



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO UNIVERSIDADE VIRTUAL – UFC VIRTUAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA EDUCACIONAL
MESTRADO PROFISSIONAL EM TECNOLOGIA EDUCACIONAL

LAÉLIA LEMOS TEIXEIRA

**PLANO DE CONTINGÊNCIA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
LIÇÕES DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM FORTALEZA**

FORTALEZA

2026

LAÉLIA LEMOS TEIXEIRA

PLANO DE CONTINGÊNCIA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
LIÇÕES DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM FORTALEZA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a qualificação e à obtenção do título de Mestre em Tecnologias Educacionais.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Priscila Barros David

FORTALEZA

2026

LAÉLIA LEMOS TEIXEIRA

PLANO DE CONTINGÊNCIA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
LIÇÕES DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM FORTALEZA

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a qualificação e à obtenção do título de Mestre em Tecnologias Educacionais.

Apresentado em: 26/03/2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Priscila Barros David (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará

Prof^ª. Dr^ª Raquel Santiago Freire (Membro da Banca)
Universidade Federal do Ceará

Francisco Kelsen De Oliveira (Membro da Banca)
Universidade Federal do Ceará

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser a fonte de toda sabedoria, força e perseverança. Pela luz que guiou meus passos em cada etapa desta jornada, especialmente nos momentos de maior desafio e incerteza.

À Secretaria Municipal de Educação, pelo incentivo e pela parceria ao longo deste percurso. O apoio institucional, a confiança e a valorização da pesquisa educacional foram fundamentais para que esta dissertação se tornasse realidade.

À minha orientadora, Professora Dr^a Priscila Barros David, pesquisadora de reconhecida trajetória na área da Educação e das Tecnologias Digitais, articula Educação, Psicologia Cognitiva e Computação, onde se dedica na formação de professores e no desenvolvimento de metodologias inovadoras para o ensino mediado por tecnologias. Sua orientação foi marcada pela profundidade teórica, pelo rigor metodológico e pela sensibilidade com as questões educacionais contemporâneas, agradeço-a pela paciência, dedicação, escuta atenta e pelas contribuições valiosas que foram fundamentais para o amadurecimento desta dissertação. Sua orientação foi mais que acadêmica, foi também humana.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio concedido por meio do Projeto Universal nº 422593/2021-4, intitulado Avaliação do Ensino Remoto na Educação Infantil durante a Pandemia da COVID-19. Registra-se, igualmente, o reconhecimento à parceria institucional com a Universidade Federal do Ceará (UFC), por intermédio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), e aos professores que colaboraram com essa trajetória fundamental para o desenvolvimento da pesquisa e para a consolidação das análises apresentadas neste estudo: Profa. Dra. Ana Paula de Medeiros Caratti, Prof. Dr. Edgar Marçal de Barros Filho, Prof. Dr. Francisco Herbert Lima Vasconcelos, Prof. Dr. Emanuel Ferreira Coutinho, Prof. Dr. Leonardo Oliveira Moreira, Prof. Dr. José Gilvan Rodrigues Maia, Prof. Dr. Clemilson Costa dos Santos.

Aos colegas da turma, com quem compartilhei não apenas estudos, mas também sonhos, angústias, aprendizados e conquistas, em especial, à Dayanne Matias, pelo apoio constante, pela escuta generosa e pela ajuda em momentos importantes deste processo. Mesmo quando passamos a integrar turmas diferentes, nossa convivência permaneceu ativa, marcada pelo diálogo, pelo incentivo e pela solidariedade diante das dificuldades e inseguranças que surgiram ao longo da pesquisa. Levo comigo cada troca, cada conversa, cada risada e cada gesto de incentivo. Foram essas partilhas, feitas de acolhimento, respeito e companheirismo, que

fortaleceram não apenas este percurso acadêmico, mas também os vínculos humanos construídos ao longo dele.

À minha família, em especial à minha esposa, parceira e companheira de longa data, que me incentiva e apoia nas decisões, sempre me motivando, e aos amigos que, direta ou indiretamente, me apoiaram e torceram por mim nesta caminhada. Este trabalho também resultado do amor, do apoio e da confiança que recebi de vocês.

Ao final deste percurso, compreendo que o mestrado não se constrói apenas entre livros, teorias e pesquisas, mas também nas partilhas, nas dúvidas, nas angústias e nos encontros humanos que nos fortalecem e nos transformam ao longo do caminho.

A todos, o meu mais sincero respeito e profundo agradecimento.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando.”

— Paulo Freire

A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem, roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem (Loris Malaguzzi).

RESUMO

A pandemia da COVID-19 impôs mudanças profundas e inesperadas em diversos setores da sociedade, e a educação foi uma das áreas mais impactadas. Diante da necessidade de isolamento social, as instituições de ensino se viram obrigadas a suspender as atividades presenciais e buscar alternativas para garantir a continuidade do processo educativo. Nesse cenário, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi adotado como solução provisória, ainda que sem o planejamento adequado para atender às especificidades de cada etapa da educação. Na Educação Infantil, em especial, surgiram inúmeros desafios relacionados à mediação pedagógica, ao vínculo afetivo e à participação das famílias, exigindo esforços significativos por parte dos pais e responsáveis, dos professores e das instituições educacionais. Sendo assim, este estudo tem por objetivo desenvolver um plano de contingência educacional, em formato de livro digital, com base nas experiências de professores da Educação Infantil durante o Ensino Remoto Emergencial no município de Fortaleza-CE. A abordagem metodológica adotada inclui uma pesquisa de levantamento, baseada no Modelo CIPP de avaliação educacional, por meio da qual se pretende identificar os desafios enfrentados, as estratégias adotadas pelas instituições pelos educadores, bem como os impactos observados no desenvolvimento acadêmico, social e emocional das crianças na Educação Infantil durante a pandemia da COVID-19. A pesquisa é de caráter qualitativo e quantitativo, combinando uma abordagem descritiva e exploratória. Sendo realizada uma análise de dados primários, coletados por meio de um questionário com perguntas fechadas e abertas, seguida de análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que o ensino remoto foi fortemente condicionado por fatores estruturais, como o acesso à tecnologia, participação familiar e a formação docente. As análises indicam que, embora o ERE tenha favorecido a aproximação entre a escola e as famílias e ampliado o repertório tecnológico das professoras, persistiram desafios significativos relacionados à mediação pedagógica, à socialização das crianças e à desigualdade de acesso. A análise de conteúdo das respostas abertas revelou que a manutenção do vínculo afetivo e da interação foi considerada central, embora limitada pelo formato remoto. As docentes também apontaram a necessidade de maior formação tecnológica, de apoio institucional e de políticas de inclusão digital. De modo geral, os achados indicam que o ERE contribuiu para as aprendizagens profissionais docentes, mas não substituiu as experiências presenciais fundamentais para o desenvolvimento infantil, reforçando a necessidade de planejamento educacional de planos de contingência mais

estruturados. Como produto, apresentamos um Plano de Contingência Educacional que poderá servir de modelo para futuras situações de crise ou emergência com impacto na educação.

Palavras-chave: Educação infantil; Ensino remoto emergencial; Plano de contingência educacional; Modelo CIPP; Cultura digital; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic has brought profound and unexpected changes to various sectors of society, with education being one of the most impacted areas. Given the need for social isolation, educational institutions were forced to suspend in-person activities and seek alternatives to ensure the continuity of the educational process. In this scenario, Emergency Remote Teaching (ERT) was adopted as a temporary solution, albeit without adequate planning to address the specific needs of each stage of education. In Early Childhood Education, in particular, numerous challenges related to pedagogical mediation, emotional bonds, and family participation arose, requiring significant efforts on the part of educators and institutions. Therefore, this study aims to investigate the impacts of Emergency Remote Education (ERE) on Early Childhood Education, offered in 2020 and 2021, with an emphasis on the experiences of teachers at schools in the Municipality of Fortaleza. The methodological approach adopted includes research survey, based on the CIPP Model of educational assessment, through which it is intended to identify the challenges faced, the strategies adopted by institutions and educators, as well as the impacts observed on the academic, social and emotional development of children in Early Childhood Education during the COVID-19 pandemic. This is qualitative and quantitative research, with a descriptive and exploratory approach. An analysis of primary data will be conducted, collected through a questionnaire comprising both closed and open-ended questions, followed by a content analysis. The results show that remote learning was strongly influenced by structural factors, such as access to technology, family involvement, and teacher training. The analyses indicate that, although remote learning fostered closer relationships between schools and families and expanded teachers' technological repertoire, significant challenges persisted related to pedagogical mediation, children's socialization, and unequal access. Content analysis of open-ended responses revealed that maintaining affective bonds and interaction was considered central but limited by the remote format. Teachers also pointed to a need for greater technological training, institutional support, and digital inclusion policies. Overall, the findings indicate that remote learning contributed to teachers' professional development but does not replace the fundamental face-to-face experiences essential for child development, reinforcing the need for educational planning and more structured contingency plans. As a final product, an Educational Contingency Plan will be presented that can serve as a model for future crises, i.e., emergencies with an impact on Education.

Keywords: Early childhood education; Emergency remote learning; Educational contingency plan; CIPP model; Digital culture; Child development.

.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Indicadores dos Planos de Contingência.....	62
Quadro 2 –	Indicadores de Análise com base no Modelo CIPP.....	65
Quadro 3 –	Prompts ChatGPT.....	70
Quadro 4 –	Tópicos da questão 11.....	82
Quadro 5 –	Tópicos da questão 15.....	90
Quadro 6 –	Tópicos da questão 19.....	100
Quadro 7 –	Tópicos da questão 22.....	100
Quadro 8 –	Tópicos da questão 23.....	101
Quadro 9 –	Tópicos da questão 25.....	106
Quadro 10 –	Tópicos da questão 28.....	110
Quadro 11 –	Tópicos da questão 29.....	111
Quadro 12 –	Tabela demonstrativa com dados das professoras.....	114
Quadro 13 –	Tabela Q30.....	115
Quadro 14 –	Relação entre Resultados da Pesquisa e o Produto Educacional.....	129
Figura 1 –	Capa do Produto Educacional.....	124
Figura 2 –	Introdução e Contextualização.....	125
Figura 3 –	Objetivos do PCE:.....	125
Figura 4 –	Organização temática do Plano de Contingência.....	126
Figura 5 –	Mapeamento de Riscos.....	126
Figura 6 –	Protocolos de Segurança Educacional.....	127
Figura 7 –	Sugestões Sites Formativos e Comunicação com Famílias.....	128
Figura 8 –	Uso de Tecnologias na Educação Infantil.....	129
Figura 9 –	Sugestões de Atividades Lúdicas para o Lar.....	130
Figura 10 –	Links Úteis.....	131
Figura 11 –	Página com recursos adicionais.....	143

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Formação escolar.....	77
Gráfico 2 –	Tempo de experiência na Educação Infantil.....	78
Gráfico 3 –	Distribuição das escolas participantes por Distrito Educacional.....	79
Gráfico 4 –	Turmas que lecionou em 2020.....	79
Gráfico 5 –	Turmas que lecionou em 2021.....	80
Gráfico 6 –	Possuía espaço reservado em casa para aulas remotas?.....	81
Gráfico 7 –	Possuía a infraestrutura necessária para a ministração das aulas remotas (computador, internet e equipamentos para a gravação das aulas)?.....	82
Gráfico 8 –	Como foi comunicada aos professores a transição do Ensino Presencial para o ensino remoto?.....	84
Gráfico 9 –	A gestão escolar considerou as especificidades da Educação Infantil ao propor o ensino remoto?.....	85
Gráfico 10 –	Quais foram, em sua opinião, os principais desafios enfrentados pelas professoras no início do ensino remoto? (Marque todos os itens que se aplicam)	86
Gráfico 11 –	A escola envolveu as professoras na tomada de decisões sobre o ensino remoto?.....	88
Gráfico 12 –	Você recebeu formação ou capacitação específica para atuar no ensino remoto emergencial?.....	90
Gráfico 13 –	Qual foi o meio tecnológico principal de acesso às aulas pelos seus alunos? (Marque todos os itens que se aplicam)	91
Gráfico 14 –	Que modelos de ensino remoto foram adotados pela escola?.....	93
Gráfico 15 –	Você teve acesso aos equipamentos necessários para desenvolver seu trabalho remotamente?.....	94
Gráfico 16 –	Como você avalia o apoio técnico recebido por parte da gestão escolar durante o período de ensino remoto?.....	96
Gráfico 17 –	Como você avalia o apoio técnico recebido por parte da gestão escolar durante o período de ensino remoto?.....	97

Gráfico 18 – Qual era a frequência com que você interagia com as crianças e/ou famílias durante o ensino remoto?.....	99
Gráfico 19 – De que formas você manteve o vínculo afetivo com as crianças durante o ensino remoto? (Marque todos os itens que se aplicam)	100
Gráfico 20 – Como foi a participação dos familiares na mediação do ensino remoto junto às crianças?.....	101
Gráfico 21 – Você conseguiu realizar um acompanhamento individualizado do aprendizado e do desenvolvimento das crianças?.....	103
Gráfico 22 – Quais estratégias foram mais eficazes para engajar as crianças nas atividades remotas? (Marque todos os itens que se aplicam)	104
Gráfico 23 – Como se deu o processo de avaliação da aprendizagem durante o ensino remoto?.....	105
Gráfico 24 – Você considera que as crianças aprenderam e se desenvolveram durante o ensino remoto?.....	107
Gráfico 25 – Quais habilidades ou áreas do desenvolvimento foram as mais afetadas? (Marque todos os itens que se aplicam)	108
Gráfico 26 – Quais foram as maiores dificuldades que você enfrentou na ministração de suas aulas remotas? (Marque todos os itens que se aplicam)	111
Gráfico 27 – Você acredita que o vínculo pedagógico foi mantido durante o ensino remoto?.....	113
Gráfico 28 – Que aprendizados profissionais você adquiriu com essa experiência? (Marque todos os itens que se aplicam)	114
Gráfico 29 – Caso precise atuar novamente ministrando aulas remotamente para a Educação Infantil, quais estratégias você considera essenciais? (Marque todos os itens que se aplicam)	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIPP	Contexto, Input, Processo, Produto
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECO	Organização de Cooperação Econômica
EI	Educação Infantil
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
OECD	Organization For Economic Co-Operation and Development
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	EDUCAÇÃO INFANTIL E OS SABERES DA CRIANÇA.....	25
2.1	A Aprendizagem e o Desenvolvimento na Infância.....	25
2.2	A perspectiva de Vygotsky: A importância da interação social.....	25
2.3	A perspectiva de Piaget: A construção do conhecimento.....	27
2.4	Henri Wallon: O papel da afetividade no desenvolvimento infantil.....	30
2.5	Tizuko Kishimoto: O papel do brincar na Educação Infantil.....	31
3	FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTOS DE CONTINGÊNCIA: O CENÁRIO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	35
3.1	Contextualização do Ensino Remoto Emergencial (ERE).....	35
3.2	Trabalhos Relacionados aos desafios do ERE na Educação Infantil.....	40
3.2.1	<i>Adequação das ferramentas tecnológicas.....</i>	<i>42</i>
3.2.2	<i>A preparação dos docentes para o ERE.....</i>	<i>43</i>
3.2.3	<i>A participação de pais e cuidadores durante o ERE.....</i>	<i>43</i>
3.2.4	<i>A intensificação das diferenças socioeconômicas.....</i>	<i>46</i>
3.2.5	<i>Efeitos negativos no desenvolvimento socioemocional das crianças.....</i>	<i>50</i>
3.3	Avaliação Educacional e o Modelo CIPP.....	52
4	ESTUDOS EMPÍRICOS SOBRE PLANOS DE CONTINGÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	55
4.1	A Estrutura Formal dos Planos de Contingência na Educação.....	55
4.2	Adaptação Docente e o Processo Formativo no Ensino Remoto.....	58
4.3	Impactos Pedagógicos do ERE nos Processos de Aprendizagem.....	58
4.4	Desigualdade, Conectividade e Acesso: Fatores Críticos para a Continuidade.....	59
4.5	Desafios e Adaptações no Contexto Brasileiro.....	60
4.6	Experiências internacionais e comparações.....	62
5	METODOLOGIA.....	66
5.1	Universo da pesquisa.....	68
5.2	Participantes.....	69

5.3	Procedimentos de Coleta de Dados.....	70
5.4	Considerações Éticas.....	72
5.5	Uso de IA.....	72
5.6	Análise dos dados – formulário.....	73
6	ANÁLISE DE RESULTADOS.....	76
6.1	Perfil dos respondentes.....	76
6.2	Resultados Quanto ao Contexto.....	82
6.3	Resultados Quanto aos Insumos.....	88
6.4	Resultados Quanto ao Processo.....	97
6.5	Resultados Quanto ao Produto.....	105
6.6	Análise das questões 30 a 32.....	117
7	LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	122
8	PRODUTO EDUCACIONAL.....	123
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
	REFERÊNCIAS.....	139
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO - PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DE FORTALEZA-CE.....	158

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19, que assolou o mundo em de 2020, provocou transformações significativas em diversos setores da sociedade, incluindo a educação. A rápida disseminação do vírus resultou em medidas de confinamento e restrições, levando à implementação generalizada do Ensino Remoto Emergencial como resposta à necessidade de manter a continuidade do processo educacional.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) é compreendido como uma solução temporária e excepcional, adotada pelas instituições de ensino diante da impossibilidade de realizar aulas presenciais, especialmente durante a pandemia de COVID-19. Segundo Hodges *et al.* (2020), o ERE não deve ser confundido com a educação a distância tradicional, pois trata-se de uma resposta rápida e improvisada para manter a continuidade do ensino em um contexto de crise. E complementam que o Ensino Remoto Emergencial é uma mudança temporária do modo de entrega do ensino adotada devido a circunstâncias de crise. Ele envolve o uso de soluções de ensino à distância que, de outra forma, não seriam preferidas nem planejadas a longo prazo.

No Brasil, as medidas de enfrentamento à COVID-19 começaram em fevereiro de 2020, com a Lei nº 13.979/2020, sancionada em 6 de fevereiro de 2020. Essa lei estabeleceu medidas como isolamento e quarentena, obrigatoriedade de uso de máscaras (em alguns estados), suspensão de atividades públicas, autorização para contratação emergencial de pessoal e serviços.

Embora o governo federal tenha estabelecido diretrizes gerais, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu que os governos estaduais e municipais tinham autonomia para adotar medidas mais específicas.

No Ceará, o Governo do Estado adotou medidas restritivas desde março de 2020. O decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020 (Ceará, 2020), determinou a suspensão de eventos com aglomeração, aulas presenciais e de viagens de servidores públicos. Decreto nº 33.519, de 19 de março de 2020: estabeleceu quarentena em todo o estado, com suspensão de serviços não essenciais (Ceará, 2020a).

O decreto municipal nº 14.684, de 20 de março de 2020, suspendeu as atividades escolares, culturais e os eventos públicos. Fortaleza foi a primeira cidade do Ceará a entrar em *lockdown*, em maio de 2020 (decreto nº 33.574, de 5 de maio de 2020), por meio da

regulamentação do decreto estadual. Durante todo o período, houve a obrigatoriedade do uso de máscaras e a implantação de barreiras sanitárias. A Prefeitura atuou em conjunto com o governo estadual, no qual a situação era mais crítica, restringindo a circulação de pessoas e veículos (Ceará, 2020b).

Ao longo do tempo, os decretos foram prorrogados e ajustados conforme o cenário epidemiológico, com planos de reabertura gradual a partir de junho de 2020. O marco da retomada gradual ocorreu com o Decreto nº 33.608, de 30 de maio de 2020, que instituiu o processo de abertura responsável das atividades econômicas no Ceará e criou a regionalização por macrorregiões de saúde, desta forma, Fortaleza passou a integrar a fase de transição a partir de 1º de junho de 2020, permitindo a reabertura inicial de setores da indústria, construção civil, comércio atacadista e alguns serviços, com limitação de capacidade e protocolos sanitários obrigatórios.

Em seguida, os decretos nº 33.617 (6 de junho de 2020), 33.627 (13 de junho de 2020) e 33.631 (20 de junho de 2020) mantiveram a lógica de prorrogação do isolamento social, com ampliação progressiva das atividades permitidas em Fortaleza, incluindo a expansão do comércio varejista e dos serviços, sempre com limitação de funcionamento, controle de público e exigência de protocolos sanitários.

Durante julho de 2020, decretos como os nº 33.645 (4 de julho), 33.671 (11 de julho) e 33.684 (18 de julho) consolidaram o avanço de Fortaleza para fases mais amplas do plano de retomada, permitindo a ampliação de horários comerciais, reabertura de restaurantes com limitação de ocupação, academias, templos religiosos com controle de público e retomada gradual de atividades de prestação de serviços. Já em agosto de 2020, especialmente com o Decreto nº 33.700, de 1º de agosto, Fortaleza avançou para a chamada Fase 4, permitindo a ampliação de atividades econômicas, inclusive eventos corporativos controlados e o funcionamento ampliado do comércio.

Ao longo do segundo semestre de 2020, decretos sucessivos (como os de números 33.722, 33.730, 33.736, 33.751, 33.756, 33.783 e 33.824) mantiveram a regionalização e ajustaram os limites de funcionamento, consolidando a reabertura gradual na capital, ainda com restrições de público, exigência de máscaras e de protocolos sanitários.

No final de 2020, o Decreto nº 33.845, de 11 de dezembro, estabeleceu medidas preventivas específicas para o período natalino e de réveillon, impondo limites a eventos e reforçando o controle de aglomerações em Fortaleza, tais regras foram prorrogadas e ajustadas por decretos subsequentes.

Com o aumento de casos no início de 2021, houve novo endurecimento das medidas, o Decreto nº 33.965, de 4 de março de 2021, restabeleceu o isolamento social rígido em Fortaleza, suspendendo novamente atividades não essenciais, restringindo horários do comércio e limitando a circulação de pessoas, alguns dias depois, o Decreto nº 33.980, de 12 de março de 2021, ampliou o isolamento rígido para todo o Estado, mantendo Fortaleza sob forte restrição.

O Decreto nº 34.005, de 27 de março de 2021, prorrogou o isolamento rígido, inclusive durante o período da Semana Santa, mantendo fechamento ampliado de atividades e restrições severas ao funcionamento do comércio e serviços, contudo, a partir de abril de 2021, com melhora gradual dos indicadores, decretos como o nº 34.031 (10 de abril) e 34.037 (17 de abril) passaram a manter o isolamento social, porém com liberação progressiva de atividades econômicas em Fortaleza, retomando o modelo de abertura controlada.

Em maio de 2021, decretos como os nº 34.058 (1º de maio), 34.067 (15 de maio) e 34.083 (22 de maio) consolidaram o modelo de isolamento social com liberação gradual, permitindo ampliação dos horários do comércio, o funcionamento mais amplo de restaurantes e serviços, sempre condicionados a protocolos sanitários.

Por fim, em junho de 2021, decretos como os nº 34.094 (5 de junho), 34.103 (12 de junho) e 34.128 (26 de junho) mantiveram medidas de isolamento social associadas à liberação progressiva de atividades econômicas em Fortaleza, encerrando o primeiro semestre de 2021 sob um regime de retomada controlada, ainda com exigência de distanciamento, limitação de público e protocolos sanitários obrigatórios.

Em meio ao momento desolador de pandemia causado pelo SARS-CoV-2, agente causador da COVID-19, e vivenciado coletivamente globalmente nos anos de 2020 e 2021, o ensino remoto se tornou a saída para que os alunos não deixassem de estudar. Contudo, com a imposição da suspensão das aulas presenciais, emergiram diversas questões acerca da pertinência do ensino remoto para as turmas da Educação Infantil, que é reconhecida como uma das fases mais cruciais do processo educacional brasileiro, conforme definido no artigo 20 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Trata-se da primeira etapa da Educação Básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), a fase que se refere ao período que abrange a educação de crianças com idades entre 0 e 5 anos, os

pilares fundamentais são as interações e brincadeiras. Portanto, na Educação Infantil, a proposta pedagógica é centrada na promoção de um aprendizado mais prazeroso, que respeite o direito da criança de ser criança, ou seja, permitindo a exploração da imaginação, criação e interação livremente com o mundo, por meio da realização de brincadeiras, jogos, atividades lúdicas e musicais. Interações essas, que devem ser intencionais, planejadas e sensíveis ao tempo e ritmo de cada criança, promovendo um ambiente acolhedor, seguro e desafiador.

As brincadeiras, por sua vez, são compreendidas como a principal linguagem da infância (Ricardo, 2017). Brincar não é apenas um passatempo ou uma atividade secundária: é a forma mais genuína de as crianças se expressarem, compreenderem o mundo ao seu redor e aprenderem. Por meio de brincadeiras simbólicas, jogos, cantigas, histórias e atividades lúdicas, elas constroem significados, experimentam papéis sociais e desenvolvem habilidades cognitivas, motoras e emocionais. Atividades como música, artes visuais, dança, literatura infantil, dramatizações e jogos pedagógicos são recursos fundamentais para enriquecer esse processo, sempre com a mediação atenta e intencional do professor.

Essa abordagem rompe com antigas práticas escolares baseadas na antecipação de conteúdos formais do Ensino Fundamental. Em vez disso, promove um currículo que valoriza a cultura infantil, o protagonismo das crianças e a construção de vínculos afetivos e sociais significativos. Nesse contexto, a interação durante as brincadeiras é uma marca registrada da vida diária na infância, importantes oportunidades de aprendizagem e potencialidades para o desenvolvimento integral das crianças.

O brincar é um modo de expressão da criança, de se comunicar, de atuar no mundo e de transformar a realidade. Ao brincar com outras crianças, ela constrói significados e aprende regras sociais (Kishimoto, 2007). No brincar, a criança sempre se comporta além do seu comportamento habitual, como se estivesse à frente de si mesma. É como se ela fosse maior do que é na realidade (Vygotsky, 1998). Para Oliveira (2012), as interações nas brincadeiras favorecem a cooperação, o respeito às regras, a comunicação e o desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

De acordo com as DCNEI (Brasil, 2009), os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BNCC, 2017, p. 37). Desta forma, a criança adquire novos conhecimentos por meio de suas ações e vivências com seus pares e com os adultos que a rodeiam, o que permite

explorar o mundo ao seu redor, desenvolver habilidades sociais, emocionais e cognitivas, além de estimular a criatividade, a imaginação e a autonomia.

Considerando os pilares estruturantes da Educação Infantil, que são as brincadeiras e as interações sociais, a BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se (Brasil, 2017). Portanto, é incumbência do educador criar condições nas quais a criança interaja e brinque, desempenhando um papel ativo em ambientes que a desafiem e a instiguem a resolver esses desafios. Diante disso, elas podem construir interpretações sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo que as cerca, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento integral e suas aprendizagens.

Dito isso, a Educação Infantil, em particular, enfrentou desafios singulares durante o período do ensino remoto, uma vez que as crianças em tenra idade dependem fortemente das interações sociais e da aprendizagem presencial para seu desenvolvimento integral. No entanto, com o distanciamento social imposto pela pandemia de COVID-19, essas interações foram interrompidas bruscamente. Autores como Vygotsky (1984) e Piaget (1973) destacam que o desenvolvimento das crianças pequenas está intrinsecamente ligado à interação com os outros e com o ambiente. Esta fase representa um momento de intenso aprendizado acerca do mundo ao seu redor, incluindo a cultura produzida pela humanidade, sendo uma necessidade que se manifesta por meio de experiências proporcionadas em ambientes diversos e de forma intencional. Nessas circunstâncias, são estabelecidos laços afetivos e a socialização é promovida, permitindo que as crianças compreendam a dinâmica social na qual estão inseridas, aspectos estes cruciais para o seu desenvolvimento.

A criança possui não só o direito, mas também a necessidade fundamental de brincar, interagir e receber educação e cuidados de qualidade em instituições educacionais. No entanto, as mudanças repentinas para o Ensino Remoto Emergencial levantaram questões extremamente pertinentes sobre como essa transição afetou não apenas o processo educacional, mas também o bem-estar emocional e social das crianças. Segundo o relatório da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021), muitas crianças em idade pré-escolar apresentaram sinais de ansiedade, irritabilidade e dificuldade de concentração durante o isolamento social, reflexo da falta de interações presenciais e da ruptura com as atividades cotidianas da escola. De acordo com Borba *et al.* (2020), a interrupção do contato físico com colegas e professores comprometeu a vivência de experiências essenciais à socialização, à construção de vínculos afetivos e à aprendizagem por meio do brincar. Além

disso, um estudo realizado por Silva e Barbosa (2021) apontou que as desigualdades sociais se agravaram durante esse período, afetando o acesso a recursos digitais e o acompanhamento pedagógico das crianças em situação de vulnerabilidade. Esses dados reforçam que, para além do conteúdo escolar, a escola exerce um papel fundamental na promoção da saúde emocional, da convivência e da formação integral das crianças — aspectos severamente afetados durante o Ensino Remoto.

Levanta-se, portanto, a seguinte questão geral de pesquisa: Quais os impactos do Ensino Remoto Emergencial vivenciado em 2020 e 2021 em escolas de educação infantil da Prefeitura de Fortaleza - CE, na perspectiva dos professores, e como essa experiência poderá apoiar o delineamento de um plano de contingência para futuras situações de crise que venham a impactar a educação?

Busca-se identificar os principais desafios enfrentados, as estratégias adotadas e os impactos observados pelos professores. Pretende-se, assim, contribuir para a compreensão e o aprimoramento das práticas educacionais do ERE visando construir um plano de ação para futuras emergências, tais como as que foram vivenciadas nesse contexto desafiador. Espera-se fornecer um mapa das práticas pedagógicas, metodologias e tecnologias adotadas pelos professores durante o ERE e fornecer uma análise fundamentada desse modelo educacional de emergência aplicado na educação infantil, durante a pandemia, na cidade de Fortaleza - CE, contribuindo, assim, para dirimir os impactos deixados pelo contexto então vivenciado.

O ERE, implementado de forma rápida e sem o planejamento adequado, variou amplamente em termos de eficácia e metodologia, especialmente em escolas públicas onde a infraestrutura tecnológica e o acesso à internet são frequentemente limitados. A avaliação do ERE e seus impactos na Educação Infantil são de fundamental importância para a compreensão dos efeitos dessa modalidade de ensino imposta pela pandemia da COVID-19. Do ponto de vista científico, analisar as práticas, desafios e resultados do ERE possibilita identificar avanços e lacunas no processo educativo, sobretudo para as crianças de 0 a 5 anos, faixa etária em que o brincar, a interação social e o contato presencial são essenciais para o desenvolvimento integral. Compreender essas experiências contribui para a formulação de políticas educacionais mais eficazes, para o fortalecimento da formação docente e para a melhoria do suporte às famílias, garantindo que futuras situações de crise sejam enfrentadas com maior preparação e sensibilidade pedagógica.

A presente pesquisa apresenta contribuições em três dimensões complementares: empírica, metodológica e aplicada. No âmbito **empírico**, o estudo evidencia os impactos do

Ensino Remoto Emergencial na Educação Infantil, a partir da perspectiva de professores da rede municipal, considerando aspectos pedagógicos, tecnológicos e socioemocionais vivenciados durante o período de pandemia. No que se refere à **contribuição metodológica**, a pesquisa adota o modelo CIPP (Contexto, Insumo, Processo e Produto) como estrutura analítica para a organização e interpretação dos dados, articulando-o à técnica de análise de conteúdo, o que possibilita uma abordagem sistematizada e integrada do fenômeno investigado. Já na dimensão **aplicada**, o estudo resulta na elaboração de um Produto Educacional, materializado em um Plano de Contingência Educacional em formato de e-book, que visa orientar práticas pedagógicas e processos de gestão em contextos emergenciais, contribuindo para a continuidade e a qualidade da educação infantil em situações de crise.

No âmbito pessoal, decidi investigar esse tema a partir da minha trajetória profissional na Educação Infantil, onde testemunhei diretamente as transformações e dificuldades vivenciadas por crianças, famílias e educadores durante o ensino remoto. A experiência no cotidiano escolar mostrou-me a urgência de compreender como as estratégias adotadas afetaram o desenvolvimento das crianças e de refletir sobre caminhos que tornem a Educação Infantil mais resiliente e inclusiva. Essa pesquisa é, portanto, também um compromisso pessoal com a melhoria das condições de ensino e aprendizagem, valorizando o papel do brincar e da interação social mesmo em contextos adversos.

Durante o período de isolamento, tive a oportunidade de acompanhar de perto o processo de adaptação de várias professoras da educação infantil, pois atuei como técnica de educação da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Fortaleza (SME), no Distrito de Educação I, que abrange 10 bairros e totaliza 76 unidades escolares. As dificuldades enfrentadas foram inúmeras e multifacetadas, abrangendo desde a falta de infraestrutura tecnológica adequada até a necessidade de reformular metodologias de ensino tradicionais para um formato remoto, o que é especialmente desafiador no contexto da educação infantil.

Diante desse contexto, a necessidade de sistematização das experiências com o ERE na Educação Infantil em diferentes contextos torna-se evidente e a presente pesquisa de mestrado vem contribuir nessa direção. Pretende-se comparar as experiências observadas nas escolas de Educação Infantil locais com as vivenciadas por instituições de outros países, buscando identificar diferenças e semelhanças nas práticas adotadas durante o Ensino Remoto Emergencial. Essa comparação, abrangendo contextos nacionais e internacionais, visa analisar criticamente as estratégias adotadas, destacando as que se mostraram mais eficazes no enfrentamento dos desafios impostos pela pandemia. O objetivo é gerar conhecimento sobre

práticas pedagógicas bem-sucedidas, capazes de promover impactos positivos no desenvolvimento e no bem-estar das crianças, servindo de referência para a melhoria contínua das políticas e práticas educacionais em contextos de crise.

Recentemente, no Brasil, escolas de Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, no estado do Rio Grande do Sul tiveram suas aulas paralisadas em virtude do quadro de fortes enchentes que afetaram o estado (Saccomori, 2024). Tal cenário, mais uma vez, requereu dos educadores medidas de contingência para dirimir os reflexos desse cenário na vida das crianças, envolvendo profundas questões sociais e emocionais que precisam ser compreendidas em um contexto mais amplo, cenário que vem se repetindo por conta de eventos climáticos extremos, cada vez mais frequentes.

Portanto, o tema do ERE na educação infantil durante a pandemia é de extrema relevância social, pois toca em questões centrais à igualdade de acesso à educação, à qualidade do ensino em tempos de crise e o papel das escolas na formação das crianças. Compreender essas experiências é essencial para assegurar que futuras crises não agravem ainda mais as desigualdades educacionais.

Há, portanto, uma necessidade crítica de consolidar essas experiências em um corpo de conhecimento que possa informar políticas públicas e práticas educacionais mais eficazes. A pesquisa sobre este tema pode contribuir diretamente para a formulação de políticas educacionais mais resilientes e inclusivas. A pandemia expôs a fragilidade dos sistemas educacionais diante de crises globais, e estudar o ERE em profundidade pode fornecer dados que contribuam para a construção de um sistema educacional mais preparado para enfrentar futuros desafios.

Além disso, a necessidade de engajar crianças pequenas, que naturalmente dependem de interações mais lúdicas e presenciais, tornou o processo ainda mais complexo. As professoras tiveram que lidar com a falta de formação específica em tecnologias digitais, adaptar as atividades pedagógicas para um ambiente online e, ao mesmo tempo, apoiar famílias que também estavam sobrecarregadas pelas demandas do ERE. Esses desafios ressaltam a importância de um estudo aprofundado sobre o ERE, trazendo o contexto da implementação, os desafios enfrentados, a formação docente e o suporte, a relação com as famílias, os prejuízos no desenvolvimento infantil, as estratégias utilizadas, bem como os resultados observados, não apenas para documentar essas experiências, mas também para propor soluções e melhorias que possam ser implementadas em futuras situações de crise.

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma: após esta introdução, definem-se os objetivos gerais e específicos, delineando as intenções investigativas do estudo. O referencial teórico oferece uma base conceitual sólida sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, com destaque para os aportes de Vygotsky, Piaget, Wallon e Kishimoto, que tratam diretamente dos desafios enfrentados durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). A seção dedicada ao ERE na Educação Infantil durante a pandemia aborda aspectos históricos, legais e pedagógicos, reunindo estudos e evidências que embasam a análise. Em seguida, apresenta-se o capítulo sobre Planos de Contingência Educacional, no qual são discutidos conceitos, diretrizes e experiências nacionais e internacionais. Na sequência, é apresentada a metodologia da pesquisa, que detalha os procedimentos, os sujeitos participantes e o modelo avaliativo adotado (CIPP). A seção de resultados e discussões analisa os achados da pesquisa à luz da literatura existente, identificando padrões, lacunas e tendências emergentes relacionadas ao impacto do ERE na Educação Infantil. Por fim, na conclusão, sintetizam-se os principais pontos discutidos ao longo do estudo, destacando suas contribuições para o campo da educação e apontando possíveis direções para investigações futuras.

Diante desse contexto, a presente dissertação de mestrado tem como objetivo geral:

Desenvolver um plano de contingência educacional, em formato de livro digital, com base nas experiências de professores da Educação Infantil durante o Ensino Remoto Emergencial no município de Fortaleza-CE.

Para alcançar tal intento, apresentam-se os seguintes objetivos específicos:

- (a) Mapear as metodologias, tecnologias e estratégias didáticas adotadas globalmente por professores da Educação Infantil no processo de implementação do Ensino Remoto Emergencial;
- (b) Identificar as principais dificuldades de aprendizagem enfrentadas durante o ERE e impactos no desenvolvimento das crianças na ótica dos professores de Educação Infantil da Prefeitura de Fortaleza;
- (c) Organizar as diretrizes mapeadas e as experiências identificadas na pesquisa em um Plano de Contingência Educacional para a Educação Infantil.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E OS SABERES DA CRIANÇA

Neste capítulo, abordaremos as principais concepções sobre a aprendizagem e o desenvolvimento na infância, destacando as contribuições de importantes estudiosos da área. Inicialmente, exploraremos os conceitos fundamentais que envolvem o processo de aprender e de se desenvolver nos primeiros anos de vida. Em seguida, analisaremos a perspectiva de Lev Vygotsky (1984), enfatizando o papel central da interação social na construção do conhecimento. A seguir, discutiremos a teoria de Jean Piaget (1973), que apresenta a aprendizagem como resultado da ação da criança sobre o meio e da construção progressiva de estruturas cognitivas. Também traremos as ideias de Henri Wallon (1995), que integra aspectos emocionais, sociais e biológicos no desenvolvimento infantil. Por fim, destacaremos as contribuições de Tizuko Morchida Kishimoto (1993), especialmente no que diz respeito ao brincar como eixo estruturante da educação infantil.

2.1 A Aprendizagem e o Desenvolvimento na Infância

Dentre as abordagens apresentadas sobre o desenvolvimento infantil, destaca-se a contribuição de Lev Vygotsky (1984), cuja teoria sociocultural lança luz sobre o papel determinante das interações sociais no processo de aprendizagem. A seguir, será explorada a perspectiva vygotskiana, enfatizando conceitos como o de Zona de Desenvolvimento Proximal e o brincar como atividade mediadora do desenvolvimento.

2.2 A perspectiva de Vygotsky: A importância da interação social

Lev Semenovich Vygotsky, um psicólogo russo, teórico da psicologia histórico-cultural, defende que o desenvolvimento cognitivo da criança é um processo culturalmente mediado. Segundo ele, a aprendizagem ocorre em um contexto social, de forma não isolada, através da interação com o meio e com outras pessoas mais experientes. Um dos conceitos centrais de sua obra é o de mediação, que se refere ao uso de signos (ferramentas psicológicas como linguagem e números) e de instrumentos (ferramentas materiais como martelo ou computador) para transformar a relação do sujeito com o mundo. Para Vygotsky (1984), a mediação é o processo pelo qual os seres humanos usam essas ferramentas para interagir e transformar o ambiente. É um elemento fundamental que diferencia a atividade humana da

atividade animal. Pesquisas recentes ampliam essa concepção ao considerar que a mediação não se limita à linguagem verbal, mas envolve também afetos, gestos e objetos culturais, aspecto valorizado pela BNCC (2017), que reconhece a criança como sujeito histórico e ativo em seu processo de aprendizagem (Dourado; Silva, 2025).

A linguagem é o principal mediador do desenvolvimento cognitivo. Inicialmente social e externa, ela é internalizada progressivamente, dando origem ao pensamento verbal. Vygotsky (1984) destaca que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores — como a atenção voluntária, a memória lógica e o pensamento abstrato — depende dessa mediação simbólica e das interações sociais estabelecidas com adultos e pares mais experientes. Esse processo é sintetizado no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que pode realizar com ajuda. O ensino, nesse sentido, antecede o desenvolvimento e o impulsiona. Pesquisadores contemporâneos, como Zaretsky (2024), destacam que a ZDP evoluiu de um princípio explicativo a um recurso metodológico, aplicável não apenas em contextos escolares, mas também em práticas de psicoterapia e em processos de aprendizagem ao longo da vida. Da mesma forma, McLeod (2024) amplia a compreensão desse conceito ao defendê-lo como um espaço coletivo, no qual comunidades de aprendizagem e ambientes digitais colaborativos se tornam fundamentais para a formação e a subjetivação dos estudantes. O brincar, para Vygotsky, é uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, pois permite que a criança explore diferentes papéis sociais, desenvolva a imaginação e a linguagem, e internalize regras e normas sociais. O faz de conta é uma atividade essencial na infância, pois permite à criança agir em um campo simbólico e exercitar regras sociais e cognitivas que ainda não domina na vida real. No brincar, a criança está além de seu comportamento cotidiano, atuando na ZDP. Por exemplo, uma criança não aprende a usar uma ferramenta ou resolver um problema apenas explorando o mundo diretamente, mas por meio da mediação cultural: ensinamentos, linguagem, sinais e símbolos. Oliveira (1997) destaca que a intervenção pedagógica é crucial na ZDP, pois é nesse espaço que o aprendizado se torna mais eficaz para promover o desenvolvimento. Pesquisas atuais reforçam esse papel, como as de Veraksa, Araújo e Solovieva (2024), que analisam como o brincar nos primeiros anos de vida, visto pela lente da teoria histórico-cultural, continua sendo um espaço privilegiado para a emergência de processos executivos, fundamentais ao desenvolvimento.

A intervenção pedagógica nesse espaço é crucial, pois é justamente nela que ocorre o desenvolvimento potencial da criança. Ao intervir pedagogicamente na ZDP, o educador atua

como mediador do conhecimento, oferecendo suporte, estratégias e desafios adequados que possibilitam à criança avançar em suas capacidades cognitivas, sociais e afetivas. Essa intervenção não deve ser impositiva, mas sensível às necessidades e ritmos da criança, favorecendo a construção ativa do saber. Para Oliveira (1997), é nessa zona que o ensino verdadeiramente significativo acontece, pois, ao mediar as aprendizagens com intencionalidade e escuta atenta, o professor amplia as possibilidades de desenvolvimento infantil, promovendo a internalização de novos conhecimentos e habilidades. Nesse sentido, Schneuwly (2025) reforça a atualidade da teoria vygotskiana ao afirmar que a linguagem, como instrumento de formação do pensamento, deve estar no centro de práticas pedagógicas intencionais e planejadas. Assim, o papel do educador é determinante para transformar potencial em realização, respeitando e estimulando o protagonismo infantil no processo de aprender.

Embora a teoria de Vygotsky valorize a mediação social como base para o desenvolvimento, é igualmente relevante compreender outra abordagem clássica que influenciou profundamente a psicologia e a educação: a teoria cognitiva de Jean Piaget. A próxima seção abordará essa perspectiva, destacando como a criança constrói ativamente seu conhecimento a partir da interação com o meio.

2.3 A perspectiva de Piaget: A construção do conhecimento

Ao propor a teoria da Epistemologia Genética, Piaget (1973) investigou como as crianças constroem o conhecimento a partir da interação com o mundo. Sua teoria é construtivista: o conhecimento não é transmitido de forma passiva, mas construído pelo sujeito através de sua ação no ambiente. Para ele, o desenvolvimento cognitivo ocorre em estágios universais e sequenciais. A criança constrói ativamente seu conhecimento mediante a interação com o ambiente físico e social. O brincar, nesse contexto, serve como forma de experimentar e assimilar novas informações.

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo acontece por meio da ação ativa da criança sobre o meio, num processo contínuo de adaptação que combina assimilação, acomodação e equilíbrio. A Epistemologia Genética defende que o conhecimento é construído progressivamente a partir da reorganização dos esquemas mentais da criança, seguindo uma lógica científica de desenvolvimento humano. Assim, a criança não recebe conhecimento pronto, mas o constrói ativamente, ajustando suas estruturas cognitivas conforme a experiência e a maturação.

Os conceitos centrais dessa teoria são: assimilação, acomodação e esquemas mentais. A assimilação ocorre quando a criança incorpora um novo objeto ou experiência a um esquema já existente. A acomodação envolve modificar esquemas mentais para lidar com experiências novas. O equilíbrio entre esses processos gera a equilibração, mecanismo chave para o desenvolvimento cognitivo. Piaget afirma que: “o desenvolvimento cognitivo é um processo contínuo de equilíbrios sucessivos entre os mecanismos de assimilação e acomodação, que regulam a adaptação do sujeito ao meio” (Piaget, 1973).

Os esquemas mentais são estruturas cognitivas básicas que organizam as ações e pensamentos da criança, como uma ferramenta mental que a criança usa para agir sobre o mundo: o esquema de sucção, presente em bebês, é generalizado para mamar, chupar dedo, ou colocar objetos na boca. Já a assimilação ocorre quando a criança incorpora novas experiências a esquemas já existentes: ao ver um coelho pela primeira vez, a criança o chama, por exemplo, de "cachorro", porque esse é o esquema que ela conhece para "animal peludo com quatro patas"; A acomodação, por sua vez, é a modificação dos esquemas existentes para lidar com novas situações: quando a criança percebe que o coelho não late e tem orelhas longas, ela ajusta seu esquema para diferenciar “coelho” de “cachorro”. Por fim, a equilibração é o processo dinâmico entre assimilação e acomodação que leva à construção do conhecimento, o que promove avanços no desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1973).

Considere uma criança com esquema (entendimento) de pássaro x esquema de mamífero: ela pode ter um esquema mental de pássaros que inclui aves com penas, asas e que voam. Também pode ter um esquema de mamíferos que inclui animais com peles, que não voam e que são terrestres. Porém, quando a criança é apresentada a um morcego, que possui características de ambos os esquemas (tem asas, mas é mamífero), ela se depara com uma contradição. Assim sendo, assimilação e acomodação são processos de adaptação que permitem que os indivíduos se ajustem ao mundo à sua volta, modificando suas estruturas cognitivas (esquemas) para interpretar as novas informações e experiências. Piaget explica: “Toda assimilação supõe a existência de estruturas anteriores e se aplica a objetos que oferecem certo grau de semelhança com essas estruturas, mas quando a diferença é grande, a assimilação exige uma acomodação correspondente” (Piaget, 1973).

Recentemente, uma coletânea publicada em 2024, *Piaget's Genetic Epistemology for Mathematics Education Research*, reúne pesquisadores que aplicam os construtos teóricos de Piaget em contextos como Educação Matemática, Educação Infantil e Educação Especial. Os autores exploram esquemas, operações, pensamento figurativo/operativo, abstração

reflexiva e descentração, conectando-os a temas contemporâneos como equidade e psicologia educacional atual (Dawkins; Hackenberg; Norton, 2024).

Em 2025, um estudo apresentado por Winstanley argumenta que a Epistemologia Genética explica como desenvolvemos capacidades racionais e objetividade ao construir teorias, mostrando como Piaget antecipa questões epistemológicas modernas sobre o conhecimento científico.

Outros trabalhos recentes reforçam a aplicabilidade da Epistemologia Genética. O artigo de Silva *et al.* (2024) descreve fundamentos da teoria e suas implicações pedagógicas, destacando que ela promove a aprendizagem ativa, o desenvolvimento do pensamento crítico e influencia em métodos educacionais desde a infância.

No que se refere ao desenvolvimento infantil, Piaget (1973) descreve estágios sequenciais e universais. Dois são fundamentais para a compreensão da Educação Infantil:

Estágio Sensório-Motor (0 a 2 anos): A criança constrói seus primeiros esquemas de ação através da exploração sensorial e motora. É nesta fase que surgem noções como permanência do objeto, causalidade e a coordenação entre ações (ver, pegar, morder, movimentar) e o início da linguagem. Durante essa fase, o brincar surge como uma atividade essencial para o desenvolvimento da inteligência prática da criança. O que Piaget chama de “jogos de exercício” são formas de brincar em que a criança repete movimentos ou ações que lhe dão prazer e, ao mesmo tempo, explora e descobre o mundo ao seu redor. Por exemplo, ao balançar um chocalho repetidamente, jogar um objeto no chão ou bater as mãos, a criança está experimentando relações de causa e efeito, controlando movimentos corporais e desenvolvendo a noção de permanência do objeto.

Estágio Pré-Operatório (2 a 7 anos): Caracteriza-se pelo pensamento egocêntrico, simbólico e intuitivo. A criança passa a representar o mundo por meio da linguagem e do brincar simbólico, o que amplia sua capacidade de lidar com o imaginário e com situações não presentes. No entanto, ainda não possui operações lógicas consistentes, não entende reversibilidade ou conservação (ex: volume de líquidos em copos diferentes). Portanto, o brincar, para Piaget, é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois permite que a criança explore o mundo, experimente diferentes papéis e construa esquemas mentais.

A partir da Epistemologia Genética, compreendemos que o desenvolvimento da criança na Educação Infantil deve ser ativo, significativo e construído a partir das interações com o meio físico e social. Brincar não é apenas diversão, mas uma forma privilegiada de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. A escola, portanto, precisa proporcionar

experiências concretas, materiais variados e tempo para explorar, respeitando o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra.

2.4 Henri Wallon: O papel da afetividade no desenvolvimento infantil

Wallon (2007) enfatiza a importância das emoções e da afetividade no desenvolvimento infantil, destacando a relação entre o indivíduo e o meio social. Sua teoria se diferencia por colocar a emoção e a afetividade como eixos centrais do desenvolvimento e por compreender a criança em constante transformação, em função de suas interações com o meio e com o próprio corpo. Observa-se que, ainda hoje, esse enfoque continua ocupando destaque nas reflexões científicas sobre o desenvolvimento infantil. O trabalho de Mantoani (2023, p. 71) investiga a difusão da teoria walloniana no Brasil e menciona que “a teoria possui potência dialógica e investigativa para práticas pedagógicas”, mas também sofre com baixa visibilidade na academia nacional.

Henri Wallon concebe o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico e integrado, no qual os aspectos afetivos, motores, cognitivos e sociais estão profundamente interligados. Para o autor, a afetividade constitui a base do desenvolvimento nos primeiros anos de vida, sendo a emoção o primeiro modo de comunicação entre o bebê e o outro. Antes mesmo da linguagem verbal, o bebê expressa e compreende o mundo por meio de manifestações afetivas que mobilizam suas relações com o ambiente e com os adultos que o cercam.

Outro elemento central na teoria de Wallon é o papel do movimento, entendido como uma expressão fundamental da vida psíquica (Wallon, 2007). O corpo em movimento é, para a criança pequena, uma via privilegiada de experimentação e construção do conhecimento. Dessa forma, a inteligência não é dissociada do corpo, mas emerge das experiências corporais e afetivas da criança em interação com o mundo físico e social. Além disso, Wallon enfatiza que o meio social e as relações interpessoais são indispensáveis para a constituição do sujeito e da consciência. A criança se desenvolve por meio de trocas constantes com o outro, sendo essas interações essenciais para o amadurecimento das funções psíquicas superiores. Assim, sua abordagem reforça a importância de considerar o ser humano em sua totalidade, em uma perspectiva que une razão e emoção, corpo e mente, indivíduo e sociedade.

Ao contrário de Piaget, que descreve o desenvolvimento como um processo linear, Wallon propõe uma teoria do desenvolvimento baseada em estágios que não são lineares, mas marcados por predomínios funcionais (isto é, momentos em que determinada função – afetiva,

motora ou cognitiva – se sobrepõe às demais). Esses estágios refletem uma alternância entre interiorização e abertura ao meio, e não correspondem a fases estanques, mas a processos interativos. Assim, as fases de desenvolvimento são dinâmicas e podem apresentar momentos de crise e reorganização, alternando entre períodos de predomínio afetivo e cognitivo.

De acordo com Mahoney e Almeida (2010), os estudos de Wallon estabelecem cinco estágios de desenvolvimento da criança, que são: Impulsivo Emocional (0 a 1 ano), no qual a criança expressa sua afetividade através de movimentos desordenados; Sensório-motor e Projetivo (1 a 3 anos), quando a criança já possui coordenação motora e manipula objetos; Personalismo (3 a 6 anos), estágio em que há o desenvolvimento da construção da consciência de si; Categorical (6 a 11 anos), a criança já realiza atividades de agrupamento e classificação em vários níveis; Puberdade e Adolescência (11 anos em diante), o jovem procede à exploração de si mesmo como entidade autônoma. Os autores complementam que a teoria aborda os fatores biológicos e sociais para constituir as condições que manifestam as atividades de cada estágio. A interação entre esses fatores é que determina as capacidades e os limites das características de cada estágio, conforme a existência social de cada época. Em cada estágio, predominam interesses e atividades adequados à faixa etária e só adquirem significado dentro da sequência temporal. O estágio é preparado pelas atividades anteriores e desenvolve atividades que prepararão o próximo (Mahoney; Almeida, 2010).

Mais recentemente, Facco e Carneiro (2023) destacaram, em estudo teórico, a relevância da teoria de Wallon, ao posicionar a afetividade como processo evolutivo central da infância, integrando os aspectos cognitivo, afetivo e motor. Os autores destacam o papel da teoria em compreender a criança como sujeito histórico e social, fundamentando práticas pedagógicas humanizadoras e orientadas para a afetividade.

A seguir, discutiremos o papel do brincar no desenvolvimento infantil, conforme a perspectiva de Tizuko Kishimoto.

2.5 Tizuko Kishimoto: O papel do brincar na Educação Infantil

Tizuko Morchida Kishimoto é uma referência brasileira nos estudos sobre o brincar e a ludicidade na Educação Infantil. Professora e pesquisadora da USP, ela tem uma vasta produção teórica que articula o brincar às práticas pedagógicas, defendendo-o não como um intervalo na rotina da criança, mas como eixo estruturante do currículo na Educação Infantil.

Para Kishimoto (1993), o brincar é um direito da criança, conforme a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Trata-se de uma linguagem própria da infância, por meio da qual a criança expressa pensamentos, sentimentos e desejos. Kishimoto (1993) afirma que o brincar não é apenas recreação ou passatempo, mas uma forma de construção de conhecimento e de subjetividade.

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vista a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando situações de aprendizagem (Kishimoto, 2009, p. 37).

No jogo, a criança interpreta o mundo, experimenta regras, testa limites, exercita a imaginação e o corpo e aprende a conviver com o outro. O brincar, segundo Kishimoto, favorece todas as dimensões do desenvolvimento infantil – afetiva e cognitiva (estimula a atenção, a memória, a resolução de problemas e o raciocínio), social (ensina a compartilhar, negociar, seguir regras e respeitar o outro), motora (exige coordenação, equilíbrio, noção de espaço e controle corporal) e simbólica (amplia vocabulário, estimula a comunicação e a criação de narrativas). A autora defende que o brincar não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma linguagem própria da criança, por meio da qual ela interpreta, recria e compreende o mundo ao seu redor. “A brincadeira não é apenas uma atividade prazerosa, mas uma forma de expressão e desenvolvimento, sendo fundamental para a construção da identidade e autonomia da criança” (Kishimoto, 2007, p. 31). Ao brincar, a criança não apenas se diverte: ela interpreta papéis sociais, elabora experiências vividas, reinventa significados e dialoga com a cultura.

A contribuição de Kishimoto (2007) amplia e contextualiza os debates clássicos sobre desenvolvimento infantil, ao trazer uma visão contemporânea e cultural do brincar na Educação Infantil. Em diálogo com Vygotsky, Piaget e Wallon, ela demonstra que o brincar é uma linguagem complexa que articula pensamento, emoção, corpo e cultura, sendo, portanto, indispensável à prática pedagógica voltada à infância. Sua obra convida os educadores a repensarem o cotidiano escolar, substituindo abordagens conteudistas por práticas que respeitem e estimulem a expressão infantil, garantindo o direito de brincar e de aprender com sentido, prazer e protagonismo.

Diante dos impactos provocados pela pandemia, em especial na Educação Infantil, torna-se necessário compreender o que caracterizou o Ensino Remoto Emergencial e como ele foi implementado no cenário educacional. A discussão exige a articulação entre fundamentos

do desenvolvimento infantil e práticas educacionais contemporâneas, especialmente no campo do planejamento educacional em contextos de crise. Nesse sentido, o planejamento educacional assume papel estratégico, aproximando-se de abordagens relacionadas à gestão de riscos, ao planejamento estratégico e à formulação de políticas públicas educacionais em situações emergenciais, como observado durante a pandemia de COVID-19. Tais práticas envolvem a organização de fluxos de comunicação, definição de responsabilidades, adaptação curricular e garantia de continuidade dos processos educativos.

No campo teórico, as contribuições de Lev Vygotsky (1999), permitem compreender que a aprendizagem ocorre por meio da mediação simbólica. No contexto do ERE, essa mediação foi realizada com o suporte de tecnologias digitais, exigindo o desenvolvimento do letramento digital por parte de professores e famílias. O conceito de letramento digital amplia a noção tradicional de letramento, incorporando práticas sociais mediadas por tecnologias digitais (Soares, 2009; Rojo, 2009). Já a cultura digital envolve formas de interação, produção e circulação de informações em rede (Lévy, 1999; Castells, 1999)

A Epistemologia Genética de Jean Piaget (1973) destaca a importância da ação da criança sobre o meio para a construção do conhecimento. Ao limitar experiências concretas mediante o contato preponderante com o ambiente e seus elementos físicos, o ensino remoto impôs desafios à aprendizagem ativa, especialmente na Educação Infantil. No contexto do Ensino Remoto Emergencial, entretanto, essa dinâmica foi significativamente tensionada. A mediação das interações passou a ocorrer predominantemente por meio de dispositivos digitais, o que, em muitos casos, limitou as oportunidades de experiências concretas e sensório-motoras essenciais ao desenvolvimento infantil. A ausência do espaço coletivo da escola, das interações presenciais com pares e da diversidade de estímulos materiais reduziu as possibilidades de ação direta da criança sobre o meio, elemento central na teoria piagetiana.

Por sua vez, Henri Wallon (2007) enfatiza o papel da afetividade no desenvolvimento humano. A ruptura dos vínculos presenciais durante o ERE evidenciou a necessidade de estratégias que promovessem a manutenção das relações afetivas, mesmo em ambientes virtuais. O ERE evidenciou que a aprendizagem na Educação Infantil não pode ser dissociada das dimensões afetivas, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que considerem o vínculo, a interação e a emoção como elementos estruturantes, mesmo em contextos mediados por tecnologias.

Dessa forma, dialoga com documentos normativos, como o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece

diretrizes, metas e estratégias voltadas à garantia do direito à educação com qualidade, equidade e universalização do acesso. Nesse sentido, destaca-se sua ênfase no planejamento educacional de longo prazo, na gestão democrática, na formação de professores e na redução das desigualdades educacionais, aspectos que se mostram fundamentais também em contextos de crise, identificando possíveis conexões com a necessidade de planejamento educacional estruturado para situações emergenciais.

Assim, o Plano de Contingência Educacional (PCE) pode ser compreendido como um desdobramento operacional das diretrizes do PNE, ao traduzir seus princípios em ações concretas voltadas à gestão de riscos e à continuidade educacional.

A seguir, será apresentada uma contextualização do ERE, com o intuito de esclarecer suas particularidades e implementação na Educação Infantil.

3 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTOS DE CONTINGÊNCIA: O CENÁRIO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

A pandemia da COVID-19 trouxe muitos desafios, únicos e inesperados, para a educação em todo o mundo, especialmente para a Educação Infantil, a primeira etapa da educação básica. Foi necessário aos educadores, alunos e famílias que se adequassem, de uma forma rápida, à transição para o Ensino Remoto Emergencial, o que exigiu adaptações significativas por parte de todos.

O relatório da UNESCO intitulado “What We Stand to Lose: The Global Cost of the Learning Crisis” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2025) afirma que mais da metade das crianças em idade escolar no mundo não possui habilidades básicas de leitura e matemática, o que representa uma crise global de aprendizagem. A perda de aprendizagem pode acarretar custos sociais e econômicos de até US\$ 10 trilhões por ano até 2030, com impacto direto sobre produtividade, renda e bem-estar de gerações futuras. Os fatores causadores desse descompasso são, sem dúvida, anteriores à pandemia. Não obstante, foram profundamente influenciados e agravados pelas experiências educacionais vivenciadas globalmente, no período pandêmico.

Este capítulo tem como objetivo compreender as experiências do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na Educação Infantil durante a pandemia da COVID-19, abordando aspectos como: o contexto de sua implementação, os recursos e estratégias pedagógicas utilizados, os desafios enfrentados por educadores e famílias, o impacto nas interações e no desenvolvimento infantil, além das adaptações curriculares e avaliações realizadas nesse período.

3.1 Contextualização do Ensino Remoto Emergencial (ERE)

A pandemia da COVID-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, teve início em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, na China, espalhando-se rapidamente por diversos países e levando a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar estado de pandemia em 11 de março de 2020. A disseminação do vírus impôs desafios sanitários globais, resultando na adoção de medidas restritivas para conter a transmissão e reduzir a sobrecarga nos sistemas de

saúde. Em resposta à crise sanitária, diversos países adotaram protocolos de distanciamento social, incluindo *lockdowns*, fechamento de comércios e escolas, restrições a eventos e aglomerações, além da obrigatoriedade do uso de máscaras e da higienização constante das mãos. Essas medidas foram fundamentais para reduzir o ritmo de contágio e evitar o colapso dos sistemas hospitalares, mas também trouxeram impactos econômicos e sociais significativos.

No Brasil, os primeiros casos confirmados de COVID-19 ocorreram em fevereiro de 2020. Tratava-se de um homem de 61 anos, residente em São Paulo, que havia retornado recentemente de uma viagem à região da Lombardia, na Itália. A confirmação foi feita pelo Ministério da Saúde em conjunto com as secretarias estadual e municipal de saúde de São Paulo (Brasil, 2020). Em março do mesmo ano, estados e municípios começaram a implementar restrições de mobilidade e funcionamento de serviços não essenciais. O fechamento de escolas, shoppings e espaços públicos foi amplamente adotado, junto às recomendações para trabalho remoto e redução da capacidade de transporte público. O trabalho remoto, ou teletrabalho, ganhou destaque durante a pandemia como uma alternativa para se manter as atividades laborais enquanto se respeitavam as medidas de distanciamento social, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) COVID-19, realizada pelo IBGE (2020).

No entanto, a resposta ao vírus foi marcada por divergências entre os governos federal, estaduais e municipais, resultando em diferentes graus de adesão e fiscalização das medidas de isolamento. Estudos como os de Abrucio *et al.* (2020), Lima *et al.* (2020) e Lotta *et al.* (2021) destacam que essa descoordenação federativa comprometeu a eficácia das ações de enfrentamento à pandemia, inclusive no campo educacional.

Como capital do estado e principal centro urbano do Ceará, Fortaleza também enfrentou desafios significativos durante a pandemia. Medidas como o fechamento de estabelecimentos comerciais, restrições na circulação de pessoas e implantação de barreiras sanitárias foram amplamente adotadas. De acordo com o Plano Municipal de Contingência para Enfrentamento da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus e a Plataforma de Monitoramento da COVID-19, a cidade também investiu em testagem em massa, uma estratégia fundamental de saúde pública voltada à identificação rápida e em larga escala de pessoas infectadas, inclusive assintomáticas. Houve também a distribuição de máscaras bem como a ampliação da infraestrutura hospitalar para enfrentar os picos de contágio (Ceará, 2021; Fortaleza, 2022).

No campo educacional, o modelo de ensino adotado para a manutenção das atividades escolares e o cumprimento das medidas de isolamento foi o Ensino Remoto

Emergencial (ERE). Trata-se de uma modalidade de ensino temporária e emergencial, que se utilizou de tecnologias digitais e recursos online para garantir a continuidade do processo educacional em situações de crise, como foi o caso da pandemia da COVID-19 (Hodges *et al.*, 2020).

Tal modelo de ensino foi amplamente discutido por Hodges *et al.* (2020), o qual restringiu-se ao período de isolamento social durante os anos de 2020 e 2021 e envolveu estratégias didáticas adaptadas para o ambiente virtual, através de aplicativos de mensagens instantâneas (como o *WhatsApp*) e as propostas de vídeos através do YouTube, que foram essenciais para possibilitar mais ludicidade às atividades que as famílias recebiam (SEDUC-CE, 2021). Os professores também lançaram mão de plataformas de aprendizagem, videoaulas, fóruns de discussão e atividades interativas, visando minimizar os impactos da interrupção das aulas presenciais, e usaram estratégias didáticas e pedagógicas que foram desenvolvidas com o intuito de mitigar os impactos causados pelo isolamento social sobre o processo de aprendizagem. Essas ações visavam preservar os vínculos intelectuais e emocionais entre estudantes, professores e a comunidade escolar. Durante a pandemia, as referidas estratégias se tornaram essenciais para assegurar a continuidade da educação e o bem-estar dos alunos, mesmo diante das limitações impostas pelo distanciamento físico.

Como política assistencial aos estudantes da Educação Infantil e suas respectivas famílias, a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME, 2020), publicou o documento "Legislação Assistencial COVID-19 – SME", que reuniu portarias e resoluções para regulamentar essas ações emergenciais, como a distribuição de kits alimentares para os alunos da rede pública. Dentre essas ações, destacam-se: a distribuição de kits alimentares para alunos da rede pública (Portarias SME nº 0150/2020 e nº 0156/2020), isenção de tarifas de água e esgoto para famílias vulneráveis (Resolução ACFOR nº 01/2020), concessão de benefícios eventuais (Resolução CMAS nº 40/2020), programas de auxílio financeiro e alimentar para trabalhadores informais e culturais (Portarias SECULTFOR nº 16/2020 e nº 19/2020 e Portaria nº 07/2020), além de ações de reforço à assistência social e de acolhimento institucional para pessoas em situação de rua. O conjunto normativo refletia o esforço municipal em assegurar direitos básicos e proteção social durante a crise sanitária. Cada unidade escolar ficou responsável pela organização e entrega dos kits, com orientações sobre prevenção sanitária para as equipes envolvidas.

O livro Educação do Ceará em Tempos de Pandemia, publicado pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc, 2021), examina os desafios e as respostas desenvolvidas

para a educação durante a pandemia, com foco significativo na educação infantil. Durante esse período, o ensino infantil enfrentou dificuldades específicas devido às características únicas da faixa etária, que exige interação presencial, atividades lúdicas e apoio direto dos professores e cuidadores. Educadores (professores, assistentes, coordenadores pedagógicos, diretores, profissionais de apoio) precisaram se reinventar para continuar desenvolvendo suas atividades de forma não presencial para garantir um trabalho de interação a distância com as famílias e/ou responsáveis pelas crianças enquanto persistiam as restrições sanitárias. O grande desafio para as professoras da Educação Infantil foi propiciar meios nos quais a criança, dentro do contexto social em que se encontrava, pudesse participar das vivências escolares de acordo com os recursos e possibilidades de sua família.

Adicionalmente, durante o período de pandemia da COVID-19, a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) promoveu uma série de ações emergenciais para garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, mesmo diante das limitações impostas pelo distanciamento social. As medidas foram voltadas tanto para os alunos da rede pública quanto para os profissionais da educação, com foco na equidade, acessibilidade e acolhimento. Visando assegurar o acesso ao conteúdo para os estudantes em diferentes realidades sociais e níveis de conectividade, foram disponibilizados chips com pacote de dados (20 GB) mensalmente recarregáveis para profissionais envolvidos nas ações de ensino e combate à evasão escolar e todos os alunos matriculados na Rede Municipal – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), de acordo com o site da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF, 2021). Para os estudantes da Educação Infantil, foram desenvolvidos materiais específicos com foco no brincar, na contação de histórias, na ludicidade e na articulação com as famílias (Seduc, 2021). A proposta reconheceu o papel fundamental das interações e dos vínculos afetivos no desenvolvimento das crianças pequenas, além de enfatizar o cuidado com a saúde mental dos alunos e de seus responsáveis.

A fim de apoiar a transição para o modelo remoto, muitas redes de ensino investiram no desenvolvimento de formações continuadas para professores, com foco no uso pedagógico de tecnologias digitais. Em Fortaleza, por exemplo, a Secretaria Municipal da Educação (SME) promoveu capacitações para fortalecer a atuação docente no ambiente virtual (Fortaleza, 2021). Além disso, foram criados canais de comunicação direta com as famílias, utilizando redes sociais, WhatsApp e outras ferramentas digitais, com o objetivo de manter o vínculo entre escola e comunidade (Brasil, 2021).

Assim, o ERE foi uma resposta imediata à necessidade de continuidade do ensino durante a pandemia, caracterizada pela adaptação rápida do ensino presencial com o uso de tecnologias digitais para possibilitar a continuidade das aulas remotamente.

É importante salientar que as crianças pequenas, em sua maioria, não possuem autonomia para lidar com tecnologias e, portanto, o sucesso do ERE dependeu fortemente da mediação de pais ou responsáveis, os quais, muitas vezes, também enfrentavam dificuldades com as demandas do trabalho remoto. O acesso à internet ou dispositivos adequados e um ambiente doméstico propício ao aprendizado foram alguns dos problemas enfrentados por muitas famílias, exacerbando as desigualdades educacionais já existentes.

David *et al.* (2021) investigaram a percepção de famílias com crianças matriculadas em 79 escolas privadas na cidade de Fortaleza, Ceará, sobre a implementação do ensino remoto emergencial (ERE) durante a pandemia da Covid-19. A análise dos fatores negativos destacou o despreparo dos pais/responsáveis para lidar com o ensino remoto e a inadequação do modelo de ensino virtual para a faixa etária da educação infantil. A ausência de socialização e interação também foi um fator negativo recorrente. Escolas, professores e famílias não estavam preparados para esse cenário educacional, concebido como uma resposta à pandemia. Nas escolas públicas, esses desafios foram ainda mais evidentes, com muitos educadores relatando dificuldades em manter o engajamento dos alunos e adaptar suas práticas pedagógicas a um formato digital. Segundo estudos como o de Oliveira *et al.* (2021), a falta de infraestrutura tecnológica adequada, como acesso à internet de qualidade e dispositivos eletrônicos, foi um dos principais obstáculos enfrentados por professores e alunos da rede pública. Além disso, Gomes e Barbosa (2020) destacam que a desigualdade socioeconômica agravou as disparidades educacionais, com muitos estudantes sem condições de acompanhar as atividades remotas.

Ao contrário da Educação a Distância, uma modalidade de ensino consolidada e planejada (Hodges *et al.*, 2020), o ERE foi marcado pela improvisação e pela falta de preparação, tanto de professores quanto de alunos e suas famílias. Sem esse preparo ou planejamento adequado, as escolas e os educadores tiveram que adaptar suas práticas pedagógicas e utilizar as tecnologias disponíveis, o que resultou em uma grande variedade de experiências, com diferenças significativas entre as regiões e contextos socioeconômicos.

De acordo com Hodges *et al.* (2020), o objetivo principal naquela circunstância não era recriar um ecossistema educacional robusto, mas sim fornecer acesso temporário à

Educação e aos suportes instrucionais de uma maneira que fosse rápida de configurar e estivesse disponível de forma confiável durante a crise sanitária da COVID-19.

A adaptação das práticas pedagógicas também foi um ponto crítico. Silva e Santos (2020) apontam que muitos professores não tinham formação prévia para o uso de ferramentas digitais, o que exigiu um esforço adicional para aprender e aplicar novas metodologias em um curto espaço de tempo. Libâneo (2020) reforça que, além dos desafios técnicos, houve dificuldades em manter a motivação e o engajamento dos alunos, uma vez que o ambiente virtual muitas vezes não proporcionava a mesma interação e apoio emocional que o presencial.

Partindo desse cenário de dificuldades gerais na adaptação docente, torna-se essencial analisar como esses desafios se manifestaram em contextos educacionais distintos. A transição para o ensino remoto na Educação Infantil não foi apenas uma questão de adaptar conteúdos, mas de repensar a própria essência do ato de educar crianças pequenas, cujas necessidades de aprendizado e desenvolvimento social são intrinsecamente ligadas à presença física e à interação direta.

3.2 Trabalhos Relacionados aos desafios do ERE na Educação Infantil

Os desafios do ERE na educação infantil foram de natureza diversa. Nesta seção, apresentaremos estudos empíricos que realizaram um levantamento desses principais desafios, dentre os quais se destacam: a adequação das ferramentas tecnológicas, a preparação e adaptação dos professores, a participação dos pais e cuidadores, as questões de acesso às tecnologias digitais e desafios de ordem emocional e social.

3.2.1 Adequação das ferramentas tecnológicas

Ao abordar os desafios tecnológicos enfrentados durante o Ensino Remoto Emergencial, em seu estudo, Brito e Alves (2021) analisaram os impactos da pandemia na educação infantil no Brasil, destacando as dificuldades enfrentadas no ensino remoto emergencial. O estudo evidenciou que a falta de infraestrutura tecnológica e o acesso limitado à internet, especialmente em regiões mais vulneráveis, comprometeram a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Apenas famílias com melhores condições digitais conseguiram manter algum nível de acompanhamento escolar. Além disso, houve sobrecarga de professores e responsáveis, que precisaram assumir novas funções sem preparo adequado.

Os autores concluem que o ensino remoto ampliou desigualdades já existentes e revelou fragilidades estruturais na Educação Infantil, reforçando a necessidade de políticas públicas voltadas à equidade tecnológica, formação docente e apoio às famílias, destacando que a falta de acesso a dispositivos e à internet foi um dos principais entraves para a implementação eficaz do ERE.

A adaptação de metodologias pedagógicas para o ensino remoto, especialmente na educação infantil, foi um grande desafio para os professores, conforme discutido por Paulino e Sousa (2021). Essa dificuldade surgiu devido a vários fatores, como a falta de preparação prévia dos docentes para o uso de tecnologias digitais, a necessidade de reformulação das práticas pedagógicas para um ambiente virtual e a dificuldade em manter o engajamento das crianças pequenas nesse formato. Em suas pesquisas, fica evidenciado que, apesar dos desafios, os professores buscaram alternativas criativas para minimizar os impactos do ensino remoto na educação infantil. No entanto, a experiência também demonstrou a necessidade de investimentos em formação continuada e infraestrutura tecnológica para garantir que futuras transições, caso necessário, ocorram de forma mais estruturada.

A adequação das ferramentas digitais envolveu a necessidade de adaptar plataformas e recursos tecnológicos para atender às necessidades específicas das crianças pequenas, que exigem métodos de ensino interativos e envolventes.

As plataformas utilizadas nem sempre eram adequadas para crianças pequenas, que discutiam interações mais lúdicas e práticas. Segundo Fettig *et al.* (2022), as plataformas digitais utilizadas durante o ERE muitas vezes não ofereciam a interatividade necessária para engajar as crianças. De acordo com Gözüm *et al.* (2022), o design das ferramentas digitais não atendia às demandas específicas da educação infantil, especialmente no que se refere à ludicidade. Brito e Alves (2021) afirmam que a falta de adaptação das plataformas digitais limitou a capacidade das crianças de se envolverem com as atividades.

As plataformas inicialmente projetadas para um público adulto ou para contextos corporativos não atendiam plenamente às necessidades das crianças pequenas. Conseqüentemente, foi necessário adaptar videoconferências e aplicativos educacionais, integrando elementos visuais atraentes, atividades interativas e recursos que favorecessem a exploração e o aprendizado ativo. Essas adaptações tiveram como objetivo manter o engajamento e o interesse das crianças, garantindo que a aprendizagem continuasse de forma significativa, mesmo em um ambiente virtual.

Além disso, a capacitação de professores para o uso eficaz dessas ferramentas foi crucial, visto que muitos educadores precisaram se familiarizar rapidamente com novas tecnologias e metodologias para proporcionar um ensino de qualidade remotamente.

3.2.2 A preparação dos docentes para o ERE

A preparação dos professores para a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) revelou-se um dos aspectos mais desafiadores durante a pandemia, especialmente na Educação Infantil. Muitos educadores, habituados a metodologias de ensino presenciais, enfrentaram dificuldades significativas ao se depararem com a necessidade de utilizar tecnologias digitais de maneira eficiente.

David *et al.* (2021) ressaltam que muitos educadores não tiveram o preparo suficiente para integrar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, especialmente no contexto da educação infantil. A falta de formação específica em ferramentas tecnológicas e plataformas de ensino à distância expôs uma lacuna no preparo dos docentes para esse novo contexto.

Segundo Farewell *et al.* (2022), a transição para o ERE trouxe desafios imensos, com professores enfrentando dificuldades para se adaptar a novas ferramentas tecnológicas sem treinamento prévio. Além disso, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas ao ensino remoto exigiu que os professores revissem completamente suas abordagens de ensino, integrando novos recursos e métodos que muitas vezes estavam fora de seu campo de competência, como indicam Tympa *et al.* (2023). A falta de preparo para o ensino remoto foi um dos principais desafios enfrentados pelos professores de educação infantil, que precisaram aprender rapidamente como utilizar as tecnologias educacionais.

Essa transição inesperada também destacou a necessidade de suporte técnico contínuo e de programas de capacitação que fossem além de treinamentos pontuais. Professores tiveram que aprender rapidamente a navegar por ambientes virtuais, gerenciar salas de aula online e manter a atenção e o engajamento das crianças, tudo isso enquanto lidavam com a ansiedade e as incertezas trazidas pela pandemia.

Alves e Nóvoa (2021) ressaltam que a pandemia escancarou lacunas na formação docente para o uso das tecnologias digitais, evidenciando a urgência de ações formativas contínuas e suporte técnico-pedagógico que permitam aos educadores se apropriarem efetivamente das ferramentas digitais em contextos de ensino remoto. A sobrecarga de trabalho

e a necessidade de equilibrar as demandas profissionais com a vida pessoal em um ambiente doméstico trouxeram ainda mais desafios, tornando evidente a importância de políticas educacionais que forneçam o suporte necessário para o desenvolvimento profissional dos educadores, preparando-os para enfrentar crises futuras com mais confiança e recursos.

A análise da preparação dos docentes para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) evidencia os desafios enfrentados pelos profissionais da Educação Infantil diante da necessidade de adaptar suas práticas pedagógicas a um formato virtual, muitas vezes sem formação prévia adequada ou apoio institucional suficiente.

No entanto, a atuação docente durante esse período não pode ser compreendida de forma isolada. Franco e Tonietto (2021) ressaltam que muitas professoras da Educação Infantil não dispunham de conhecimentos técnicos para atuar em ambientes digitais, sendo desafiadas a reconstruir suas práticas sem a devida formação continuada e com apoio institucional limitado. Kramer (2020) argumenta que compreender a docência na pandemia exige considerar o contexto coletivo em que se insere o trabalho educativo, incluindo as condições institucionais, as políticas públicas e as relações com as famílias.

Nesse contexto, é fundamental considerar também o papel dos pais e cuidadores, que passaram a assumir uma posição ativa no processo de ensino-aprendizagem, especialmente entre as crianças pequenas. A seguir, será discutida a participação das famílias durante o ERE, destacando suas contribuições, dificuldades e o impacto dessa parceria na continuidade do desenvolvimento infantil.

3.2.3 A participação de pais e cuidadores durante o ERE

Outro desafio do ERE destacado na literatura foi a participação de pais e educadores na viabilização do modelo. O estudo de Aziz, Saddhono e Setyawan (2022) analisa a influência da pandemia sobre o processo de aprendizagem em meio ao ensino remoto na Indonésia, destacando a transição do ensino presencial para o online devido às medidas de distanciamento social em 2020 e 2021, quando escolas tiveram de adotar estratégias digitais para manter o ensino. O objetivo do estudo foi mapear padrões eficazes de orientação parental no contexto da aprendizagem online durante a pandemia, considerando como os pais interagiram com seus filhos nesse ambiente educativo emergencial. Fundamentado em revisões de pesquisas anteriores sobre aprendizagem online e supervisão parental, o trabalho situa-se num referencial teórico que considera o papel dos pais como facilitadores, motivadores, supervisores e

mediadores no processo de ensino remoto. A metodologia combinou estudo de caso de campo com revisão de literatura sistemática, reunindo dados de artigos publicados entre 2020 e 2021 e analisando-os com técnicas interativas, quantitativas e de análise bibliométrica.

Os resultados indicam que os padrões de orientação parental variam conforme a idade e o nível educacional das crianças, sendo que crianças mais novas exigem maior acompanhamento, e ressaltam a importância da comunicação entre escolas, professores e famílias para promover continuidade educacional efetiva; também apontam desafios como limitações tecnológicas, dificuldades de acesso à internet e a necessidade de adaptação dos pais às funções pedagógicas no contexto do ensino remoto emergencial. Para os autores, os pais e cuidadores tiveram que assumir um papel mais ativo no processo educacional das crianças, o que causou sobrecarga e desafios na conciliação de suas atividades profissionais com as demandas escolares. A pandemia impôs, de maneira brusca e em larga escala, a necessidade de os pais e cuidadores se envolverem de forma muito mais direta no processo de aprendizagem de seus filhos.

Com o fechamento das escolas e a implementação do ensino remoto, o ambiente doméstico se transformou em sala de aula, e os responsáveis se viram na posição de mediadores do conhecimento, supervisores das atividades escolares e, em muitos casos, até mesmo como "professores" improvisados. Essa mudança de papel exigiu dos pais e cuidadores o desenvolvimento de novas habilidades e a alocação de tempo e recursos que antes eram dedicados a outras atividades. Eles precisaram aprender a utilizar plataformas digitais, auxiliar na organização dos estudos, motivar os filhos a participarem das aulas online e acompanhar o progresso escolar de perto. Para aqueles que precisaram continuar trabalhando presencialmente, a situação se tornou ainda mais complexa, exigindo habilidades para conciliar demandas logísticas e emocionais para dar conta de todas as obrigações.

Essa dupla jornada (profissional e educacional) gerou uma sobrecarga significativa para muitos pais e cuidadores. A falta de tempo, o acúmulo de tarefas e a pressão para garantir tanto a continuidade da vida profissional quanto o aprendizado dos filhos contribuíram para o aumento do estresse, da ansiedade e, em alguns casos, de problemas de saúde física e mental (OMS, 2022).

A participação dos pais e cuidadores no acompanhamento diário das aulas de suas crianças durante a pandemia da COVID-19 destaca a importância do envolvimento familiar no processo educativo, o que envolveu o acúmulo de novas responsabilidades sobre os responsáveis. Sendo assim, essa participação dos pais e cuidadores durante o Ensino Remoto

Emergencial (ERE) na educação infantil foi fundamental, mas também trouxe à tona uma série de desafios.

O estudo de Brown (2022) analisa a implementação de um modelo de tutoria virtual como resposta emergencial ao fechamento das escolas durante a pandemia de COVID-19, nos Estados Unidos, o objetivo foi descrever e avaliar como essa estratégia poderia apoiar crianças e famílias no ensino remoto, ao mesmo tempo em que oferecia experiência prática a estagiários de cursos de educação infantil. Fundamentado em teorias de engajamento familiar e na importância da parceria escola-família para o desenvolvimento infantil, o estudo apresenta um relato de campo sobre a organização e execução das sessões virtuais. Os resultados indicam que a tutoria remota fortaleceu o envolvimento das famílias, favoreceu a continuidade da aprendizagem das crianças e proporcionou formação significativa aos futuros professores, evidenciando o potencial do modelo para contextos emergenciais.

Contudo, o autor também destaca que o envolvimento dos pais no ensino remoto foi essencial, mas o aumento das responsabilidades domésticas e profissionais tornou essa tarefa especialmente desafiadora.

Segundo Paulino e Sousa (2021), o papel ativo dos responsáveis no Ensino Remoto Emergencial evidenciou fortes desigualdades sociais e econômicas que impactaram diretamente a participação das crianças nas atividades escolares. No contexto do ERE, a necessidade de apoio familiar para o uso de tecnologias digitais, organização do tempo de estudo e acompanhamento das tarefas pedagógicas expôs diferenças de acesso à infraestrutura, tempo disponível e habilidades dos responsáveis, fazendo com que crianças de famílias com mais recursos e maior escolaridade pudessem manter uma participação mais consistente, enquanto outras em situação de vulnerabilidade ficaram em desvantagem no processo educativo remoto. Tish *et al.* (2023) investigam as relações entre pais e professores da pré-escola durante a pandemia de COVID-19, destacando fatores que promovem ou prejudicam essa interação no contexto do ensino remoto emergencial. O objetivo do estudo foi compreender como o período de isolamento social afetou a percepção de estudantes de educação e de professores em relação às relações com as famílias de crianças pequenas. Os resultados indicam que mais da metade dos participantes percebeu um fortalecimento nas relações entre pais e professores durante o primeiro período de lockdown, com fatores positivos como o desejo dos pais de manter rotina e conexão com a escola; contudo, aspectos como estresse familiar, dificuldades tecnológicas e lacunas na comunicação mostraram-se elementos que podem prejudicar essas relações em contextos de ensino remoto. Portanto, o relacionamento entre pais e professores foi vital, mas

os desafios da comunicação e a falta de apoio pedagógico sobrecarregaram as famílias durante o ERE.

Esse novo papel exigiu que os pais se familiarizassem com ferramentas digitais e pedagogias que antes eram exclusivas dos professores, o que muitas vezes levou a frustrações e a um sentimento de inadequação, especialmente em famílias com pouco acesso a recursos tecnológicos ou onde os cuidadores tinham habilidades limitadas em tecnologia. Além disso, a necessidade de manter um ambiente de aprendizagem em casa, que fosse propício para a educação, foi outro desafio significativo, principalmente em lares onde o espaço e o tempo eram limitados.

Por outro lado, essa experiência também revelou a importância de uma comunicação aberta e constante entre professores e pais, criando uma parceria mais estreita que, em alguns casos, resultou em uma maior compreensão do processo educativo por parte das famílias. No entanto, a falta de apoio institucional para facilitar essa transição e a desigualdade no acesso a recursos tecnológicos e educacionais exacerbaram as dificuldades enfrentadas por muitas famílias. Isso destacou a necessidade de políticas educacionais que considerem o papel vital dos pais e cuidadores, fornecendo-lhes o suporte necessário para contribuir de maneira eficaz na educação de suas crianças, especialmente em emergências.

Essa realidade escancara um dos aspectos mais críticos do ERE: a intensificação das desigualdades socioeconômicas entre as crianças. A seguir, será abordada a forma como essas desigualdades impactaram o acesso, a permanência e a qualidade do processo educativo durante a pandemia, aprofundando a discussão sobre as limitações estruturais enfrentadas por muitas famílias brasileiras.

3.2.4 A intensificação das diferenças socioeconômicas

Como desafio adicional do ERE, a literatura destaca questões de acesso e equidade à tecnologia e à internet, revelando disparidades significativas e exacerbando desigualdades educacionais pré-existentes. Pinto Júnior *et al.* (2021) fazem essa discussão em seu estudo, uma vez que muitas famílias de baixa renda enfrentaram dificuldades em manter seus filhos conectados ao ambiente de ensino remoto. De acordo com os autores, a maior barreira não foi tecnológica, mas sim pedagógica. Professores foram forçados a transpor, de um dia para o outro, um modelo de ensino presencial para um formato online, o que se revelou extremamente complexo, principalmente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

A questão do acesso e da equidade foi uma das maiores críticas durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). A desigualdade no acesso à tecnologia e à internet tornou-se um obstáculo significativo para a participação efetiva de muitas crianças na educação infantil, particularmente para aquelas pertencentes a famílias de baixa renda. Em muitos casos, essas famílias não dispunham de dispositivos suficientes, como computadores ou tablets, para todas as crianças da casa, ou dependiam de uma conexão de internet instável e de baixa qualidade. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) indicam que aproximadamente 4,8 milhões de crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos não tinham acesso à internet em casa, o que correspondia a 17% dessa faixa etária no país. Além disso, pesquisas como a **TIC Kids Online Brasil 2019** mostram desigualdades significativas no acesso domiciliar à internet, especialmente entre famílias das classes D e E e nas regiões Norte e Nordeste do país. Outros levantamentos da mesma série destacam que, mesmo entre usuários, o acesso recente é menor em faixas socioeconômicas mais baixas, evidenciando barreiras que comprometem a participação plena em atividades educativas on-line durante a pandemia. Esses estudos apontam que a exclusão digital se tornou um dos principais obstáculos para garantir a continuidade do processo educacional durante a pandemia, evidenciando as profundas desigualdades no acesso à tecnologia e à internet.

Segundo relatório do UNICEF (2020), pelo menos um terço das crianças em idade escolar não conseguia acessar o ensino remoto durante o fechamento das escolas. A falta de dispositivos e conexões de internet adequadas afetou as famílias de baixa renda, destacando o impacto negativo no acesso à educação, especialmente para crianças pequenas.

Segundo dados publicados no site da estratégia Busca Ativa Escolar (United Nations Children's Fund, 2019), havia quase 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória fora da escola no Brasil. A maioria deles, crianças de 4 e 5 anos e adolescentes de 15 a 17 anos. Essa falta de acesso adequado resultou em disparidades educacionais ainda mais acentuadas, com crianças de contextos socioeconômicos menos favorecidos tendo mais dificuldades para acompanhar as atividades escolares e participar de interações virtuais.

Além disso, a ausência de um ambiente propício ao aprendizado em casa, aliado à falta de apoio técnico, colocou essas crianças em desvantagem em comparação com seus colegas que tinham melhores condições de acesso.

De acordo com o relatório *Education at a Glance* (2021), o Brasil foi o país que mais tempo ficou com as escolas completamente fechadas, em 2020, entre todos os países

analisados. O dado considera somente a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. No total, foram 178 dias de escolas fechadas, em 2020, contra 48 dias em média dos países da OECD.

Essas desigualdades revelaram a necessidade urgente de políticas públicas que garantissem um acesso mais equitativo à tecnologia e à internet, bem como o desenvolvimento de estratégias educacionais inclusivas que pudessem mitigar os efeitos da exclusão digital. Sem essas intervenções, a brecha educacional entre os diferentes grupos sociais se alargou, perpetuando as desigualdades já existentes.

Em muitos países desenvolvidos, a infraestrutura tecnológica e os recursos educacionais permitiram uma transição relativamente mais suave para o ERE. É inegável que, em muitos países desenvolvidos, a transição para o Ensino Remoto Emergencial, durante a pandemia de COVID-19 foi amparada por uma infraestrutura tecnológica e por recursos educacionais mais robustos. Nos Estados Unidos, escolas e universidades já contavam com sistemas de gestão de aprendizagem, conectividade e dispositivos digitais que facilitaram a continuidade das atividades educativas on-line (OCDE; World Bank, 2022). No Reino Unido, iniciativas como a ampla oferta de conteúdos educativos pela BBC, associada ao suporte tecnológico pré-existente, reduziram os impactos da interrupção das aulas presenciais. De forma mais ampla, relatórios da OCDE destacam que países com investimentos pré-pandemia em conectividade, formação docente em tecnologia e plataformas digitais registraram adaptações menos disruptivas ao ensino remoto emergencial. Acesso mais amplo à internet de alta velocidade, maior disponibilidade de dispositivos digitais por aluno e plataformas de aprendizagem já consolidadas permitiram uma resposta inicial mais ágil em comparação a nações com maiores disparidades digitais (OECD, 2021). Contudo, essa vantagem material não tornou esses países imunes a desafios críticos, especialmente em duas áreas profundamente humanas: a adaptação do conteúdo pedagógico e a manutenção do engajamento das crianças. No entanto, mesmo nesses contextos, a adaptação foi um desafio constante.

Nos países em desenvolvimento, as dificuldades de acesso à tecnologia e a falta de recursos adequados foram barreiras significativas (UNESCO, 2020). Iniciativas de baixo custo e a utilização de tecnologias simples, como programas de rádio e televisão educacional, foram algumas das soluções encontradas.

Em contextos urbanos, houve maior disponibilidade de infraestrutura tecnológica facilitada pelo ERE, embora ainda existissem desafios relacionados à adaptação pedagógica e

ao suporte aos professores e famílias. Em áreas rurais, a falta de acesso à internet e dispositivos tecnológicos agravou as dificuldades, exigindo soluções criativas e locais.

A dissertação de Silva (2024) contextualiza que a pandemia de COVID-19 forçou a migração do ensino presencial para o Ensino Remoto Emergencial (ERE), afetando especialmente a alfabetização e o letramento, já que crianças pequenas tendem a ter menor maturidade para lidar com tecnologias digitais. O objetivo foi investigar, na perspectiva dos docentes, como ocorreu, em 2022, o processo de alfabetização de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Iguatu/CE que vivenciaram a Educação Infantil via ERE (2020–2021). Como fundamento avaliativo, o estudo utiliza o modelo CIPP (Contexto, Insumo, Processo e Produto). Realizou-se um estudo de caso com 28 professores, usando questionário estruturado e entrevistas, os resultados apontam um cenário pós-pandêmico desafiador, com impactos negativos atribuídos a dificuldades de acompanhamento familiar, acesso limitado/inexistente a recursos tecnológicos e desmotivação pela falta de interação presencial.

De acordo com Silva (2024) o uso pedagógico das tecnologias digitais durante o ERE envolveu questões complexas, indo desde a ausência de equipamentos e recursos tecnológicos para os estudantes, suas famílias e até mesmo entre os próprios professores do município de Iguatu - CE, interior do estado do Ceará.

Considerar o contexto permite compreender as condições pré-existentes e as variáveis externas que afetaram o desempenho do ERE, como a desigualdade de acesso à tecnologia e à internet entre alunos e famílias. Segundo a pesquisa TIC Educação (2020), cerca de 39% dos estudantes brasileiros em áreas urbanas e 55% em áreas rurais não dispunham de acesso adequado à internet para participar das atividades escolares em casa, o que evidenciou e aprofundou as desigualdades educacionais existentes (CETIC.br, 2021).

As escolas privadas, em geral, tiveram mais recursos para investir em tecnologias e formação de professores, permitindo uma transição mais eficiente para o ERE. Conforme o estudo de Peres e Oliven (2023), notou-se que 47% das escolas privadas tinham ambiente virtual de aprendizagem, ao passo que apenas 17% das escolas públicas dispuseram dessa tecnologia durante o ensino remoto, indicando diferenças claras na infraestrutura digital e nas condições de uso de tecnologia nas duas redes educacionais. Além disso, professores de escolas privadas participaram em maior proporção de formação sobre o uso de tecnologia, enquanto os públicos dependiam mais de meios simples como WhatsApp para comunicação educativa.

Da mesma forma, a pesquisa de Koslinski, Bartholo e Mello (2021) observa que disparidades no acesso à tecnologia e recursos de ensino remoto aumentaram a distância entre

escolas com mais recursos (como grande parte das privadas) e aquelas com menos condições (predominantemente públicas), evidenciando que contextos socioeconômicos e a infraestrutura disponível influenciaram diretamente a capacidade de manter ensino efetivo durante o fechamento das escolas, evidenciando que as escolas públicas, especialmente aquelas em regiões menos favorecidas, enfrentam maiores desafios relacionados à falta de infraestrutura e apoio adequado.

3.2.5 Efeitos negativos no desenvolvimento socioemocional das crianças

Adicionalmente aos desafios discutidos anteriormente, destacam-se ainda os de natureza emocional e social, citados por Watts e Pattnaik (2022), os quais foram decorrentes principalmente da falta de interações presenciais, resultando em efeitos negativos no desenvolvimento socioemocional das crianças. O estudo investigou percepções de professores e cuidadores sobre os efeitos da pandemia de COVID-19 no bem-estar socioemocional de crianças em idade pré-escolar, observou-se que as medidas de distanciamento social e o fechamento de escolas tiveram impactos significativos no desenvolvimento socioemocional dos participantes. Todos os professores de creche envolvidos relataram privação social, caracterizada pela redução de oportunidades de interação com colegas e pela interrupção de experiências lúdicas e comunicativas fundamentais para a socialização, processo essencial ao desenvolvimento infantil. Entre os docentes de pré-escola, 75 % relataram experiências semelhantes, e 100 % dos professores internacionais confirmaram efeitos negativos nas relações sociais das crianças, indicando que os desafios de socialização foram amplamente compartilhados entre diferentes contextos educacionais. Em termos emocionais, 75 % dos professores de pré-escola e aproximadamente 33 % dos professores de kindergarten notaram sinais de medo, insegurança e dificuldades de autorregulação emocional, enquanto muitos pais referiram comportamentos regressivos e maior dependência dos cuidadores após o período de isolamento. O estudo também apontou um aumento nos comportamentos externalizantes, como explosões de raiva, agressividade e busca de atenção negativa, observados por 67 % dos professores de kindergarten e 75 % dos professores de pré-escola e internacionais, sugerindo dificuldades adaptativas em resposta às mudanças abruptas na rotina. Adicionalmente, docentes que atuavam com crianças de cinco anos notaram reduções nas habilidades motoras finas, como manipulação de lápis e tesouras, possivelmente associadas à menor prática de atividades motoras durante o ensino remoto. Esses resultados evidenciam que, além das perdas de

aprendizagem acadêmica destacadas em outras pesquisas, os impactos socioemocionais da pandemia são profundos e multifacetados, afetando as interações sociais, a regulação emocional e comportamental, o que reforça a necessidade de abordagens educacionais e intervencionistas que promovam a recuperação socioemocional e o desenvolvimento integral da criança no período pós-pandemia.

Assim como outros desastres, as pandemias fazem parte da história humana há séculos. No entanto, uma resposta às pandemias exige, por natureza, medidas como distanciamento, isolamento e quarentena, medidas possíveis são tomadas, porém, não se deve perder de vista que o distanciamento social acarreta impactos negativos em diferentes níveis e contextos de desenvolvimento.

Estudos como os de Linhares e Enumo (2020) que analisa, à luz da Psicologia, os impactos da pandemia de COVID-19 no desenvolvimento infantil, considerando o contexto de isolamento social e fechamento das escolas como situações potencialmente geradoras de estresse, tendo como objetivo refletir, com base em referenciais teóricos como estresse tóxico e processos de autorregulação, sobre possíveis efeitos emocionais, sociais e comportamentais nas crianças, através de um estudo teórico-reflexivo, fundamentado em revisão de literatura os autores concluem que, embora as crianças tenham menor vulnerabilidade física à doença, os impactos psicossociais podem ser significativos, ressaltando a importância do apoio familiar e de políticas de proteção ao desenvolvimento infantil. O artigo não apresenta resultados quantitativos ou estatísticos (pois não é uma investigação empírica), mas os autores sintetizam e discutem implicações teóricas e conceituais sobre vulnerabilidade das crianças à adversidade da pandemia, o estresse tóxico e autorregulação e o papel da família.

Os estudos revelam influências dessa situação no comportamento das pessoas no cotidiano, causando ansiedade, medo, depressão e pânico. No primeiro ano da pandemia de COVID-19, a prevalência global de ansiedade e depressão aumentou em 25%, de acordo com um resumo científico divulgado pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022). O bem-estar psicológico possui três vertentes: 1) pessoal: pensamentos positivos, autoestima adequada e otimismo; 2) interpessoal: cuidado responsável, relacionamento com os outros, sentimento de pertencimento; 3) competências e conhecimentos: aprendizagem, tomada de decisão, resposta aos desafios da vida (Bianchini *et al.*, 2023).

A falta de interação social e as limitações das atividades físicas tiveram impactos negativos no desenvolvimento socioemocional das crianças. Sentimentos de isolamento e frustração foram comuns, exigindo estratégias de apoio emocional e psicológico (Linhares;

Enumo, 2020). A sobrecarga de responsabilidades e a pressão para apoiar a aprendizagem dos filhos também afetaram a saúde mental dos pais e cuidadores. A necessidade de criar um ambiente de aprendizagem em casa foi um desafio adicional. O estresse gerado pela urgente adaptação ao manuseio com tecnologias e metodologias afetaram ainda o bem-estar dos professores. A falta de preparo inicial e o aumento da carga de trabalho foram fatores contribuintes.

Neste contexto, é fundamental compreender os desafios específicos enfrentados durante o ERE na educação infantil para identificar estratégias eficazes que possam mitigar os impactos negativos e melhorar a resiliência do sistema educacional em situações futuras de crise. Esta análise permitiu uma reflexão crítica sobre as práticas adotadas e as lições aprendidas, contribuindo para o desenvolvimento de políticas e abordagens mais inclusivas e eficazes no campo da educação infantil.

Por fim, destaca-se que o ERE impôs um reexame do papel do educador, ampliando sua atuação para além do espaço da sala de aula, exigindo habilidades de comunicação digital, produção de conteúdo multimodal e articulação com as famílias. Diante desse cenário complexo e multifacetado, torna-se fundamental refletir sobre as formas de avaliar as práticas pedagógicas adotadas em contextos de crise. É nesse sentido que se apresenta o modelo avaliativo CIPP (Contexto, Insumo, Processo e Produto), como uma proposta estruturante para compreender os múltiplos aspectos envolvidos na educação infantil durante a pandemia e orientar a formulação de estratégias mais eficazes, sensíveis e integradas para futuras situações emergenciais.

3.3 Avaliação Educacional e o Modelo CIPP

O modelo CIPP é uma estrutura de avaliação desenvolvida por Daniel Stufflebeam (Stufflebeam, 2003) que dá suporte à análise de programas e projetos educacionais, sendo amplamente utilizado por sua ênfase na melhoria contínua e na tomada de decisões fundamentadas. Mais do que um mecanismo de mensuração de resultados, a avaliação contemporânea busca fornecer subsídios para a tomada de decisões, a melhoria contínua dos processos educacionais e o planejamento de intervenções futuras. Nesse contexto, diferentes modelos de avaliação foram desenvolvidos ao longo do tempo, entre os quais se destaca o **Modelo CIPP**, proposto por Daniel Stufflebeam na década de 1960. O Modelo CIPP — acrônimo para **Context (Contexto), Input (Insumo), Process (Processo) e Product (Produto)**, foi desenvolvido no âmbito da Universidade de Ohio como uma abordagem

abrangente de avaliação voltada ao apoio à tomada de decisões em programas educacionais. Diferentemente de modelos tradicionais focados exclusivamente nos resultados finais, o CIPP propõe uma análise sistêmica que considera todo o ciclo de planejamento, implementação e resultados de uma intervenção educacional (Stufflebeam; Shinkfield, 2007). O objetivo central do modelo é oferecer informações úteis e sistemáticas para orientar decisões em diferentes momentos de um programa educacional. Dessa forma, o CIPP busca responder a quatro questões: o que precisa ser feito? (avaliação de contexto); como deve ser feito? (avaliação de insumos); está sendo feito conforme planejado? (avaliação de processo) e quais resultados foram alcançados? (avaliação de produto).

O Contexto faz a avaliação do ambiente e das necessidades que o programa ou projeto visa atender. Analisa os objetivos, a relevância e a adequação do programa ao contexto.

A dimensão denominada Insumos examina os recursos, estratégias e planos disponíveis para executar o programa educacional. Nela, são avaliadas as alternativas e os recursos materiais, humanos e financeiros, bem como o planejamento e a adequação dos insumos para alcançar os objetivos propostos.

No que concerne ao Processo, o modelo avalia o desenvolvimento e a implementação do programa, analisando como as atividades e os métodos foram executados. Essa fase identifica possíveis desvios do plano inicial, permitindo ajustes em tempo real para melhorar os resultados.

Por fim, a dimensão Produto avalia os resultados e o impacto final do programa, verificando se os objetivos foram atingidos e em que medida. Esse componente analisa os efeitos do programa a curto e longo prazo, incluindo os impactos positivos e negativos.

Uma das principais contribuições do modelo CIPP é sua abordagem sistêmica e integrada, que permite analisar programas educacionais considerando múltiplos fatores interdependentes. Ao examinar simultaneamente contexto, recursos, processos e resultados, o modelo oferece uma compreensão mais completa dos fenômenos educacionais, evitando interpretações simplificadas baseadas apenas em indicadores finais de desempenho.

Devido à sua flexibilidade e abrangência, o modelo CIPP tem sido amplamente utilizado em diferentes áreas da educação, incluindo avaliação de currículos, programas de formação docente, políticas educacionais e projetos de inovação pedagógica. Diversos estudos destacam que o modelo contribui para a construção de diagnósticos mais precisos e para o desenvolvimento de estratégias de melhoria contínua nos sistemas educacionais.

No contexto de situações emergenciais, como a pandemia da COVID-19, a aplicação de modelos avaliativos estruturados torna-se ainda mais relevante. A implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) ocorreu de forma rápida e, em muitos casos, sem planejamento prévio adequado. Escolas, professores e famílias precisaram adaptar-se a novas formas de ensino mediadas por tecnologias digitais, enfrentando desafios relacionados ao acesso à internet, à formação docente e à participação das famílias. Assim sendo, o modelo CIPP oferece um referencial analítico capaz de examinar de forma abrangente os diferentes fatores que influenciaram a implementação do ensino remoto.

Portanto, neste estudo, o modelo CIPP é adotado como base para a análise das experiências vivenciadas por professoras da Educação Infantil durante o Ensino Remoto Emergencial no município de Fortaleza. A aplicação desse modelo possibilita identificar desafios, estratégias e aprendizados decorrentes desse período, oferecendo subsídios para a elaboração de um Plano de Contingência Educacional voltado à continuidade do processo educativo em situações de crise.

Ao sistematizar essas dimensões, o modelo CIPP contribui para transformar experiências vividas durante a pandemia em conhecimento estruturado, capaz de orientar práticas pedagógicas e políticas educacionais mais resilientes e preparadas para enfrentar futuras emergências.

4 ESTUDOS EMPÍRICOS SOBRE PLANOS DE CONTINGÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O conceito de Plano de Continuidade ou Plano de Contingência na Educação Infantil não se restringe a um único documento, mas abrange o conjunto de estratégias formais e as adaptações pedagógicas necessárias para garantir o direito à educação em momentos de interrupção ou crise, como a pandemia de COVID-19. Os estudos empíricos e análises documentais demonstram que esses planos dependem fundamentalmente da estrutura formal, da capacidade de adaptação docente, dos resultados de aprendizagem e da mitigação das desigualdades de acesso.

Este capítulo tem como objetivo analisar, de forma articulada, os principais elementos que fundamentam a construção e implementação de planos de contingência na área educacional, especialmente à luz das experiências vivenciadas durante o Ensino Remoto Emergencial. Inicialmente, serão discutidos os aspectos relacionados à estrutura formal dos planos de contingência na educação, destacando seus componentes organizacionais, normativos e operacionais. Em seguida, aborda-se a adaptação docente e o processo formativo no ensino remoto, evidenciando como os professores reorganizaram suas práticas pedagógicas diante das exigências tecnológicas e metodológicas impostas pelo contexto pandêmico.

O capítulo também examinará os impactos pedagógicos do ERE nos processos de aprendizagem, considerando as implicações para o desenvolvimento infantil, especialmente na Educação Infantil. Serão analisados ainda os fatores estruturais que influenciaram a continuidade do ensino, como desigualdade social, conectividade e acesso às tecnologias, reconhecendo-os como elementos críticos no contexto brasileiro. Por fim, serão discutidos os desafios e adaptações no cenário nacional, bem como apresentadas experiências internacionais e comparações, buscando identificar aprendizados, convergências e possibilidades de aprimoramento para futuras situações de crise educacional.

4.1 A Estrutura Formal dos Planos de Contingência na Educação

A base para a continuidade educacional reside na elaboração de documentos oficiais que guiem as ações em cenários de risco, como instrumentos de planejamento estratégico voltados à organização de ações preventivas e responsivas que assegurem a continuidade dos processos educativos em situações de crise, como pandemias, desastres naturais ou outras

emergências que afetem o funcionamento regular das instituições de ensino. No contexto educacional, sua finalidade é minimizar impactos pedagógicos, sociais e operacionais, garantindo o direito à aprendizagem mesmo em condições adversas, por meio da articulação entre gestão educacional, organização pedagógica e uso de recursos tecnológicos.

Para sua efetividade, planos de contingência devem contemplar elementos essenciais interdependentes, dentre os quais destacam-se: canais de comunicação, logística, fluxo de decisão, organização pedagógica, procedimentos de avaliação e apoio socioemocional.

A comunicação constitui um eixo estruturante, ao definir canais, estratégias e fluxos informacionais entre gestores, professores, estudantes e famílias, assegurando clareza, transparência e alinhamento das ações. Essa comunicação deve contar com o suporte das tecnologias digitais, mediante a utilização de múltiplos canais síncronos e assíncronos — como aplicativos de mensagens, plataformas educacionais, e-mails institucionais e ambientes virtuais de aprendizagem, bem como a adoção de protocolos claros de envio, frequência e retorno das informações. Além disso, deve-se garantir a acessibilidade dos conteúdos, por meio de linguagem adequada ao público, organização das informações e diversificação de formatos (texto, áudio e vídeo), favorecendo a compreensão e o engajamento dos diferentes atores envolvidos.

A logística, por sua vez, envolve a organização dos recursos necessários à continuidade das atividades, como dispositivos tecnológicos, acesso à internet, materiais pedagógicos e suporte técnico, considerando, sobretudo, as desigualdades de acesso e a necessidade de alternativas inclusivas (UNICEF, 2020).

O fluxo de decisão estabelece protocolos e critérios que orientam a tomada de decisões em contextos emergenciais, definindo responsabilidades, níveis de autonomia e formas de atuação institucional. Nesse sentido, a definição clara de responsabilidades entre os diferentes atores educacionais contribui para a organização do trabalho e evita sobrecargas, promovendo maior eficiência na execução das ações (UNESCO, 2020).

A organização pedagógica refere-se à adaptação curricular, metodológica e avaliativa às condições impostas pela crise, incluindo a adoção de estratégias de ensino remoto, híbrido ou outras modalidades possíveis, bem como o acompanhamento do desenvolvimento das crianças. Autores como José Carlos Libâneo (2013), destacam a importância do planejamento pedagógico intencional, capaz de responder às demandas do contexto sem perder de vista os objetivos educacionais.

Complementarmente, a avaliação e o monitoramento permitem acompanhar a implementação das ações por meio de indicadores previamente definidos, possibilitando ajustes contínuos e a verificação da efetividade do plano.

Por fim, o apoio socioemocional emerge como dimensão indispensável, ao considerar os impactos das situações de crise sobre o bem-estar de estudantes, famílias e profissionais da educação, demandando ações de acolhimento e fortalecimento de vínculos.

Dessa forma, o Plano de Contingência Educacional não se limita a respostas pontuais, mas constitui um instrumento estruturante de gestão de riscos, contribuindo para o fortalecimento da capacidade institucional de enfrentar adversidades de maneira organizada, resiliente e comprometida com a garantia do direito à educação. A literatura aponta a existência e a importância desses instrumentos para a gestão da crise.

Citamos como exemplo o Plano municipal de contingência para a educação: prevenção, monitoramento e controle da disseminação da COVID-19 nos estabelecimentos de ensino (Capinzal, 2023) e Plano municipal de contingência da educação: prevenção, monitoramento e controle da disseminação da COVID-19 nas unidades escolares (Calmon, 2021). Tais documentos são essenciais para formalizar as diretrizes de resposta rápida. Além disso, Freitas *et al.* (2023) detalham o “Plano de Contingência da COVID-19 para a Educação em Santa Catarina/Brasil”, analisando a elaboração e implementação do Plano de Contingência da COVID-19 para a educação no estado de Santa Catarina, destacando sua importância para orientar o retorno seguro às aulas presenciais. Por meio de análise documental e discussão teórica sobre gestão de riscos, os autores descrevem a construção colaborativa do plano, envolvendo órgãos governamentais, instituições acadêmicas e defesa civil, bem como a capacitação de municípios e escolas para sua aplicação. O estudo conclui que a experiência catarinense representa um modelo relevante de gestão integrada de riscos na área educacional durante situações de crise sanitária.

Embora esses planos sejam frequentemente genéricos para a Educação Básica, eles definiram o arcabouço para a organização do Ensino Remoto Emergencial (ERE), que se tornou o principal mecanismo de continuidade para a Educação Infantil. A implementação do plano, por sua vez, depende da compreensão das concepções de diretoras de pré-escola sobre gestão na Educação Infantil (Galisteu; Nono, 2021), que precisaram lidar com a complexidade administrativa da migração do modelo presencial para o remoto (Feijó, 2021).

4.2 Adaptação Docente e o Processo Formativo no Ensino Remoto

Um dos pontos centrais da implementação do Plano de Continuidade na EI é a necessidade de formação e adaptação dos professores, cujas práticas são tradicionalmente orientadas pelas lógicas que orientam a ação pedagógica presencial (Alves; Coelho, 2021).

O estudo de Junges *et al.* (2023) analisa o processo formativo de professores da Educação Infantil durante a pandemia de COVID-19, no contexto da adoção do ensino remoto em uma rede municipal de ensino do Paraná. O estudo teve como objetivo compreender as percepções docentes sobre a formação continuada nesse período e identificar suas principais necessidades formativas. Fundamentado na concepção de formação docente como processo contínuo e reflexivo, o trabalho destaca a importância do desenvolvimento profissional diante das novas demandas impostas pelo uso das tecnologias digitais. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou questionário aplicado a 81 professores. Os resultados indicaram que, embora tenha havido oferta de formação, persistiram desafios relacionados ao domínio tecnológico, à adaptação das práticas pedagógicas e à necessidade de fortalecimento do vínculo com crianças e famílias, evidenciando a relevância da formação continuada no pós-pandemia. O artigo demonstra o quão crucial foi a formação específica para que esses profissionais pudessem dar continuidade ao trabalho pedagógico. O ERE impôs mudanças e desafios significativos ao trabalho docente (Vieira *et al.*, 2021).

Para que o plano de continuidade fosse minimamente eficaz, os docentes tiveram que incorporar rapidamente recursos tecnológicos e didático-pedagógicos em sua prática (Pietrobon; Smaleski, 2023). Além disso, houve a necessidade de criar materiais adaptados, como a elaboração e implementação de um Manual de Atividades Psicomotoras para alunos da EI, demonstrando o esforço em manter o desenvolvimento integral das crianças mesmo a distância (Lordani; Blanco, 2022).

4.3 Impactos Pedagógicos do ERE nos Processos de Aprendizagem

A eficácia do Plano de Continuidade é medida, em última instância, pelos seus impactos no desenvolvimento das crianças. A transição forçada para o ERE como estratégia de contingência gerou consequências que devem ser avaliadas.

Silva (2024) realizou uma análise sobre as repercussões do Ensino Remoto Emergencial no desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento após o período

pandêmico. Este estudo sugere que o ERE influenciou diretamente a continuidade de processos pedagógicos fundamentais, como o letramento literário na pré-escola (Silva; Maciel, 2024).

A necessidade de garantir a continuidade de temas como a musicalização na Educação Infantil (Luz *et al.*, 2023) e a Educação Ambiental (Marmitt *et al.*, 2024; Seribelli; Wiziack, 2024) demonstra que os Planos de Contingência tiveram que se esforçar para incorporar a totalidade do currículo. No entanto, a complexidade da avaliação — que já era marcada por divergências conceituais entre as avaliações classificatória e diagnóstica na EI (Silva; Freire, 2020) — foi intensificado no contexto remoto.

4.4 Desigualdade, Conectividade e Acesso: Fatores Críticos para a Continuidade

O sucesso ou fracasso dos Planos de Contingência está intrinsecamente ligado às condições sociais e de acesso das famílias. O estudo de Scavino e Candau (2020) enfatiza as práticas educativas no contexto da pandemia de COVID-19, com foco nas estratégias adotadas por professores para promover a continuidade do ensino diante do fechamento das escolas. O estudo teve como objetivo compreender como docentes reorganizaram suas práticas pedagógicas em um cenário emergencial, considerando as dificuldades de adaptação ao formato remoto e as condições contextuais de isolamento social. Fundamentado em perspectivas que valorizam a centralidade da mediação e da interação no processo educativo, o trabalho destaca que o ensino remoto impôs desafios relacionados à participação, aos recursos tecnológicos e às estratégias comunicativas. Metodologicamente, trata-se de uma investigação qualitativa baseada em análise documental e relatos de professores sobre suas experiências durante o período de afastamento das aulas presenciais. Os resultados apontam que, apesar das limitações e das lacunas estruturais, os docentes desenvolveram formas criativas de interação, combinando diferentes ferramentas e estratégias para manter vínculos com estudantes e responder às demandas emergentes, revelando tanto o potencial quanto os limites do ensino remoto em contextos de crise.

A pandemia evidenciou e aprofundou as desigualdades de oportunidades educacionais no contexto brasileiro (Aguiar; Vilarinho, 2023). Para as crianças da Educação Infantil, onde a interação e o lúdico são centrais, a dependência do acesso digital, imposta pelo plano de continuidade, se tornou uma barreira.

Além das desigualdades de acesso, a implementação dos planos de contingência deve considerar o quadro legal e político. O tema da judicialização das políticas públicas de

acesso na Educação Infantil é relevante, pois as ações legais e o papel do Estado na garantia de vagas e recursos afetam diretamente a capacidade de manter a continuidade em momentos de crise (Paula et al., 2021). Se o acesso já é um desafio judicializado em tempos normais, ele se torna exponencialmente mais complexo em tempos de ERE.

4.5 Desafios e Adaptações no Contexto Brasileiro

Compreender o contexto brasileiro de enfrentamento à pandemia da COVID-19 no campo educacional constitui etapa fundamental para a elaboração de um Plano de Contingência Educacional consistente, realista e socialmente comprometido. Diferentemente de abordagens genéricas ou meramente normativas, esta seção busca elencar e analisar evidências empíricas produzidas no Brasil acerca da implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), considerando suas implicações estruturais, pedagógicas, sociais e emocionais.

O objetivo, portanto, é identificar elementos críticos que marcaram a experiência brasileira, tais como desigualdades de acesso às tecnologias digitais, condições de trabalho docente, participação das famílias, impactos no desenvolvimento infantil e lacunas na garantia do direito à educação, a fim de transformá-los em indicadores analíticos para a proposição de diretrizes preventivas e estruturantes no âmbito do Plano de Contingência.

Ao reunir estudos nacionais, esta seção pretende evidenciar não apenas os desafios enfrentados, mas também as estratégias construídas em contextos diversos, possibilitando a sistematização de aprendizados institucionais. Assim, o Plano de Contingência Educacional aqui proposto fundamenta-se na análise crítica da realidade brasileira, reconhecendo suas vulnerabilidades históricas e estruturais, mas também sua capacidade de reinvenção pedagógica diante de situações emergenciais.

A partir das evidências apresentadas por Brito e Alves (2021), David *et al.* (2021) e Paulino e Sousa (2021), torna-se possível compreender que o contexto brasileiro de implementação do Ensino Remoto Emergencial foi marcado por profundas desigualdades estruturais, limitações tecnológicas e fragilidades formativas, especialmente na Educação Infantil, os estudos demonstram que tanto nas redes públicas quanto nas privadas houve dificuldades significativas na reorganização curricular, na adaptação das práticas pedagógicas e no apoio às famílias.

Mesmo em contextos com maior infraestrutura, como nas escolas privadas de Fortaleza, os desafios persistiram, evidenciando que a simples disponibilidade de recursos não

garante qualidade no processo educativo. Assim, o cenário brasileiro revelou não apenas limitações técnicas, mas também a necessidade de planejamento antecipado, formação continuada e políticas públicas mais equitativas.

Diante desse panorama, o Plano de Contingência proposto neste trabalho pretende elencar, a partir do contexto brasileiro, elementos essenciais para a organização de respostas educacionais mais estruturadas em situações de crise, serão considerados, especialmente, a garantia de infraestrutura tecnológica mínima, a formação contínua dos profissionais de educação, o suporte técnico institucional, o fortalecimento da parceria com as famílias e a preservação do vínculo afetivo, aspecto central na Educação Infantil. A intenção é construir diretrizes que superem o caráter improvisado observado no período pandêmico, promovendo maior preparação institucional e assegurando que, em eventuais cenários futuros, o processo pedagógico ocorra de forma mais equitativa, planejada e sensível às especificidades do desenvolvimento infantil.

Brito e Alves (2021) exploraram o impacto da pandemia no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil no Brasil, destacando as dificuldades enfrentadas fora das escolas. O artigo analisou a realidade de escolas de educação infantil em diferentes regiões do Brasil, com foco em professores, crianças em idade pré-escolar e famílias que enfrentaram a reorganização das práticas pedagógicas fora do ambiente escolar tradicional. Os autores enfatizam que a falta de infraestrutura tecnológica adequada e o baixo acesso à internet em regiões menos favorecidas foram os principais obstáculos para a implementação eficaz do ensino remoto emergencial. Relataram-se profundas desigualdades no engajamento pedagógico, sendo que apenas famílias com maior acesso a recursos digitais conseguiram manter algum nível de continuidade educacional. Além disso, destacou-se a sobrecarga imposta aos professores e aos responsáveis pelas crianças, que passaram a assumir papéis de mediadores e técnicos de tecnologia, sem preparo específico. O estudo evidencia, portanto, que o ERE, apesar de necessário, ampliou desigualdades já existentes e revelou fragilidades estruturais no sistema educacional, especialmente no que se refere à Educação Infantil. Tais conclusões reforçam a necessidade de elaboração de políticas públicas que garantam equidade no acesso à tecnologia, formação contínua dos educadores e apoio efetivo às famílias em contextos de crise.

David *et al.* (2021) discutem a experiência de escolas privadas na cidade de Fortaleza – CE, sobre a percepção de famílias com crianças matriculadas em 79 escolas, ressaltando que, embora essas instituições tivessem melhor acesso a recursos, a transição para o ensino remoto ainda apresentou desafios significativos, como a adaptação do currículo e o

apoio às famílias no uso das tecnologias. Baseado em abordagem qualitativa, David *et al.* (2021) realizaram entrevistas com professores e gestores, além de analisar documentos institucionais que registravam as práticas pedagógicas durante a pandemia. A investigação se deu com o sistema em andamento, ainda em fase de implementação (três meses após sua implantação), mais precisamente na metade do ano letivo de 2020, conforme relatam os autores. O estudo concluiu que, apesar da infraestrutura mais robusta, as escolas privadas enfrentaram dificuldade em reorganizar o currículo para um formato remoto eficaz. Além disso, as famílias precisaram ser apoiadas no uso das tecnologias. Os autores destacaram a necessidade de planejamento antecipado e formação adequada para professores, a fim de garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, mesmo em contextos com maior disponibilidade de recursos.

Já Paulino e Sousa (2021) focaram nos desafios enfrentados pelos professores no contexto da interatividade tecnológica nas vivências remotas durante a Pandemia da COVID-19 na Educação Infantil, particularmente do município de Várzea Alegre Ceará, buscando discutir sobre os desafios, analisar a atuação docente, a formação continuada e o uso das mídias digitais no novo cenário educacional. A pesquisa envolveu 62 professores de creches e pré-escolas, abrangendo faixas etárias de crianças de zero a cinco anos e onze meses. Os principais desafios relatados incluíram dificuldades no manuseio de recursos tecnológicos (38,7%) – gravação de vídeos, uso de plataformas digitais e participação em reuniões virtuais; impossibilidade de interação presencial, prejudicando observação e registro da evolução das crianças (29%); dificuldade em adequar a didática para o ambiente remoto (21%); problemas para obter devolutivas das crianças (8,1%); manutenção do vínculo afetivo com bebês e crianças pequenas (3,2%). Sendo assim, o estudo evidencia que, mesmo com apoio institucional, o principal desafio na Educação Infantil durante o ERE foi o domínio das tecnologias. O mapeamento dessas dificuldades reforça a necessidade de estratégias de formação docente, suporte técnico contínuo e cuidado com o vínculo afetivo e emocional dos educadores e das crianças.

4.6 Experiências internacionais e comparações

Ao ampliar a análise para além do contexto brasileiro, experiências internacionais também oferecem subsídios importantes para repensar estratégias de ensino em tempos de crise. Aziz, Saddhono e Setyawan (2022) investigaram os padrões de orientação parental durante o

ensino remoto em uma escola pública da Indonésia. Por meio de um estudo de caso combinado com revisão bibliográfica, os pesquisadores analisaram artigos publicados entre 2020 e 2021, utilizando ferramentas como o *VOSviewer* para mapear padrões emergentes. Concluíram que os pais assumiram múltiplos papéis — facilitadores, motivadores, supervisores e orientadores — exigindo que a forma de orientação fosse diferenciada conforme a faixa etária da criança. Além disso, apontaram que uma comunicação eficaz entre professores e pais é essencial para garantir a efetividade das atividades remotas.

Farewell *et al.* (2022) realizaram uma pesquisa com profissionais de Educação Infantil do programa Head Start, em uma grande metrópole dos EUA (Colorado). Utilizando instrumentos validados, aplicaram um survey antes (out/2019) e durante a pandemia (nov/2020), com 137 e 86 participantes, respectivamente. O estudo foi guiado pelo modelo *Job DemandsResources* (JDR), e revelou que, embora a carga de trabalho percebida tenha se reduzido no período pandêmico ($z = -3,3$; $p < 0,01$), os recursos pessoais e externos não mudaram significativamente. A satisfação no trabalho se manteve estável ($z = -1,04$; $p = 0,30$), indicando resiliência do corpo docente. Os autores sugerem que a redução das demandas, associada ao aumento do suporte institucional, pode contribuir para melhorar a satisfação profissional.

A partir da revisão dos estudos nacionais e internacionais, elaborou-se uma Tabela Analítica Integrada que relaciona os principais indicadores identificados, as evidências reportadas na literatura e suas implicações para a elaboração de um Plano de Contingência Educacional. Essa organização permite compreender como os desafios vivenciados durante o Ensino Remoto Emergencial podem ser convertidos em diretrizes estruturantes para ações futuras, fortalecendo a capacidade institucional de resposta a situações de crise.

Quadro 1 – Indicadores dos Planos de Contingência

Indicador	Evidências nos estudos (Autores/Ano)	Implicações para o Plano de Contingência Educacional
Infraestrutura tecnológica e acesso digital	Estudos no Brasil e na Indonésia evidenciam limitações de acesso à internet e a dispositivos (Cunha et al., 2020; Putri et al., 2020). Relatórios internacionais destacam a desigualdade digital como obstáculo central (UNESCO, 2020).	Prever diagnóstico prévio de acesso das famílias; estratégias multimodais (digitais e impressas); parcerias para ampliação de conectividade.

Formação docente para uso de tecnologias	Professores relataram adaptação emergencial e ausência de formação prévia (Trust; Whalen, 2020; Oliveira; Souza, 2021).	Inserir plano permanente de formação continuada em tecnologias educacionais e metodologias híbridas.
Participação e mediação familiar	Famílias assumiram papel mediador essencial no ERE (Dong; Cao; Li, 2020; Rahiem, 2020).	Desenvolver estratégias de comunicação clara com famílias, orientações pedagógicas acessíveis e canais permanentes de suporte.
Desigualdades socioeconômicas	Ampliação das desigualdades educacionais durante a pandemia (Santos, 2021; OECD, 2021).	Incluir ações compensatórias, mapeamento de vulnerabilidades e políticas de equidade no planejamento emergencial.
Adaptação curricular e flexibilização pedagógica	Necessidade de reorganizar conteúdos e priorizar aprendizagens essenciais (Kim, 2020; Siry <i>et al.</i> , 2021).	Prever currículo flexível com objetivos essenciais, metodologias lúdicas e adaptações para Educação Infantil.
Interação social e desenvolvimento infantil	Estudos apontam que o ensino remoto não substitui as interações presenciais no desenvolvimento da criança (UNESCO, 2020; Dong; Cao; Li, 2020).	Incorporar estratégias de interação síncrona, propostas lúdicas mediadas e planejamento para retorno presencial gradual.
Apoio institucional e políticas públicas	Contextos com maior coordenação institucional apresentaram melhores respostas (Siry <i>et al.</i> , 2021; OECD, 2021).	Definir protocolos claros, fluxos de decisão, responsabilidades institucionais e o alinhamento entre gestão e as unidades escolares.
Avaliação e monitoramento da aprendizagem	Dificuldades em avaliar remotamente e acompanhar o desenvolvimento infantil (Oliveira; Souza, 2021; Trust; Whalen, 2020).	Criar instrumentos de acompanhamento formativo, registros qualitativos e comunicação contínua com famílias.
Bem-estar emocional de crianças e docentes	Relatos de estresse, sobrecarga e impactos emocionais (Kim, 2020; Santos, 2021).	Integrar ações de apoio psicossocial, de cuidado socioemocional e de acolhimento nos protocolos do plano.

Fonte: Própria Autora (2026).

A revisão dos planos de contingência discutidos neste capítulo aponta para uma série de desafios comuns enfrentados por educadores e alunos durante o ensino remoto emergencial, independentemente do contexto geográfico.

A partir dessa fundamentação teórica e empírica, apresenta-se, na próxima seção, a metodologia adotada nesta pesquisa, com a descrição dos procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados, o perfil dos participantes, o delineamento do estudo e os critérios éticos que nortearam sua condução.

|

5 METODOLOGIA

Esta dissertação de mestrado teve como objetivo geral desenvolver um plano de contingência educacional, em formato de livro digital, com base nas experiências de professores da Educação Infantil durante o Ensino Remoto Emergencial no município de Fortaleza-CE. Buscou-se identificar os principais desafios enfrentados, as estratégias adotadas e os impactos observados pelos professores, visando apoiar futuras situações de crise com impactos na Educação Infantil.

Seguindo-se a classificação de Prodanov e Freitas (2013) esta pesquisa é de natureza aplicada, pois busca produzir conhecimento voltado à solução de problemas concretos relacionados à prática pedagógica durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) na Educação Infantil. Quanto à abordagem, adota uma metodologia mista (qualitativa e quantitativa), ao combinar a análise de dados numéricos com a interpretação de relatos e experiências subjetivas dos participantes. Buscou-se compreender as percepções e experiências dos professores no enfrentamento dos desafios do ensino remoto emergencial e avaliar a efetividade das ações desenvolvidas nesse contexto.

Quanto aos objetivos, a presente pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, uma vez que buscou compreender as percepções, experiências e interpretações dos professores diante dos desafios impostos pelo Ensino Remoto Emergencial, bem como descrever as ações pedagógicas desenvolvidas e sua efetividade nesse contexto. A pesquisa exploratória, conforme Gil (2019), tem como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, possibilitando sua compreensão mais aprofundada e a identificação de elementos relevantes para sua análise. Dessa forma, a investigação permitiu mapear dificuldades, estratégias e adaptações adotadas pelas docentes da Educação Infantil em um cenário marcado por mudanças abruptas nas práticas pedagógicas.

Ao mesmo tempo, o estudo assume caráter descritivo, pois procurou registrar, analisar e sistematizar as características do fenômeno investigado. Segundo Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa descritiva objetiva descrever características de determinada população ou fenômeno, utilizando instrumentos padronizados de coleta de dados. Assim, ao analisar as respostas das professoras e identificar padrões nas experiências vivenciadas durante o ensino remoto, a pesquisa contribuiu para a compreensão das implicações pedagógicas, estruturais e formativas decorrentes desse período, oferecendo subsídios para proposições futuras no âmbito do planejamento educacional.

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de um estudo de levantamento realizado junto a professores da rede municipal de Fortaleza. A participação ocorreu de forma totalmente anônima, sem qualquer identificação pessoal ou institucional dos respondentes, garantindo sigilo e confidencialidade das informações prestadas. O acesso aos participantes deu-se de maneira aleatória, por meio de convite aberto e voluntário, assegurando que a adesão à pesquisa não estivesse vinculada a critérios seletivos ou hierárquicos, mas à livre decisão dos docentes em contribuir com o estudo. Destaca-se que a pesquisa não coletou dados sensíveis, como CPF ou informações pessoais identificáveis. Os dados foram armazenados em ambiente digital seguro, com acesso restrito, garantindo a confidencialidade das informações, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD, 2018).

A coleta procedeu-se à sistematização do questionário aplicado (Apêndice A), por meio da elaboração de um quadro de especificação que estabelece a vinculação entre os blocos de questões e as dimensões do modelo CIPP — Contexto, Insumo, Processo e Produto. Essa organização é apresentada ao final desta subseção (Quadro 2), o que permite assegurar a coerência entre os objetivos da pesquisa, o instrumento de coleta e os procedimentos analíticos empregados. As questões foram organizadas em blocos temáticos, considerando sua correspondência com as dimensões do modelo CIPP, o que possibilitou uma leitura integrada dos dados, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 – Indicadores de Análise com base no Modelo CIPP

Dimensão (CIPP)	Bloco / Tipo de Questão	Variáveis / Foco	Técnica de Análise
Contexto	Questões fechadas (acesso)	Acesso à internet; disponibilidade de dispositivos; condições das famílias	Estatística descritiva
	Questões abertas	Percepções sobre condições iniciais do ERE	Análise de conteúdo
Insumo	Questões fechadas	Formação docente; uso de plataformas digitais; recursos didáticos	Estatística descritiva

	Questões abertas	Dificuldades no uso de tecnologias	Análise de conteúdo
Processo	Questões fechadas	Frequência de atividades; organização das práticas	Estatística descritiva
	Questões abertas	Estratégias pedagógicas; interação com crianças e famílias	Análise de conteúdo
Produto	Questões fechadas	Avaliação geral do ERE	Estatística descritiva
	Questões abertas	Percepção de aprendizagem; impactos socioemocionais; engajamento	Análise de conteúdo

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

No tratamento das informações, os dados oriundos das questões fechadas foram analisados por meio de estatística descritiva, enquanto as respostas abertas foram examinadas com base em análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), permitindo a identificação de categorias temáticas relevantes para os objetivos da pesquisa. A adoção desse procedimento contribuiu para maior rigor metodológico, ao explicitar os caminhos analíticos percorridos e garantir transparência na interpretação dos dados.

A seguir, serão descritos: o universo da pesquisa, os participantes, os procedimentos de coleta e análise de dados.

5.1 Universo da pesquisa

Este trabalho se concentrou em investigar as percepções, desafios e estratégias vivenciadas por professores no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a pandemia de COVID-19, em escolas de Educação Infantil da Prefeitura de Fortaleza, a qual, atualmente, conta com 25.296 crianças matriculadas em Creches e 30.932 na Pré-escola conforme dados do Sistema de Gestão Educacional (SGE, 2025).

No que se refere ao corpo docente, a Secretaria Municipal da Educação (SME) conta com 2.664 professores lotados especificamente na Educação Infantil (2025). Além desses, há docentes que atuam de forma compartilhada entre a Educação Infantil e outras etapas da Educação Básica, o que amplia o universo de profissionais com experiência na faixa etária de 1 a 5 anos.

5.2 Participantes

Os sujeitos da pesquisa foram professores de Educação Infantil de escolas públicas municipais de Fortaleza. A seleção dos participantes se deu por *convenience sampling*¹, de forma totalmente anônima, priorizando-se profissionais que atuaram durante o período de ensino remoto emergencial. Esses professores responderam a um questionário sobre as experiências e percepções vivenciadas durante a implementação do ERE no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Participaram da pesquisa, 165 professoras, que responderam voluntariamente ao instrumento de coleta de dados, de diferentes Distritos Educacionais (territórios) e de diferentes turmas, infantil 1 à Pré-escola. Embora esse quantitativo represente uma parcela reduzida em relação ao universo total de docentes da Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza, considera-se que o número de participantes que responderam ao instrumento é adequado para os objetivos da pesquisa proposta, possibilitando a identificação de padrões, convergências e divergências nas experiências relatadas.

A proposta foi alcançar professores que atuaram na Educação Infantil durante o período do Ensino Remoto Emergencial (ERE), entre os anos de 2020 e 2021, priorizando a diversidade regional e institucional, contemplando a Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza. Essa distribuição permitiu uma análise comparativa entre regiões, considerando aspectos como infraestrutura tecnológica, formas de comunicação com as famílias, estratégias pedagógicas adotadas e os impactos diferenciados do ERE.

Além da divisão geográfica, também foram observadas variáveis como: tempo de atuação na Educação Infantil, formação profissional e vínculo com a rede municipal (efetivo,

¹ *Convenience sampling* (ou amostragem por conveniência) é um tipo de amostragem não probabilística em que os participantes são selecionados pela facilidade de acesso ou disponibilidade em participar da pesquisa. No caso presente, aqueles que responderam voluntariamente ao questionário distribuído por meio de redes sociais e listas de distribuição.

contratado ou comissionado). A intenção foi identificar como o ERE foi vivenciado por diferentes perfis de professores e quais fatores influenciaram suas práticas, percepções e avaliações sobre esse período.

5.3 Procedimentos de Coleta de Dados

Esta seção descreve os procedimentos de coleta de dados por meio do questionário distribuído a professores das escolas de Educação Infantil da Prefeitura de Fortaleza com respostas enviadas entre setembro e dezembro de 2025. A divulgação do formulário de pesquisa ocorreu de forma ampla e estratégica, buscando alcançar o maior número possível de professoras e coordenadoras da Educação Infantil da rede pública municipal, respeitando os princípios éticos da participação voluntária e do acesso equitativo à informação. Para isso, foram adotadas diferentes estratégias complementares de comunicação e sensibilização, conforme descritas a seguir.

Foi elaborado um texto padrão de apresentação da pesquisa, contendo informações sobre os objetivos do estudo, a relevância acadêmica e institucional da investigação, a garantia de anonimato e sigilo das respostas, bem como o caráter voluntário da participação. O formulário foi amplamente divulgado em redes sociais (WhatsApp) e listas de distribuição (e-mail), buscando alcançar os profissionais da Educação Infantil. A mensagem continha o link direto para o mesmo, além das orientações necessárias para o preenchimento. Essa estratégia visou conferir formalidade ao processo, garantir registro institucional da divulgação e ampliar o alcance da pesquisa. Tal metodologia favoreceu a adesão voluntária dos sujeitos, contribuindo para a obtenção de dados relevantes para a análise do Ensino Remoto Emergencial na Educação Infantil.

O instrumento de coleta de dados foi estruturado com questões fechadas e abertas, a fim de possibilitar tanto a quantificação de informações quanto a captação de percepções, experiências e avaliações subjetivas dos participantes.

As questões fechadas abordaram aspectos como:

- Local de atuação (Distrito de Educação);
- Tempo de serviço na Educação Infantil;
- Modalidade de atuação durante o Ensino Remoto Emergencial (síncrona, assíncrona, mista);
- Acesso e uso de recursos tecnológicos;

- Participação das famílias no processo educativo;
- Formações recebidas durante o ERE;
- Condições institucionais de trabalho.

Já as questões abertas permitiram aos professores descreverem com mais liberdade suas percepções e experiências sobre os principais desafios enfrentados, as estratégias utilizadas, o apoio institucional recebido e os impactos percebidos acerca do ERE no cotidiano da Educação Infantil. O formulário foi aplicado via plataforma digital (*Google Forms*), facilitando o alcance dos professores nos diferentes Distritos de Educação de Fortaleza. A opção por coleta remota e anônima se justifica tanto pela facilidade de acesso aos possíveis participantes como pela otimização do seu tempo.

O questionário, organizado em formulário eletrônico e estruturado com perguntas abertas e fechadas, foi estruturado em blocos de perguntas correspondentes às quatro dimensões do modelo CIPP:

Bloco 1 (4 Perguntas): indagação sobre a situação inicial das escolas para a proposição do ERE (Contexto).

Bloco 2 (6 Perguntas): questões sobre os recursos, formação e apoio recebidos (Insumo).

Bloco 3 (10 Perguntas): itens que tratam das estratégias pedagógicas e execução do ERE (Processo).

Bloco 4 (8 Perguntas): perguntas sobre os resultados e percepções dos professores (Produto).

O questionário utilizado como instrumento de coleta de dados foi elaborado de forma alinhada aos objetivos da pesquisa, de modo a garantir a coerência entre o que se pretende investigar e as informações coletadas. O objetivo de mapear as metodologias, tecnologias e estratégias didáticas adotadas foi contemplado por meio de questões voltadas à identificação das práticas pedagógicas utilizadas durante o Ensino Remoto Emergencial, incluindo tipos de atividades, frequência de interação e uso de plataformas digitais, situadas principalmente nas dimensões Processo e Insumo. Já o objetivo de identificar as principais dificuldades de aprendizagem e os impactos no desenvolvimento das crianças foi atendido por questões que investigaram as percepções dos professores sobre os efeitos do ERE, abrangendo aspectos pedagógicos, socioemocionais e de engajamento, correspondentes à dimensão Produto, além de elementos do Contexto que influenciaram tais resultados.

A pesquisa assumiu uma margem de erro de 7,35%, dentro de um nível de confiança de aproximadamente 94,9%, a partir de um z-score de aproximadamente 1,949 no âmbito do estudo acerca do cálculo n amostral em população finita, conforme Silva (2025).

5.4 Considerações Éticas

O estudo seguiu os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos participantes. Todos os participantes, que aderiram ao questionário foram informados sobre os objetivos da pesquisa e concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

5.5 Uso de Ferramenta de Inteligência Artificial (IA)

Nesta pesquisa, lançou-se mão da ferramenta de Inteligência Artificial ChatGPT², porém, exclusivamente em etapas preliminares da análise, especialmente na organização textual das respostas, na identificação de padrões linguísticos recorrentes e na sugestão inicial de agrupamentos temáticos. Para tanto, foram utilizados prompts orientadores, tais como: “agrupamento de respostas por similaridade temática”, “identificação de palavras-chave recorrentes” e “sugestão de categorias iniciais a partir de respostas abertas”. Ressalta-se que tais comandos tiveram caráter exploratório e auxiliar, não configurando, em nenhuma medida, a automatização da análise. Importa destacar que a ferramenta não foi utilizada para a definição final das categorias analíticas, nem para a interpretação dos dados ou inferência de resultados. Todas as etapas centrais da análise qualitativa, incluindo a codificação dos dados, a validação das categorias, a interpretação dos sentidos e a articulação com o referencial teórico, foram conduzidas integralmente pela pesquisadora, à luz da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016).

Abaixo, segue o modelo de Prompts utilizado no ChatGPT:

Quadro 3 – Prompts ChatGPT

Finalidade	Modelo de Prompt	Tipo de Apoio
------------	------------------	---------------

² O ChatGPT é uma ferramenta de inteligência artificial generativa baseada em modelos de linguagem, utilizada neste estudo como apoio à organização e sistematização inicial de dados, sem interferência na análise interpretativa realizada pela pesquisadora.

Agrupamento temático	“Agrupe as respostas a seguir por similaridade temática relacionada ao Ensino Remoto Emergencial na Educação Infantil.”	Organização inicial das respostas
Identificação de palavras-chave	“Identifique as palavras ou expressões mais recorrentes nas respostas abaixo.”	Mapeamento de padrões linguísticos
Sugestão de categorias iniciais	“Sugira categorias temáticas iniciais a partir das respostas apresentadas.”	Apoio exploratório à categorização
Organização textual	“Organize as respostas em tópicos, mantendo o sentido original das falas.”	Sistematização e clareza dos dados
Identificação de padrões	“Quais padrões ou tendências podem ser observados nas respostas apresentadas?”	Visualização inicial de tendências
Síntese de respostas	“Resuma as ideias principais das respostas, preservando os significados centrais.”	Apoio à síntese textual

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Para concluir, destaca-se que os modelos de prompts apresentados no Quadro X foram utilizados exclusivamente como instrumentos de apoio à organização e sistematização inicial dos dados qualitativos, não sendo empregados para a definição final das categorias analíticas nem para a interpretação dos resultados. Sua utilização permitiu otimizar a identificação de padrões linguísticos e a visualização preliminar das informações, contribuindo para maior agilidade e clareza no tratamento do corpus. Contudo, todas as decisões analíticas, incluindo a codificação, a validação das categorias e a interpretação dos sentidos, foram realizadas integralmente pela pesquisadora, assegurando o rigor metodológico, a coerência com os objetivos da pesquisa e a autoria intelectual do estudo.

5.6 Análise dos dados - formulário

A análise dos dados coletados via questionário seguiu o modelo de avaliação educacional CIPP, proposto por Stufflebeam (2017), modelo este orientado à tomada de

decisões. O CIPP coleta sistematicamente informações que orientam o planejamento e a avaliação de programas e projetos a partir de suas quatro dimensões, descritas na seção 3.3 desta dissertação.

Os dados obtidos foram organizados em planilhas eletrônicas e analisados a partir de técnicas de estatística descritiva (nas respostas fechadas) e de análise de conteúdo categorial (para as respostas abertas), conforme proposto por Bardin (2016), permitindo a identificação de padrões, recorrências e especificidades nas experiências relatadas. Dentre elas, destacam-se expressões como “falta de acesso à internet”, “dificuldade com tecnologias digitais”, “baixa participação das famílias”, “ausência de interação com as crianças” e “adaptação das atividades pedagógicas”, que foram associadas às dimensões de Contexto, Insumo e Processo. No que se refere à dimensão Produto, foram associadas expressões como “prejuízo na aprendizagem”, “atraso no desenvolvimento”, “impactos emocionais” e “desmotivação das crianças”, evidenciando percepções docentes acerca dos resultados do ERE.

Nesse sentido, o procedimento de análise de Bardin (2016) segue três etapas fundamentais: a pré-análise, que consiste na exploração do material e o tratamento dos resultados. Nessa etapa, realiza-se a organização do corpus, a leitura flutuante e a definição dos indicadores a serem observados. Na etapa de exploração, o material é submetido a um processo de codificação, no qual se destacam trechos, palavras ou expressões que apresentam relevância para os objetivos da pesquisa. Na última etapa, há o tratamento dos resultados: os elementos agrupados, compreendidos como as categorias temáticas construídas a partir das unidades de sentido identificadas nas respostas dos participantes, são interpretados de forma a evidenciar padrões, recorrências e especificidades presentes nas experiências relatadas.

Os indicadores definidos orientaram a análise e permitiram a identificação de elementos relevantes nas respostas dos participantes, sendo assim especificados: na dimensão Contexto, consideraram-se como indicadores o acesso à internet, a disponibilidade de dispositivos tecnológicos, o apoio institucional e as condições familiares; na dimensão Insumo, foram analisados indicadores como formação docente para uso de tecnologias, disponibilidade de recursos pedagógicos, utilização de plataformas digitais e dificuldades tecnológicas relatadas; na dimensão Processo, os indicadores incluíram estratégias pedagógicas adotadas, formas de mediação entre professores, crianças e famílias, frequência das atividades e nível de participação familiar; por fim, na dimensão Produto, foram definidos como indicadores a aprendizagem percebida, o desenvolvimento socioemocional das crianças, o engajamento nas atividades e a avaliação geral do Ensino Remoto Emergencial.

Adicionalmente, os dados quantitativos foram organizados em gráficos e tabelas, permitindo a visualização de padrões e a complementação da análise qualitativa. A integração entre dados quantitativos e qualitativos possibilitou uma compreensão mais abrangente dos impactos do Ensino Remoto Emergencial, assegurando maior consistência e profundidade à análise.

Essa sistematização permite identificar padrões, divergências e aspectos relevantes para a compreensão dos efeitos do ERE na Educação Infantil pública de Fortaleza.

A análise realizada através do modelo CIPP (Contexto, Insumo, Processo e Produto) permitiu compreender que essa transição não ocorreu de maneira uniforme, sendo profundamente marcada pelas desigualdades sociais e estruturais pré-existentes como será exposto a seguir.

6 ANÁLISE DE RESULTADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados coletados na pesquisa, com o objetivo de compreender os impactos do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na Educação Infantil, a partir da perspectiva dos professores participantes. Inicialmente, é apresentado o perfil dos respondentes, considerando aspectos relevantes para a contextualização da amostra, tais como formação, tempo de atuação profissional e condições de trabalho durante o período investigado.

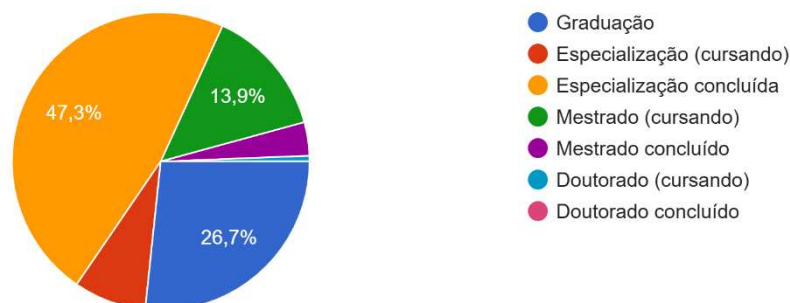
Na sequência, os resultados são organizados e analisados à luz do modelo CIPP — Contexto, Insumo, Processo e Produto, adotado como referencial teórico-analítico desta pesquisa. Essa estrutura permite uma leitura sistematizada dos dados, articulando as condições iniciais do ERE, os recursos disponíveis, as práticas pedagógicas desenvolvidas e os resultados percebidos pelos participantes.

6.1 Perfil dos respondentes

A análise dos dados indicou respondentes com diferentes níveis de formação e ampla variação de tempo de experiência na Educação Infantil. As respostas vieram de diversas escolas e distritos educacionais, cobrindo turmas de Infantil 1 a Infantil 5.

A análise complementar dos dados obtidos por meio do formulário aplicado às professoras da Educação Infantil da Prefeitura de Fortaleza permitiu ampliar a compreensão sobre as condições, desafios e estratégias adotadas durante o Ensino Remoto Emergencial.

Gráfico 1 – Formação escolar



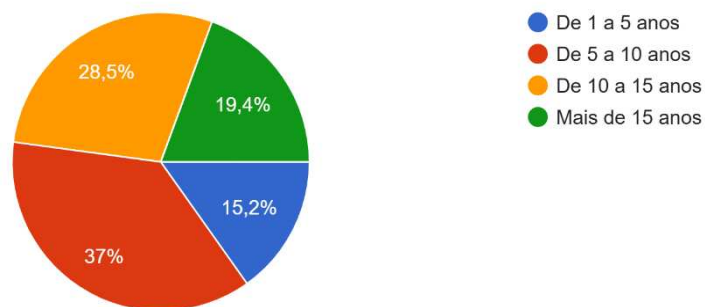
Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados por meio do Google Formulários (2025).

Nesse sentido, o Gráfico 1, referente à formação escolar, revela que as professoras respondentes possuem diferentes níveis de qualificação acadêmica. Observa-se que 47,3% dos

respondentes possuem especialização concluída, o que representa a maior parcela da amostra. Esse dado indica que quase metade dos participantes buscou formação continuada após a graduação, o que demonstra um investimento significativo na qualificação profissional, aspecto particularmente relevante no campo educacional, em que a atualização pedagógica e teórica constitui elemento fundamental para a melhoria das práticas de ensino. Em seguida, 26,7% dos participantes possuem apenas graduação, o que constitui o segundo maior grupo. Embora não tenham concluído formação em nível de pós-graduação, ainda representam uma parcela significativa da. Além disso, 13,9% dos respondentes informaram estar cursando mestrado, o que evidencia a presença de profissionais que buscam aprofundamento acadêmico e desenvolvimento de competências investigativas. Esse dado revela uma tendência de ampliação da qualificação em níveis mais avançados de formação, o que pode contribuir para práticas pedagógicas mais reflexivas e fundamentadas teoricamente.

Os demais participantes distribuem-se entre especialização em andamento, mestrado concluído e doutorado em andamento ou concluído, embora com percentuais significativamente menores. Ainda que minoritários, esses grupos indicam a existência de profissionais com formação acadêmica mais avançada no conjunto da amostra.

Gráfico 2 – Tempo de experiência na Educação Infantil

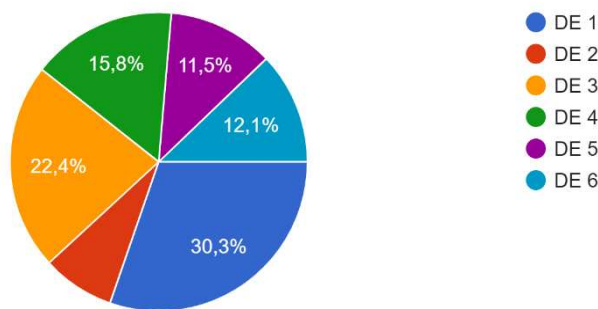


Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados por meio do Google Formulários (2025).

No Gráfico 2, que aborda o tempo de experiência na Educação Infantil, observa-se uma ampla variação na trajetória profissional das participantes. As respostas coletadas abrangem desde professoras com pouca experiência, entre 1 e 5 anos, até profissionais veteranas com mais de 15 anos de atuação direta com crianças nessa etapa escolar. Observa-se que 37% dos participantes possuem entre 5 e 10 anos de experiência, o que constitui o maior grupo entre os respondentes. O que indica a presença significativa de profissionais que já passaram pelo período inicial da carreira docente e que têm experiência acumulada na prática pedagógica. Em seguida, 28,5% dos participantes possuem entre 10 e 15 anos de atuação, o que reforça a

presença de docentes com trajetória profissional relativamente longa. Além disso, 19,4% dos respondentes possuem mais de 15 anos de experiência, representa professores com trajetória consolidada na educação. Por fim, 15,2% dos participantes possuem entre 1 e 5 anos de atuação, o que corresponde aos profissionais em fase inicial da carreira docente. Embora representem a menor parcela da amostra, esses professores frequentemente apresentam maior proximidade com metodologias mais recentes e o uso de tecnologias educacionais, o que pode influenciar suas práticas pedagógicas.

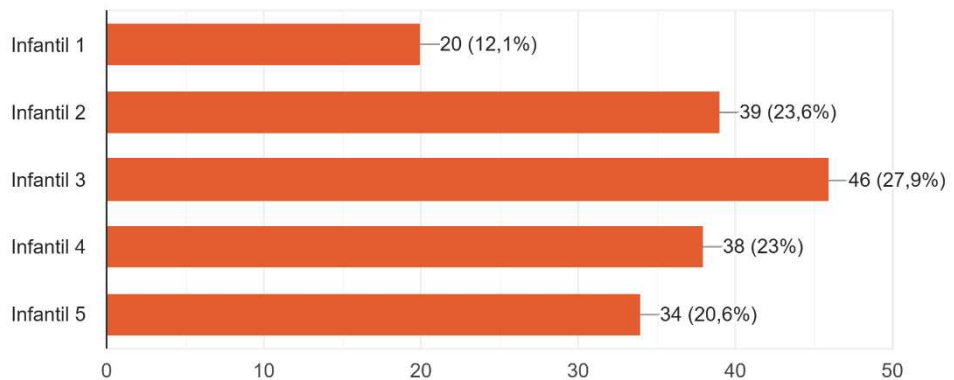
Gráfico 3 – Distribuição das escolas participantes por Distrito Educacional



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados por meio do Google Formulários (2025).

O Gráfico 3 detalha a distribuição das escolas participantes por Distrito Educacional, demonstrando que a pesquisa obteve adesão de todas as regiões territoriais de Fortaleza. E onde a maior concentração de respostas originadas nos Distritos Educacionais 1 e 3, seguidos pelos distritos 4, 6, 5 e 2, o que permitiu uma leitura ampla das práticas adotadas em diferentes contextos do município

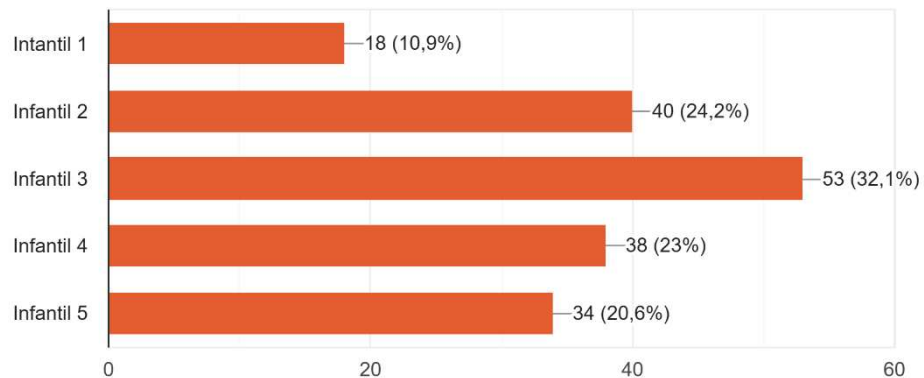
Gráfico 4 – Turmas que lecionou em 2020



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados por meio do Google Formulários (2025).

Em relação ao Gráfico 4, que identifica as turmas lecionadas em 2020, os dados mostram que a pesquisa cobriu todo o espectro da Educação Infantil no primeiro ano da pandemia. Foi observado que as docentes atuaram em turmas diversas, abrangendo desde o Infantil 1 até o Infantil 5, garantindo que as experiências do ensino remoto emergencial fossem capturadas em todas as faixas etárias atendidas pela rede.

Gráfico 5 – Turmas que lecionou em 2021



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados por meio do Google Formulários (2025).

O Gráfico 5 apresenta as turmas lecionadas em 2021, revelando continuidade na abrangência da atuação das docentes no segundo ano do período pandêmico. Assim como no ano anterior, observou-se a participação de professoras que ministraram aulas para crianças do Infantil 1 ao Infantil 5, o que reforça a representatividade dos dados quanto às diferentes necessidades de desenvolvimento de cada faixa etária

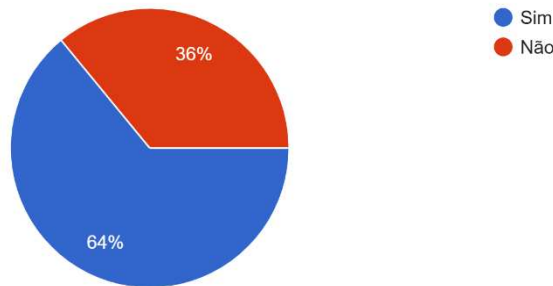
A Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza estrutura sua rede de ensino em seis Distritos de Educação. Cada um desses distritos é responsável por coordenar as ações das unidades educacionais em diferentes áreas geográficas da cidade, facilitando a gestão escolar, a implementação de políticas educacionais e a interlocução com as comunidades locais e educacionais e funciona em parceria com as 12 Secretarias Executivas Regionais (SERs), que dividem a cidade administrativamente para atender os bairros. Cada distrito abrange um conjunto de bairros e regiões próximos, facilitando a administração das escolas municipais nesse território. Essa distribuição territorial busca equilibrar a oferta de educação em diferentes

áreas da cidade, considerando a densidade populacional, a localização das unidades educacionais e as demandas dos territórios.

Do ponto de vista da distribuição territorial, observa-se a participação de todos os Distritos Educacionais do município, com maior concentração de respondentes nos Distritos Educacionais 1 e 3, seguidos pelos Distritos 4, 6, 5 e 2. Essa diversidade favorece uma leitura mais densa sobre as práticas adotadas no período analisado.

O tópico referente a infraestrutura que as docentes tinham em sua residência para ministrar as aulas é abordado na questão 7 (Gráfico 6)

Gráfico 6 – Possuía espaço reservado em casa para aulas remotas?



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados por meio do Google Formulários (2025).

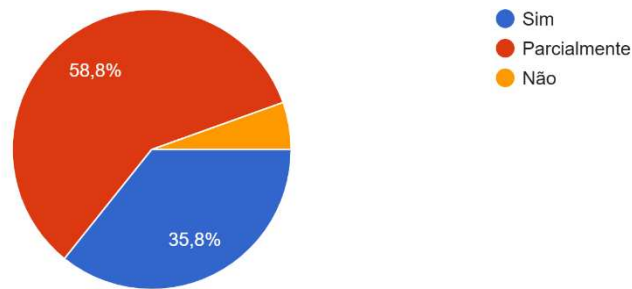
Conforme os dados do Gráfico 6, observa-se que 105 professoras (64%) afirmaram possuir espaço reservado em casa para a realização das aulas remotas, enquanto 59 (33%) declararam não dispor de ambiente adequado para esse fim. Embora a maior parte indique a existência de um espaço em sua casa adaptado para o trabalho pedagógico, o percentual significativo de docentes sem condições estruturais adequadas evidencia fragilidades (Stufflebeam; Shinkfield, 2007).

A ausência de um espaço físico apropriado interfere diretamente na organização didática, na produção de materiais e na qualidade das interações pedagógicas mediadas por tecnologias. A Educação Infantil, que tem sua prática fundamentada na corporeidade, na expressividade e na mediação intencional (Wallon, 2007; Kishimoto, 2010), o ambiente constitui elemento central da ação educativa, desta forma, a necessidade de improvisação no espaço doméstico pode ter limitado a criação de contextos lúdicos e interativos, fundamentais para o desenvolvimento infantil.

O Gráfico 7 questiona as docentes sobre a infraestrutura tecnológica, os dados demonstram que apenas 59 professoras (35,8%) afirmaram possuir infraestrutura adequada para a realização das aulas remotas, 97 (58,8%) declararam possuir essa infraestrutura apenas

parcialmente, enquanto 9 (5,5%) afirmaram não dispor dos recursos necessários. Esses dados revelam que a maioria das docentes atuou sob condições tecnológicas insuficientes ou incompletas (Stufflebeam; Shinkfield, 2007).

Gráfico 7 – Possuía a infraestrutura necessária para a ministração das aulas remotas (computador, internet e equipamentos para a gravação das aulas)?



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados por meio do Google Formulários (2025).

A predominância da resposta “parcialmente” indica que, embora houvesse algum acesso a recursos tecnológicos, estes não atendiam plenamente às demandas pedagógicas do Ensino Remoto Emergencial, isso pode incluir internet instável, equipamentos compartilhados com familiares ou ausência de dispositivos adequados para gravação de vídeos, elementos fundamentais para a comunicação com crianças da Educação Infantil.

Para Vygotsky (1984), a mediação é elemento central do processo de aprendizagem, e no contexto do ERE ocorreu por meio de dispositivos tecnológicos. Quando tais instrumentos são precários ou limitados, há impacto direto na qualidade da interação pedagógica e na efetividade da zona de desenvolvimento proximal, pois a comunicação torna-se fragmentada ou instável.

Além disso, considerando que a Educação Infantil se estrutura na interação, na linguagem e na expressividade (Wallon, 2007; Kishimoto, 2010), a ausência de equipamentos adequados pode ter comprometido a criação de experiências lúdicas mediadas, dificultando a manutenção do vínculo pedagógico e afetivo com as crianças.

Os dados também reforçam o caráter emergencial e improvisado do ERE no Brasil, conforme argumenta Arruda (2020), no qual as instituições não estavam plenamente preparadas para garantir suporte tecnológico estruturado aos docentes, evidenciando que o ensino remoto foi implementado com base em condições técnicas predominantemente parciais, o que impacta diretamente a qualidade do processo pedagógico e os resultados alcançados.

6.2 Resultados Quanto ao Contexto

Em relação à dimensão do Contexto, confirmou-se que a Educação Infantil foi uma das etapas mais penalizadas pelo distanciamento social. A natureza desta etapa educativa, alicerçada nas interações e na brincadeira — conforme preconizam a BNCC e teóricos como Vygotsky e Kishimoto, colidiu com as limitações da mediação por telas. O fechamento prolongado das escolas no Brasil, que superou a média mundial, agravou a vulnerabilidade das crianças que dependem da escola não apenas para a aprendizagem, mas para a segurança alimentar e proteção social.

Nesse sentido, a análise das questões 9 a 12 busca compreender as condições institucionais, organizacionais e relacionais que moldaram a implementação do Ensino Remoto Emergencial na Educação Infantil. O contexto, conforme Stufflebeam e Shinkfield (2007), refere-se ao conjunto de circunstâncias que justificam, condicionam e influenciam a execução de determinado programa. No cenário pandêmico, a suspensão abrupta das aulas presenciais impôs às escolas a necessidade de reorganização imediata de suas práticas, exigindo decisões rápidas quanto à comunicação institucional, à adaptação das diretrizes pedagógicas e ao envolvimento dos profissionais da educação.

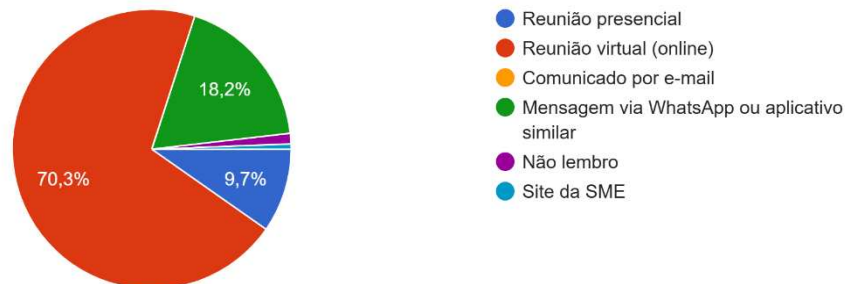
A forma como a transição do ensino presencial para o remoto foi comunicada aos professores revela elementos centrais do contexto organizacional. A predominância de reuniões virtuais como meio de comunicação evidencia a tentativa de manter formalidade e alinhamento institucional mesmo em situação emergencial, entretanto, como apontam Arruda (2020) e Hodges *et al.* (2020), o Ensino Remoto Emergencial não resultou de planejamento prévio, mas de uma resposta contingencial, marcada por improvisações e adaptações rápidas, assim, o modo de comunicação adotado pelas escolas reflete tanto o esforço de organização quanto as limitações impostas pela urgência do momento.

Outro aspecto fundamental do contexto refere-se à consideração das especificidades da Educação Infantil na implementação do ensino remoto. Essa etapa possui características próprias, como a centralidade do brincar, da interação e da corporeidade (Kishimoto, 2010). Quando as decisões institucionais não contemplam essas especificidades, há risco de descaracterização da prática pedagógica, nesse sentido, a análise do contexto permite avaliar se houve sensibilidade por parte da gestão escolar diante das demandas próprias da infância, reconhecendo que a transposição direta de modelos voltados para etapas posteriores pode comprometer a qualidade do processo educativo.

Além disso, o envolvimento das professoras na tomada de decisões constitui elemento central para a compreensão do contexto institucional. A participação docente está relacionada à gestão democrática e à construção coletiva das práticas pedagógicas (Libâneo, 2013), desta forma, em momentos de crise, a escuta ativa e o planejamento colaborativo tornam-se ainda mais relevantes, pois favorecem maior engajamento e apropriação das estratégias adotadas. Assim, a discussão das questões 9 a 12 permitirá compreender como o ambiente organizacional e as dinâmicas institucionais influenciaram a condução do Ensino Remoto Emergencial, evidenciando que o contexto não é apenas cenário, mas fator determinante na qualidade do processo e dos resultados educacionais.

A respeito do Gráfico 8 mostra que a transição do ensino presencial para o Ensino Remoto Emergencial foi comunicada em sua maioria através de reuniões virtuais online (70,3%), enquanto 18,2% receberam a informação via WhatsApp ou aplicativo similar, apenas 9,7% participaram de reunião presencial, 1,2% não se recordam da forma de comunicação e 0,6% indicaram o site da Secretaria Municipal de Educação como canal informativo.

Gráfico 8 – Como foi comunicada aos professores a transição do Ensino Presencial para o ensino remoto?



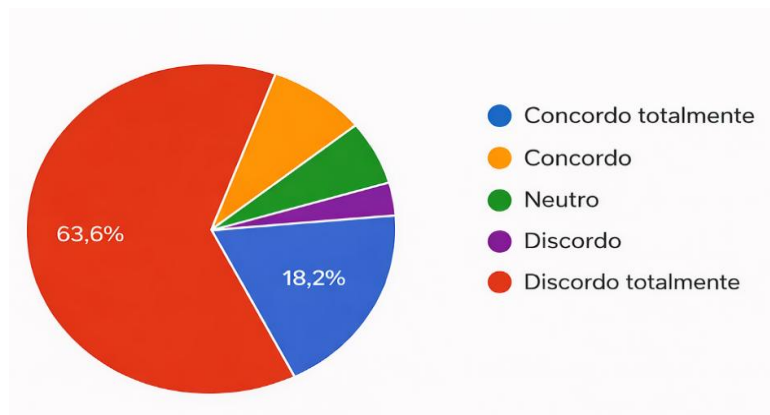
Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados por meio do Google Formulários (2026).

Os dados demonstram que a comunicação institucional ocorreu predominantemente por meios digitais, o que confirma o caráter emergencial e a rápida reorganização administrativa diante da crise sanitária. A predominância das reuniões virtuais sugere uma tentativa de manter algum nível de formalidade e organização institucional no processo de transição, no entanto, o percentual expressivo de comunicação via aplicativos de mensagens indica também certa informalização da gestão da crise, característica recorrente em contextos emergenciais, conforme apontado por Arruda (2020). A forma de comunicação impacta diretamente a compreensão das orientações pedagógicas, a segurança profissional e a capacidade de adaptação dos docentes.

Do ponto de vista teórico, a comunicação é elemento essencial para a construção de sentidos e organização da ação pedagógica (Vygotsky, 1984). Assim, a forma como a mudança foi comunicada influencia o modo como foi compreendida e internalizada pelas professoras. Desse modo, quando a comunicação ocorre predominantemente em ambiente virtual, em contexto de incerteza, pode gerar insegurança, sobrecarga emocional e dificuldades na reorganização do trabalho.

Além disso, considerando a Educação Infantil como espaço de relações afetivas e colaborativas (Wallon, 2007), a qualidade da comunicação institucional torna-se ainda mais relevante, pois sustenta o vínculo entre gestão e docentes em um momento de ruptura estrutural.

Gráfico 9 – A gestão escolar considerou as especificidades da Educação Infantil ao propor o ensino remoto?



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados por meio do Google Formulários (2025).

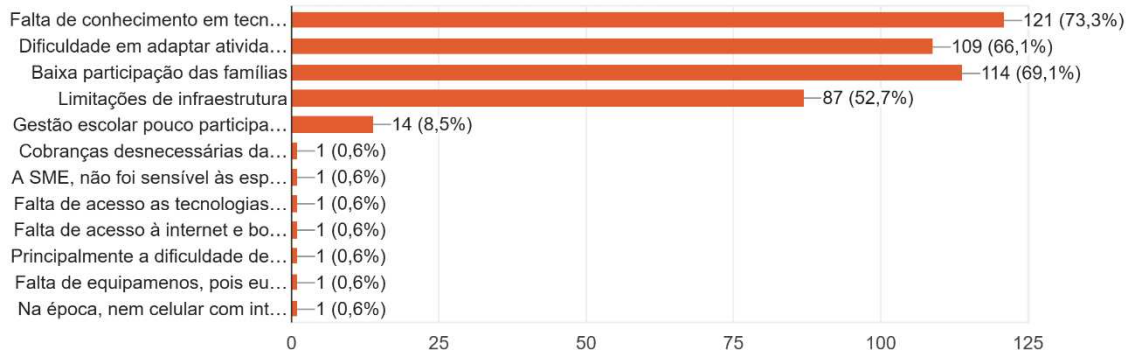
O Gráfico 9 revela uma distribuição relativamente equilibrada entre concordância e discordância quanto à consideração das especificidades da Educação Infantil na implementação do Ensino Remoto Emergencial. Somando as respostas “Concordo totalmente” (18,2%) e “Concordo” (8,52%), tem-se 26,72% das participantes com percepção positiva, por outro lado, as respostas “Discordo” (2,4%) e “Discordo totalmente” (63,6%) somam 66%. Observa-se ainda a presença de respostas intermediárias ou contextualizadas, como “Neutro” (7,3%).

Esses dados indicam que, embora parte significativa das professoras reconheça esforços da gestão escolar, há indícios de que as especificidades da Educação Infantil não foram plenamente contempladas no planejamento do ensino remoto. Esse aspecto é particularmente sensível, pois a Educação Infantil estrutura-se na interação (Kishimoto, 2010) a transposição

dessas práticas para um ambiente remoto impõe limites estruturais à manutenção de suas características essenciais.

A ausência do espaço coletivo, das trocas presenciais e das experiências compartilhadas reduziu bastante a interação das crianças entre elas e com os professores, limitando a construção do conhecimento (Piaget, 1973). Quando as especificidades da Educação Infantil não são consideradas no planejamento, corre-se o risco de reduzir o processo educativo a atividades fragmentadas ou excessivamente orientadas pelas famílias.

Gráfico 10 – Quais foram, em sua opinião, os principais desafios enfrentados pelas professoras no início do ensino remoto? (Marque todos os itens que se aplicam)



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados por meio do Google Formulários (2025).

Quadro 4 – Tópicos da questão 11

Falta de conhecimento em tecnologias digitais
Dificuldade em adaptar atividades pedagógicas
Baixa participação das famílias
Limitações de infraestrutura
Gestão escolar pouco participativa
Cobranças desnecessárias da gestão imediata
A SME, não foi sensível às especificidades da EI
Falta de acesso as tecnologias por parte das famílias mais carentes
Falta de acesso à internet e bons celulares das famílias
Principalmente a dificuldade de gravar vídeos. E dialogar com crianças que por vezes ainda nem se que tinham desenvolvido a dicção. Usar o seu lar, com vários ambientes da sua casa, como recursos pedagógicos para incentivar diversas atividades, como experiências, brincadeiras e higiene...
Falta de equipamentos, pois eu não tinha recursos em casa
Na época, nem celular com internet eu possuía

Fonte: Elaboração própria (2026).

O Gráfico 10 evidencia que os desafios mais recorrentes no início do Ensino Remoto Emergencial estiveram relacionados às dimensões tecnológica e pedagógica, visto que

a falta de conhecimento em tecnologias digitais foi apontada por 121 professoras (73,3%), seguida pela baixa participação das famílias (69,1%) e pela dificuldade em adaptar atividades pedagógicas ao formato remoto (66,1%). As limitações de infraestrutura também apareceram com frequência significativa (52,7%). Em contrapartida, fatores ligados diretamente à gestão escolar apresentaram baixa incidência, como gestão pouco participativa (8,5%) e cobranças desnecessárias (0,6%).

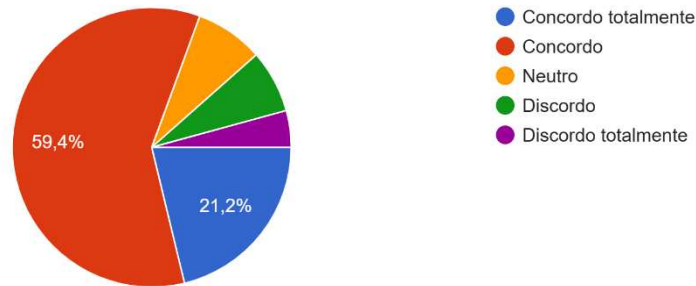
Os dados revelam que os principais obstáculos não estiveram centrados predominantemente na gestão institucional, mas na combinação entre fragilidade formativa, desafios pedagógicos e desigualdades estruturais, destacando-se claramente as lacunas na formação tecnológica e na infraestrutura adequada. A predominância da falta de conhecimento digital, permite compreender que as docentes perceberam limitações em sua formação tecnológica e no uso de ferramentas digitais, o que pode ter influenciado suas experiências pedagógicas durante o período analisado, corroborando a caracterização do ensino remoto como medida emergencial e improvisada (Arruda, 2020).

A dificuldade em adaptar atividades pedagógicas revela um desafio recorrente da Educação Infantil, conforme defendem Kishimoto (2010) e Wallon (2007), essa etapa fundamenta-se na ludicidade, na interação corporal e na mediação afetiva, com a transposição dessas práticas para o ambiente remoto se exigiu reconfiguração metodológica complexa, que nem sempre foi acompanhada de formação adequada, como ressaltou Silva e Santos (2020).

A baixa participação das famílias, apontada por quase 70% das respondentes, evidencia também um fator relacionado às condições socioeconômicas e à disponibilidade de tempo e recursos das famílias (Gomes; Barbosa, 2020). Quando a família não consegue assumir esse papel mediador de forma efetiva, o processo educativo tende a sofrer descontinuidades, especialmente na Educação Infantil, em que a mediação é essencial (Vygotsky, 1984).

As respostas abertas, ainda que numericamente menos frequentes, aprofundam a compreensão qualitativa do fenômeno, relatos como a dificuldade de gravar vídeos, a ausência de equipamentos e até a inexistência de celular com internet indicam que algumas docentes enfrentaram condições extremamente precárias para exercer o trabalho remoto, reforçando a ideia de que o ERE ampliou desigualdades estruturais e transferiu para o âmbito doméstico responsabilidades institucionais.

Gráfico 11 – A escola envolveu as professoras na tomada de decisões sobre o ensino remoto?



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados por meio do Google Formulários (2025).

Em relação ao Gráfico 11 é possível observar que a maioria das professoras percebeu participação na tomada de decisões sobre o ensino remoto. Somando as respostas “Concordo totalmente” (21,2%) e “Concordo” (59,4%), tem-se 80,6% de respostas positivas, já os que manifestaram discordância foram 7,3% discordo e 4,2% discordo totalmente, 7,9% mantiveram posição neutra

Os dados sugerem que, apesar dos desafios estruturais evidenciados nos gráficos anteriores, houve um esforço institucional de diálogo e participação docente na construção das estratégias do Ensino Remoto Emergencial. Sob a perspectiva da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1984), quando as professoras são envolvidas nas decisões, fortalece-se o sentimento de pertencimento e a apropriação das propostas pedagógicas, o que tende a impactar positivamente a qualidade das práticas desenvolvidas.

Além disso, considerando a Educação Infantil como espaço que valoriza a colaboração e a construção coletiva (Wallon, 2007; Kishimoto, 2010), a participação das docentes na tomada de decisões pode ter contribuído para a adaptação mais contextualizada das estratégias remotas, esse dado também relativiza a percepção de gestão pouco participativa apontada por uma parcela minoritária, sugerindo que as fragilidades do ERE estiveram mais associadas a limitações estruturais e formativas do que propriamente à ausência de diálogo institucional.

Entretanto, a presença de um percentual baixo, mas relevante de discordância indica que o processo não foi homogêneo em todas as unidades escolares, reforçando que a implementação do ERE ocorreu de maneira diversa, dependendo das práticas de gestão e das condições locais.

6.3 Resultados Quanto aos Insumos

A análise da categoria Insumos buscou compreender as condições materiais e tecnológicas que sustentaram a implementação do ensino remoto no contexto da Educação Infantil durante o período de emergência sanitária. Considerando que os insumos educacionais envolvem recursos físicos, tecnológicos e formativos necessários à realização das práticas pedagógicas, investigou-se, a partir das respostas dos participantes, quais ferramentas foram utilizadas, quais limitações foram enfrentadas e de que forma essas condições impactaram o processo educativo.

Portanto, quanto aos Insumos, a pesquisa evidenciou a precariedade da infraestrutura tecnológica disponível. O WhatsApp consolidou-se como a principal ferramenta pedagógica, não por ser a ideal, mas por ser a mais acessível às famílias de baixa renda. Contudo, a falta de equipamentos adequados, tanto por parte das famílias quanto dos professores, e a insuficiência de formação específica para o uso pedagógico de tecnologias digitais emergiram como barreiras críticas. Ficou patente que a garantia do direito à educação em emergências depende imperativamente de investimentos robustos em inclusão digital e formação docente continuada.

Desta forma, a análise das questões 13 a 17 a seguir busca examinar os recursos, condições estruturais e suportes disponibilizados para a implementação de determinado programa educacional (Stufflebeam; Shinkfield, 2007). No contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), o eixo Insumo torna-se particularmente relevante, pois a viabilidade do processo pedagógico passou a depender diretamente da disponibilidade de infraestrutura tecnológica, formação docente, do apoio técnico e recursos materiais adequados. Diferentemente do ensino presencial, o ensino remoto exigiu reorganização estrutural significativa, evidenciando a importância de condições previamente planejadas para garantir continuidade educacional em situações de crise.

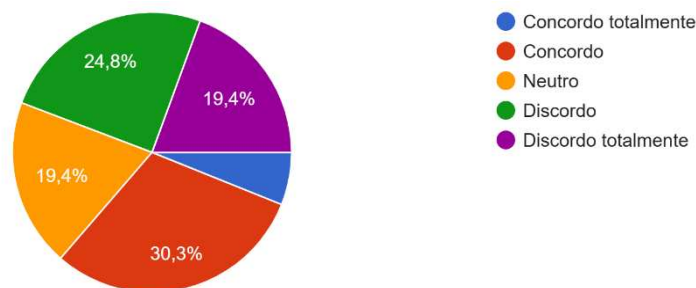
Um dos elementos centrais desse eixo refere-se à formação continuada dos professores para o uso das tecnologias digitais. Conforme destaca Gatti (2020), a formação docente é condição fundamental para assegurar qualidade e intencionalidade pedagógica, especialmente diante de mudanças abruptas no cenário educacional. No ERE, muitos docentes precisaram aprender, simultaneamente, a utilizar plataformas digitais, produzir materiais audiovisuais e adaptar metodologias à mediação tecnológica. Nesse sentido, a ausência ou insuficiência de formação estruturada impacta diretamente a mediação pedagógica.

Outro aspecto essencial diz respeito à infraestrutura tecnológica e ao acesso a equipamentos adequados, pois é observada a predominância do uso de aplicativos de mensagens e recursos digitais simples, conforme evidenciado nos gráficos anteriores, indicando que o ensino remoto foi condicionado pelas possibilidades concretas de acesso tanto dos docentes quanto das famílias. Segundo Arruda (2020), o ERE no Brasil revelou profundas desigualdades de conectividade e de infraestrutura, reforçando que a implementação do ensino remoto não ocorreu em condições igualitárias. A limitação de recursos tecnológicos compromete a qualidade das interações e restringe a diversidade de estratégias pedagógicas.

Além disso, o eixo Insumo envolve o apoio técnico e institucional oferecido pela gestão escolar, elemento que contribui para reduzir inseguranças e fortalecer o trabalho docente. Libâneo (2013) destaca que a gestão pedagógica deve articular planejamento, acompanhamento e suporte contínuo aos professores, garantindo coerência e organização no processo educativo. Em contextos emergenciais, esse suporte torna-se ainda mais estratégico, pois sustenta a adaptação metodológica e favorece a construção coletiva de soluções.

Dessa forma, a discussão das questões 13 a 17 permitirá compreender em que medida os recursos humanos, técnicos e materiais foram suficientes para sustentar o Ensino Remoto Emergencial na Educação Infantil. À luz do Modelo CIPP, a análise do eixo Insumo evidencia que as condições estruturais não são elementos secundários, mas fatores determinantes para a qualidade do Processo e, conseqüentemente, para os resultados educacionais alcançados.

Gráfico 12 – Você recebeu formação ou capacitação específica para atuar no ensino remoto emergencial?



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados por meio do Google Formulários (2025).

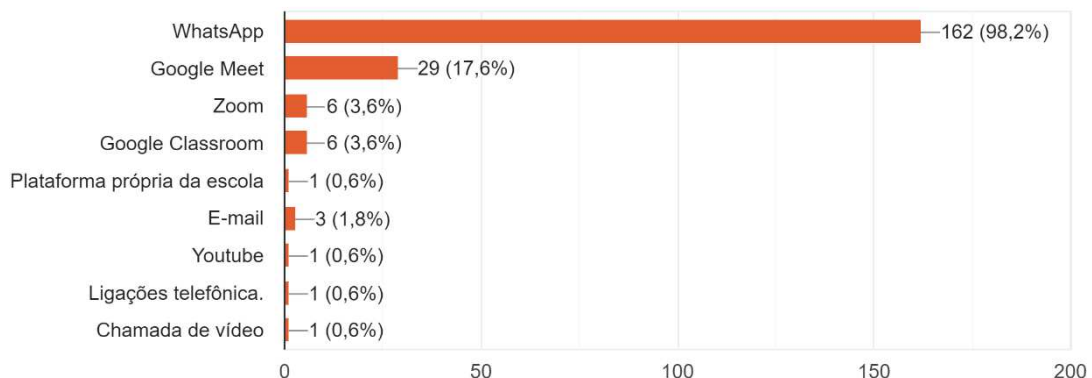
Referente a formação ou capacitação que o Gráfico 12 aborda, os dados evidenciam uma percepção dividida quanto à sua oferta para atuação no Ensino Remoto Emergencial. Somando as respostas positivas “Concordo totalmente” (6,1%) e “Concordo” (30,3%), tem-se

36,4% das docentes que afirmam ter recebido formação, em contrapartida, 44,2% indicaram discordância (“Discordo” 24,8% e “Discordo totalmente” 19,4%), enquanto 19,4% mantiveram posição neutra.

Observa-se que a maioria das professoras não percebeu ter recebido formação adequada ou suficiente para atuar no ensino remoto. A formação docente constitui elemento estruturante para a implementação de qualquer inovação pedagógica; sua ausência compromete a qualidade do processo educativo, e para que a mediação ocorra de forma intencional e eficaz, o professor precisa dominar os instrumentos culturais disponíveis, que no caso do ERE são as tecnologias digitais (Silva; Santos, 2020). Quando a formação é insuficiente, a mediação tende a tornar-se limitada ou instrumentalizada, dificultando a construção de experiências significativas para as crianças.

Além disso, considerando as especificidades da Educação Infantil, fundamentadas na interação e na ludicidade (Wallon, 2007; Kishimoto, 2010;), a mudança dessas práticas para o ambiente virtual exige preparação pedagógica específica, sendo assim, a ausência de formação estruturada pode ter contribuído para a dificuldade de adaptação metodológica, fato esse destacado pelo estudo de David et al. (2021) e Alves e Nóvoa (2021), e observada na resposta das docentes. Com relação às respostas neutras, também sugere que, mesmo quando houve alguma oferta formativa, esta pode ter sido percebida como insuficiente ou pouco direcionada às demandas reais da prática docente na Educação Infantil.

Gráfico 13 – Qual foi o meio tecnológico principal de acesso às aulas pelos seus alunos? (Marque todos os itens que se aplicam)



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados por meio do Google Formulários (2025).

Os resultados do Gráfico 13 demonstram que o WhatsApp foi, de forma quase absoluta, o principal meio de acesso às aulas pelos alunos, sendo indicado por 98,2% das professoras, em contraste, plataformas estruturadas de videoconferência ou ambientes virtuais

de aprendizagem apresentaram uso significativamente inferior, como, por exemplo Google Meet (17,6%), Zoom (3,6%), Google Classroom (3,6%) e plataforma própria da escola (0,6%). Outros meios, como e-mail, YouTube, ligações telefônicas ou chamadas de vídeo, apareceram com percentuais residuais.

A partir das respostas, observou-se que o WhatsApp foi o principal meio de comunicação utilizado pelas escolas para manter contato com as famílias e enviar atividades às crianças. Outras ferramentas, como Google Meet, Zoom e vídeos gravados, aparecem de forma complementar, geralmente condicionadas à disponibilidade tecnológica das famílias. A escolha pelo WhatsApp reflete sua acessibilidade e a facilitação do uso para grande parcela das famílias, ainda que imponha limites pedagógicos importantes. Nas perguntas abertas, os respondentes reconhecem as limitações pedagógicas desse meio, uma vez que dificulta a interação síncrona, a observação direta das crianças e a construção de experiências coletivas e à mediação direta entre crianças e professoras. Esse cenário condicionou o formato das atividades, majoritariamente assíncronas, curtas, baseadas em áudios, vídeos breves e fotografias, exigindo maior participação das famílias como mediadoras das propostas.

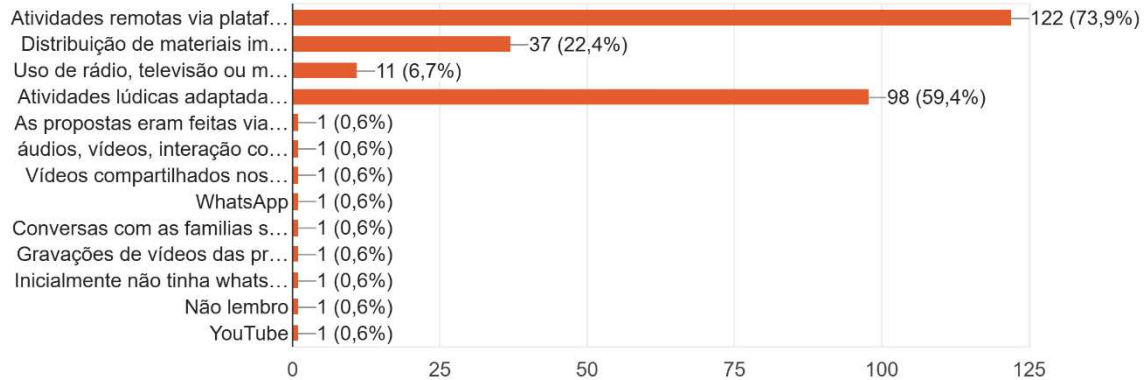
Isto corrobora com os estudos da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE (2021), que destaca sobre as estratégias didáticas adaptadas para o ambiente virtual utilizaram massivamente aplicativos de mensagens instantâneas, como o WhatsApp, para possibilitar a ludicidade e o envio de propostas às famílias.

O estudo de Brasil (2021) ressalta a criação de canais de comunicação direta com as famílias por meio do WhatsApp e de redes sociais como forma de manter o vínculo entre a escola e a comunidade durante o período de isolamento.

Já Paulino e Sousa (2021) investigaram especificamente o contexto cearense (município de Várzea Alegre) na Educação Infantil, evidenciando que o uso de mídias digitais foi o novo cenário educacional imposto, em que o domínio dessas tecnologias se tornou o principal desafio docente. A infraestrutura disponível para as docentes também foi um fator determinante para a qualidade das interações e para o tipo de atividade planejada. Os (as) participantes relataram dificuldades relacionadas à falta de equipamentos adequados, internet instável, ausência de espaço reservado em casa e insuficiência de recursos tecnológicos. Esses elementos influenciaram tanto a execução das atividades quanto o acompanhamento das crianças. A carência de infraestrutura afetou diretamente a possibilidade de encontros síncronos, o uso compartilhado de dispositivos com outros membros da família, o que restringia horários e qualidade das interações. Essas condições impactaram diretamente a forma de

planejamento e execução das propostas pedagógicas, reforçando o caráter emergencial e improvisado do ensino remoto na Educação Infantil, reduzindo ainda mais as oportunidades de interação significativa entre professoras e crianças, aspecto central na Educação Infantil.

Gráfico 14 – Que modelos de ensino remoto foram adotados pela escola?



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados por meio do Google Formulários (2025).

Os dados do Gráfico 14 indicam que o modelo predominante de ensino remoto adotado pelas escolas foi o desenvolvimento de atividades via plataformas digitais e aplicativos (73,9%), seguido pela implementação de atividades lúdicas adaptadas (59,4%), a distribuição de materiais impressos (22,4%) também aparece como estratégia relevante, enquanto o uso de rádio, televisão ou mídias locais (6,7%) foi menos expressivo. As respostas abertas revelam ainda iniciativas individuais das professoras, como gravação de vídeos próprios, uso do YouTube e comunicação ampliada com as famílias.

Quadro 5 – Tópicos da questão 15

Atividades remotas via plataformas digitais e aplicativos
Distribuição de materiais impressos
Uso de rádio, televisão ou mídias locais
Atividades lúdicas adaptadas
As propostas eram feitas via WhatsApp e eu por minha própria conta gravei vídeos e coloquei no YouTube para que as famílias pudessem acessar
Vídeos compartilhados nos grupos de WhatsApp
WhatsApp
Conversas com as famílias sobre rotina dos bebês, orientações sobre cuidados (Covid), interações com músicas
Gravações de vídeos das professoras com as sugestões de propostas
Inicialmente não tinha whatsapp, depois consegui
Não lembro
YouTube

Fonte: Elaboração própria (2026).

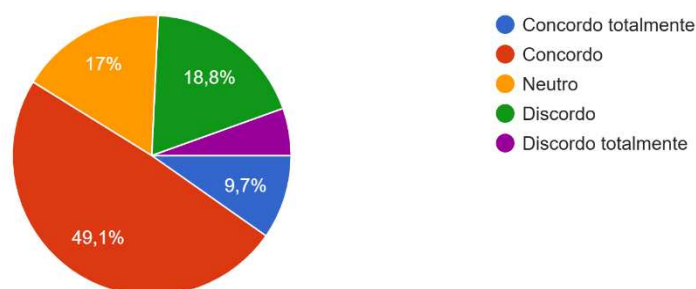
A predominância das plataformas digitais demonstra que o ensino remoto foi majoritariamente estruturado em torno de ferramentas tecnológicas, entretanto, a presença significativa de atividades lúdicas adaptadas evidencia tentativa de preservação das especificidades da Educação Infantil, cuja prática pedagógica se fundamenta na ludicidade, na interação e na experiência concreta (Kishimoto, 2010), sugerindo que, apesar das limitações do formato remoto, houve esforço para manter princípios pedagógicos coerentes com a etapa.

A utilização de materiais impressos indica estratégia complementar voltada à inclusão de crianças com acesso limitado à internet, especialmente no que se refere às desigualdades de conectividade, ademais, o uso reduzido de mídias como rádio e televisão sugere menor investimento institucional nessas alternativas ou menor adesão local a tais recursos.

As respostas qualitativas revelam também protagonismo docente e iniciativas individuais, como gravação de vídeos por conta própria, reforçando o caráter adaptativo e, em certa medida, improvisado do Ensino Remoto Emergencial, no qual muitas professoras ampliaram seu repertório tecnológico para suprir lacunas institucionais.

Observa-se também que o ensino remoto assumiu caráter híbrido e multimodal, combinando estratégias digitais, lúdicas e impressas, contudo, a predominância de plataformas digitais e aplicativos mostra que o modelo esteve mais orientado ao envio de propostas e conteúdo do que à construção de ambientes interativos síncronos, o que pode ter limitado a intensidade das interações entre as crianças.

Gráfico 15 – Você teve acesso aos equipamentos necessários para desenvolver seu trabalho remotamente?



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados por meio do Google Formulários (2025).

O Gráfico 15 revela que 58,8% das professoras afirmaram ter tido acesso aos equipamentos necessários para desenvolver o trabalho remotamente (9,7% concordo totalmente

e 49,1% concordo), já 24,3% responderam de forma diferente (18,8% discordo e 5,5% discordo totalmente), enquanto 17% mantiveram posição neutra

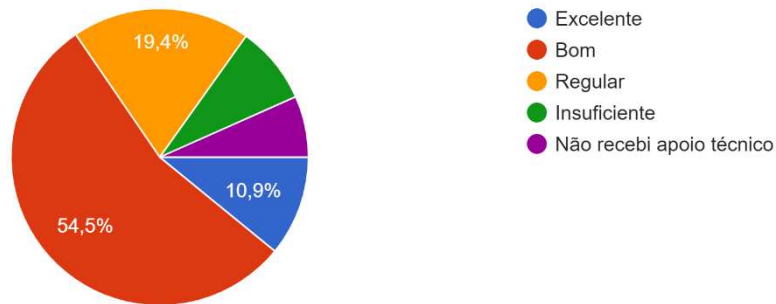
Os dados indicam um cenário intermediário: embora a maioria tenha declarado possuir acesso aos equipamentos, há um percentual expressivo de docentes que não teve condições plenamente adequadas. O resultado reforça a ideia de que o Ensino Remoto Emergencial foi implementado sob condições desiguais, tanto entre escolas quanto entre professoras.

O resultado evidencia que os recursos materiais como computadores, celulares, câmeras e conexão à internet, não estavam universalmente garantidos, quando comparado ao Gráfico 8, que indicou que apenas 35,8% possuíam infraestrutura plenamente adequada, percebe-se que “ter acesso” não significa necessariamente “ter condições ideais”, sugerindo que muitos docentes trabalharam com equipamentos próprios, compartilhados ou tecnicamente limitados.

No contexto do ERE os instrumentos culturais, no caso, os dispositivos tecnológicos, tornaram-se mediadores do processo de aprendizagem, no entanto, muitas vezes os próprios docentes não estavam totalmente habilitados para se adaptar ao uso das ferramentas tecnológicas (Farewell *et al.*, 2022), quando esses instrumentos são insuficientes ou inadequados, a mediação pedagógica é impactada. Na Educação Infantil, cuja prática envolve expressão corporal, linguagem, interação e ludicidade (Wallon, 2007; Kishimoto, 2010;), a limitação tecnológica pode comprometer a qualidade das experiências propostas às crianças. Além disso, a presença de 17% de respostas neutras pode indicar situações ambíguas, nas quais as docentes tiveram acesso parcial ou temporário aos equipamentos, reforçando o caráter adaptativo e improvisado do ERE.

Gráfico 16 – Como você avalia o apoio técnico recebido por parte da gestão escolar durante o período de ensino remoto?

165 respostas



A análise do Gráfico 16, referente à avaliação do apoio técnico recebido por parte da gestão escolar durante o período de ensino remoto, evidencia percepções predominantemente positivas, porém com limitações importantes.

Observa-se que 54,5% dos participantes avaliaram o apoio técnico como “Bom”, o que constitui a maior parcela das respostas. Esse resultado indica que, para a maioria dos docentes, houve algum nível de suporte da gestão escolar durante a implementação do ensino remoto. O dado sugere que as equipes gestoras buscaram oferecer orientação e acompanhamento diante das demandas emergenciais impostas pela pandemia. Porém, 19,4% dos respondentes classificaram o apoio como “Regular”, o que revela que, embora tenha havido suporte institucional, ele não foi plenamente suficiente para atender às necessidades pedagógicas e tecnológicas dos professores. Essa percepção intermediária pode refletir dificuldades estruturais enfrentadas pelas escolas, como limitações de recursos tecnológicos, falta de planejamento prévio para o ensino remoto e ausência de políticas institucionais consolidadas para o uso de tecnologias educacionais.

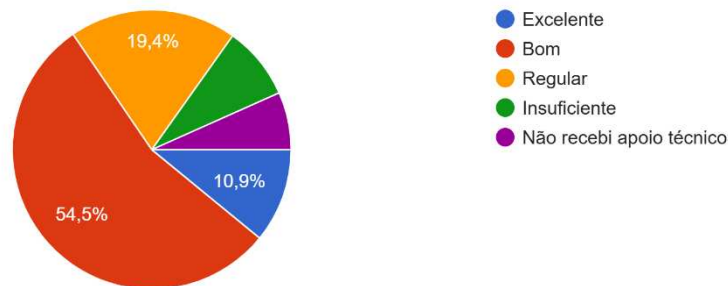
Por outro lado, 10,9% dos participantes avaliaram o apoio como “Excelente”, indicando que uma parcela menor dos professores percebeu um apoio mais consistente e efetivo por parte da gestão escolar. Esse resultado sugere que, em alguns contextos, as equipes gestoras conseguiram organizar estratégias de apoio mais estruturadas, oferecendo orientações técnicas e pedagógicas adequadas aos desafios do período.

Entretanto, também se observa a presença de avaliações negativas. Parte dos respondentes indicou que o apoio foi “Insuficiente”, além de um grupo que declarou não ter recebido apoio técnico durante o período. Ainda que essas porcentagens sejam menores, elas

são relevantes, pois evidenciam que nem todos os profissionais tiveram acesso às mesmas condições de suporte institucional.

De modo geral, os dados do Gráfico indicam que o apoio técnico oferecido pelas gestões escolares foi percebido como moderadamente positivo, porém marcado por desigualdades e limitações estruturais. Esse resultado reforça a compreensão de que o ensino remoto emergencial foi implementado em um contexto de adaptação rápida, no qual muitas escolas precisaram construir estratégias de apoio de forma simultânea à execução das atividades pedagógicas, evidenciando a necessidade de fortalecimento das políticas de formação tecnológica e suporte institucional aos docentes.

Gráfico 17 – Como você avalia o apoio técnico recebido por parte da gestão escolar durante o período de ensino remoto?



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados por meio do Google Formulários (2025).

No Gráfico 17, foi avaliado o apoio técnico recebido por parte da gestão escolar, o resultado mostra que a maioria das professoras avaliou positivamente, somando as categorias “Excelente” (10,9%) e “Bom” (54,5%), observa-se que 65,4% das participantes reconheceram suporte satisfatório, entretanto, 19,4%, classificou o apoio como “Regular”, 8,5% como “Insuficiente” e 6,7% afirmaram não ter recebido apoio técnico.

Os dados revelam que, apesar das fragilidades estruturais apontadas nos Gráficos anteriores, houve percepção majoritariamente positiva quanto ao suporte técnico oferecido pela gestão escolar, indicando que, mesmo diante das limitações materiais e formativas, houve acompanhamento institucional na implementação do ERE.

A presença de quase um terço das respostas entre “Regular”, “Insuficiente” ou ausência de apoio (34,6%) demonstra, contudo, que a experiência não foi homogênea entre as unidades escolares. Os achados indicam que o apoio técnico oferecido pelas gestões escolares variou amplamente entre as unidades, oscilando entre avaliações positivas e percepções de ausência ou insuficiência de suporte. Esses elementos reforçam a heterogeneidade das

condições de trabalho e a necessidade de políticas mais estruturadas de formação continuada voltadas ao uso pedagógico das tecnologias.

O apoio institucional constitui elemento fundamental para o fortalecimento da prática docente, especialmente em contextos de inovação ou crise. Segundo Vygotsky (1984), o desenvolvimento ocorre em interação social; da mesma forma, o desenvolvimento profissional também depende de processos colaborativos e de mediação entre pares e gestores. Dessa forma, quando o suporte é consistente, favorece a apropriação de novas práticas e reduz a insegurança profissional.

Na Educação Infantil, onde a adaptação metodológica ao formato remoto exigiu criatividade e reorganização pedagógica (Franco; Tonietto, 2021), o apoio técnico, mesmo que possa ter sido limitado, torna-se ainda mais relevante para auxiliar na mudança das experiências presenciais para ambientes mediados por tecnologia.

6.4 Resultados Quanto ao Processo

Na dimensão do Processo, observou-se uma reconfiguração forçada dos papéis educativos. As famílias, muitas vezes sobrecarregadas, assumiram a função de mediadoras diretas das propostas pedagógicas, o que gerou tensões, mas também estreitou, em alguns casos, o vínculo escola-família. As estratégias pedagógicas precisaram ser adaptadas para formatos assíncronos e simplificados, focando na manutenção de vínculos afetivos em detrimento da complexidade conteudista. Essa adaptação, embora necessária, revelou a dificuldade de transpor a vivência corporal e sensorial da creche e da pré-escola para o ambiente doméstico.

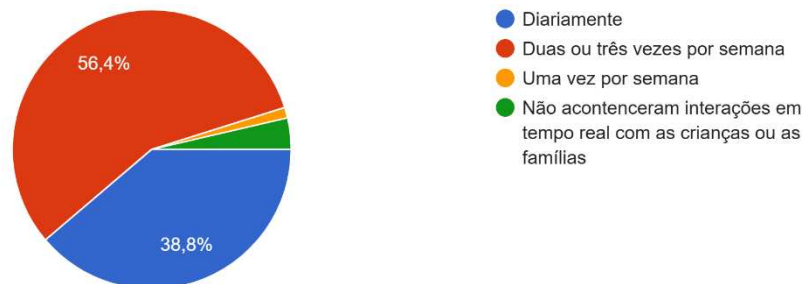
Nesse sentido, as questões 18 a 23 examinam como as ações planejadas foram efetivamente implementadas e desenvolvidas no cotidiano educacional levando em consideração o eixo Processo (Stufflebeam; Shinkfield, 2007). No contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), torna-se central compreender de que maneira as práticas pedagógicas foram reorganizadas, como ocorreu a interação entre professores, crianças e famílias, e quais estratégias foram adotadas para manter o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil.

A frequência das interações, as estratégias para manutenção do vínculo afetivo e as formas de engajamento das crianças evidenciam que o processo pedagógico esteve fortemente sustentado pela mediação docente, assim, mesmo em ambiente remoto, a continuidade do

contato entre professor e criança constituiu condição fundamental para sustentar o processo educativo, ainda que com limitações impostas pela ausência do convívio presencial.

A transposição dessas dimensões para o ambiente remoto exigiu adaptações metodológicas que buscassem preservar o brincar, a contação de histórias, as interações afetivas e o acompanhamento individualizado. Entretanto, a dependência da mediação familiar e as dificuldades de interação em tempo real revelam que o Processo esteve condicionado tanto às fragilidades do eixo Insumo quanto às variáveis do Contexto, nesse sentido, a discussão das questões 18 a 23 permitiu compreender como as práticas pedagógicas foram efetivamente operacionalizadas durante o ERE, evidenciando esforços de adaptação e manutenção do vínculo, mas também limites na interação, no acompanhamento individualizado e na avaliação da aprendizagem. À luz do Modelo CIPP, o eixo Processo demonstra que a qualidade da implementação depende da articulação entre recursos disponíveis, contexto social e intencionalidade pedagógica.

Gráfico 18 – Qual era a frequência com que você interagiu com as crianças e/ou famílias durante o ensino remoto?



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados por meio do Google Formulários (2025).

O Gráfico 18 revela que a maioria das professoras manteve contato frequente com as crianças e/ou famílias durante o Ensino Remoto Emergencial. É possível observar que 56,4% interagem duas ou três vezes por semana e 38,8% realizavam interações diárias, totalizando 95,2% de contato regular, apenas 1,2% interagem uma vez por semana e 3,6% informaram que não houve interações em tempo real. Os dados demonstram que, apesar das limitações estruturais evidenciadas nos eixos anteriores, houve esforço significativo para manter a comunicação e o acompanhamento pedagógico

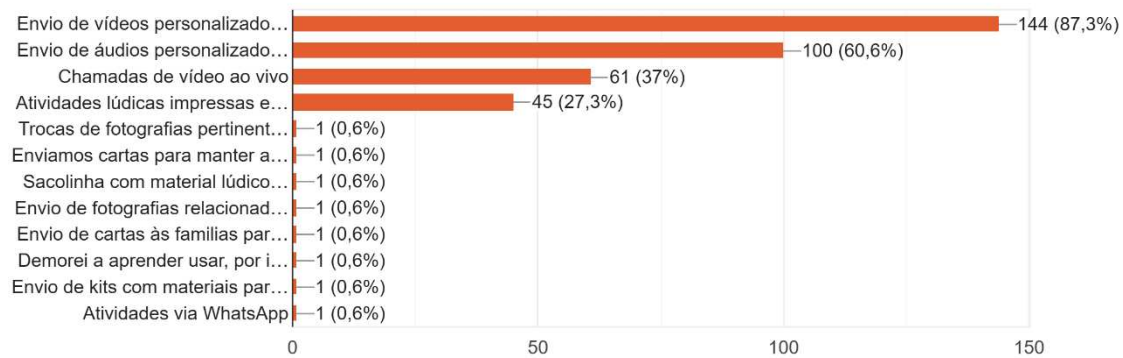
A frequência das interações é elemento determinante para a construção da zona de desenvolvimento proximal, especialmente na Educação Infantil, etapa em que a presença do adulto mediador é fundamental (Vygotsky, 1984). Assim, o alto percentual de interações

regulares indica tentativa de preservação do vínculo pedagógico e da mediação, ainda que em ambiente virtual.

Entretanto, é importante considerar que a frequência não garante, por si só, a qualidade da interação, percebendo que o principal meio de comunicação foi o WhatsApp (como evidenciado anteriormente), muitas dessas interações podem ter ocorrido de forma assíncrona, com envio de orientações e devolutivas, o que reduz a possibilidade de diálogo imediato e de experiências compartilhadas.

A manutenção do contato frequente, mesmo que de forma remota, constitui elemento positivo, mas não substitui plenamente as experiências presenciais (Piaget, 1990), ainda assim, o dado evidencia compromisso das professoras em manter o acompanhamento das crianças e das famílias em um contexto adverso.

Gráfico 19 – De que formas você manteve o vínculo afetivo com as crianças durante o ensino remoto? (Marque todos os itens que se aplicam)



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados por meio do Google Formulários (2025).

Quadro 6 – Tópicos da questão 19

Envio de vídeos personalizados às crianças
Envio de áudios personalizados às crianças
Chamadas de vídeo ao vivo
Atividades lúdicas impressas enviadas às famílias
Trocas de fotografias pertinentes às atividades
Enviamos cartas para manter a curiosidade das crianças e expectativas
Sacolinha com material lúdico afetivo
Envio de fotografias relacionadas às propostas, gravação em áudio/vídeo das músicas conhecidas das crianças tocadas no violão
Envio de cartas às famílias para as crianças
Demorei aprender a usar por isso inicialmente enviei atividades impressas
Envio de kits com materiais para brincar feitos e custeados pela professora, entregues junto com as cestas de alimentos
Atividades via WhatsApp

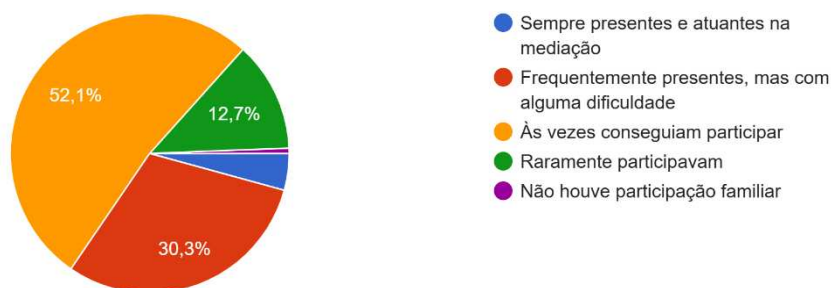
Fonte: Elaboração própria (2026).

O Gráfico 18 mostra que a principal estratégia utilizada para manutenção do vínculo afetivo durante o Ensino Remoto Emergencial foi o envio de vídeos personalizados às crianças (87,3%), seguido do envio de áudios personalizados (60,6%) e da realização de chamadas de vídeo ao vivo (37%), além disso, foram mencionadas atividades lúdicas impressas (27,3%) e iniciativas pontuais como envio de cartas, kits lúdicos e materiais personalizados.

Os dados demonstram que as professoras buscaram estratégias que preservassem a afetividade e o vínculo pedagógico, mesmo com o distanciamento físico, nesse sentido, a predominância de vídeos e áudios personalizados evidencia tentativa de manter a presença simbólica da professora no cotidiano da criança, reforçando a importância da voz, da expressão facial e da familiaridade na relação educativa. Para Wallon (2007) o vínculo não é elemento secundário, mas constitutivo da aprendizagem, assim, as estratégias adotadas indicam esforço consciente de preservação da dimensão socioemocional do processo educativo na Educação Infantil.

O envio de vídeos e áudios personalizados pode ser compreendido como forma de mediação adaptada ao contexto remoto, buscando manter o diálogo pedagógico e a interação social mesmo de maneira mediada por tecnologia, desta forma, a presença de chamadas de vídeo ao vivo (37%) indica tentativa de interação síncrona, ainda que limitada pelas condições tecnológicas já evidenciadas em gráficos anteriores, ademais, as estratégias como envio de cartas, kits lúdicos e materiais personalizados demonstram criatividade docente e ampliação do conceito de mediação para além do ambiente digital, demonstrando que o vínculo afetivo foi uma preocupação central das professoras durante o ERE, sendo sustentado principalmente por estratégias personalizadas de comunicação, que buscaram preservar a dimensão relacional essencial à Educação Infantil.

Gráfico 20 – Como foi a participação dos familiares na mediação do ensino remoto junto às crianças?



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados por meio do Google Formulários (2025).

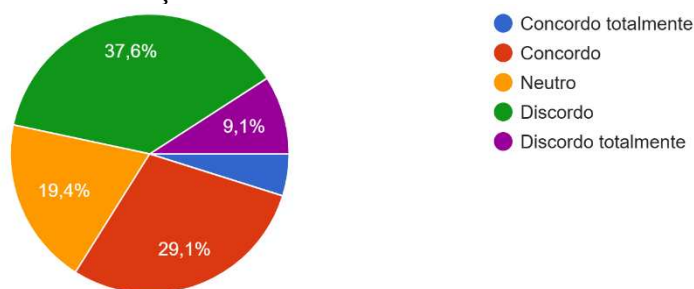
Com relação à participação familiar, o Gráfico 20 revela que ocorreu de forma predominantemente parcial, visto que apenas 4,2% das professoras indicaram que as famílias estiveram sempre presentes e atuantes na mediação, enquanto 30,3% apontaram presença frequente, porém com dificuldades. A maioria (52,1%) afirmou que as famílias participavam apenas às vezes, e 12,7% relataram participação rara, apenas 0,6% indicaram ausência total de participação.

Os dados demonstram que, embora tenha havido algum nível de envolvimento familiar, este foi marcado por instabilidade e limitações, no contexto do Ensino Remoto Emergencial, as famílias assumiram papel central na mediação das atividades, especialmente na Educação Infantil, etapa em que a autonomia da criança ainda está em desenvolvimento, assim, a participação parcial ou irregular impacta diretamente o processo pedagógico.

À luz da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1984), a aprendizagem ocorre por meio da mediação de um adulto mais experiente, no ensino presencial, essa função é desempenhada principalmente pelo professor; no ERE, grande parte dessa responsabilidade foi transferida às famílias, assim, quando a sua participação ocorre apenas ocasionalmente ou com dificuldades, a mediação tende a ser fragmentada, comprometendo a continuidade das experiências educativas.

Além disso, a atuação familiar torna-se essencial para garantir que as propostas pedagógicas sejam realizadas de forma significativa no ambiente domiciliar, sendo assim, a predominância da resposta “às vezes conseguiram participar” sugere que fatores como trabalho, sobrecarga doméstica, limitações tecnológicas e condições socioeconômicas interferiram na mediação, indicando que a mediação familiar foi um elemento presente, porém instável e desigual, o que impactou a efetividade do ensino remoto na Educação Infantil, reforçando os limites estruturais e sociais enfrentados durante o período pandêmico (Paulino; Sousa, 2021).

Gráfico 21 – Você conseguiu realizar um acompanhamento individualizado do aprendizado e do desenvolvimento das crianças?



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados por meio do Google Formulários (2025).

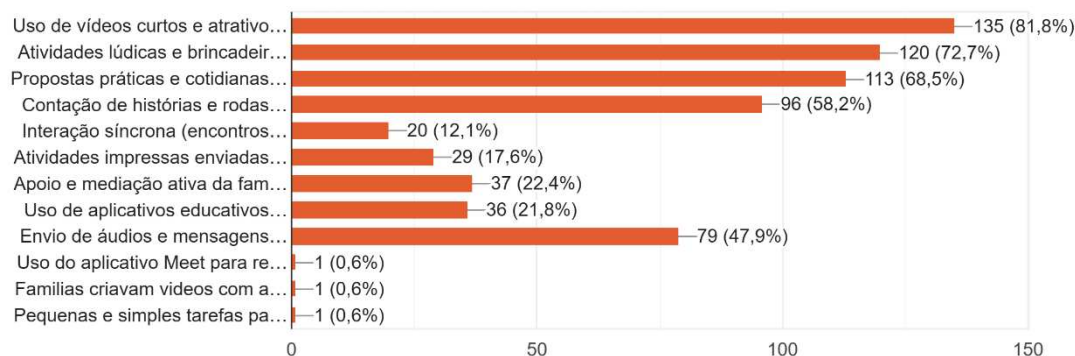
Sobre a realização de um acompanhamento do desenvolvimento das crianças, abordado no Gráfico 21, a resposta das participantes revela que a maioria das professoras encontrou dificuldades para realizá-lo durante o Ensino Remoto Emergencial. Somando as respostas “Discordo” (37,6%) e “Discordo totalmente” (9,1%), tem-se 46,7% de percepção negativa, em contrapartida, 33,9% afirmaram que conseguiram realizar esse acompanhamento (4,8% concordo totalmente e 29,1% concordo), enquanto 19,4% mantiveram posição neutra.

Os dados indicam que quase metade das docentes não conseguiu acompanhar de forma individualizada o desenvolvimento das crianças, o que representa um desafio significativo, especialmente na Educação Infantil. Nessa etapa, o acompanhamento contínuo e atento é fundamental para observar avanços cognitivos, motores, linguísticos e socioemocionais.

Para Vygotsky (1984), é de suma importância a observação das potencialidades da criança em sua zona de desenvolvimento proximal, assim, o acompanhamento individualizado permite identificar essas potencialidades e planejar intervenções adequadas. Quando esse acompanhamento se torna limitado ou fragmentado, a intencionalidade pedagógica tende a enfraquecer.

Além disso, considerando a necessidade de interação e escuta na Educação Infantil (Piaget, 1973; Kishimoto, 2010), o ambiente remoto impôs barreiras significativas à avaliação contínua do desenvolvimento, desta forma, a ausência de interação presencial dificulta a observação de expressões, gestos, postura corporal e interações espontâneas entre pares, elementos essenciais para a análise do desenvolvimento integral, evidenciando que o Ensino Remoto Emergencial apresentou restrições significativas na realização do acompanhamento individualizado das crianças, comprometendo uma dimensão central da prática pedagógica na Educação Infantil.

Gráfico 22 – Quais estratégias foram mais eficazes para engajar as crianças nas atividades remotas? (Marque todos os itens que se aplicam)



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados por meio do Google Formulários (2025).

Quadro 7 – Tópicos da questão 22

Uso de vídeos curtos e atrativos enviados pelos professores
Atividades lúdicas e brincadeiras orientadas (jogos, música, artes)
Propostas práticas e cotidianas com materiais simples de casa
Contação de histórias e rodas de conversa virtuais
Interação síncrona (encontros online ao vivo)
Atividades impressas enviadas para casa
Apoio e mediação ativa da família
Uso de aplicativos educativos ou recursos digitais interativos
Envio de áudios e mensagens personalizadas do professor para a criança
Uso do aplicativo Meet para reunião com as famílias
Famílias criavam vídeos com as crianças do dia a dia e enviavam
Pequenas e simples tarefas para realizarem junto com a família

Fonte: Elaboração própria (2026).

No Gráfico 22 revela-se que as estratégias mais eficazes para engajar as crianças foram aquelas baseadas em recursos visuais e lúdicos, observa-se que o uso de vídeos curtos e atrativos enviados pelas professoras foi apontado por 81,8% das respondentes, seguido por atividades lúdicas e brincadeiras orientadas (72,7%) e propostas práticas e cotidianas com materiais simples de casa (68,5%). Também se destacaram contação de histórias e rodas de conversa virtuais (58,2%) e envio de áudios personalizados (47,9%). Estratégias como interação síncrona ao vivo (12,1%) e atividades impressas (17,6%) apresentaram menor índice de eficácia percebida.

Os dados demonstram que o engajamento esteve fortemente associado à ludicidade, à personalização e à contextualização das propostas, isso confirma que, mesmo em ambiente remoto, os princípios estruturantes da Educação Infantil permaneceram centrais: brincar, interagir, narrar histórias e explorar o cotidiano como espaço de aprendizagem (Kishimoto, 2010).

As estratégias mais eficazes foram justamente aquelas que favoreceram aproximação simbólica da professora, por meio de vídeos e áudios personalizados, e aquelas que promoveram experiências concretas no ambiente doméstico, reforçando a perspectiva de Vygotsky (1984) sobre a importância da mediação para a aprendizagem. Propostas práticas com materiais simples indicam adaptação ao contexto familiar, respeitando a realidade das crianças e fortalecendo a mediação.

A baixa eficácia atribuída às interações síncronas pode estar relacionada às limitações tecnológicas já evidenciadas nos gráficos anteriores, da mesma forma, o menor destaque para aplicativos educativos sugere que o engajamento não dependeu prioritariamente de tecnologias sofisticadas, mas da intencionalidade pedagógica e da criatividade docente, além disso, a importância das atividades lúdicas confirma a centralidade da afetividade e da experiência corporal, conforme enfatiza Wallon (2007). Mesmo em contexto remoto, as propostas que mobilizaram emoção, expressão e participação ativa obtiveram melhores resultados.

Gráfico 23 – Como se deu o processo de avaliação da aprendizagem durante o ensino remoto?



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados por meio do Google Formulários (2025).

Quadro 8 – Tópicos da questão 23

Avaliação informal por meio de observações nas interações online
Registro de relatórios enviados pelas famílias
Aplicação de atividades avaliativas digitais
Relatos das famílias
Relatório da turma e falando sobre a participação da família
Construção de um relatório coletivo considerando as especificidades das crianças, a partir dos vídeos, fotografias e encontros no Google Meet
Relatório da turma
não acredito que teve aprendizagem efetiva
Não lembro
Não aconteceu
Motivações diárias no início e final do dia

Fonte: Elaboração própria (2026).

O resultado do Gráfico 23 demonstra que a principal forma de avaliação adotada durante o Ensino Remoto Emergencial foi a avaliação informal por meio de observações nas interações online (77,6%). Em proporção significativamente menor, apareceram registros enviados pelas famílias (14,5%) e aplicação de atividades avaliativas digitais (3%), as demais estratégias foram pontuais, como relatórios individuais ou coletivos, análise de vídeos e fotografias e relatos das famílias.

Os dados indicam que o processo avaliativo manteve, em grande medida, caráter qualitativo e descritivo, coerente com as diretrizes da Educação Infantil, que priorizam o acompanhamento do desenvolvimento integral da criança e não a mensuração quantitativa de desempenho. A predominância da observação nas interações online demonstra tentativa de preservar a avaliação formativa, mesmo em ambiente remoto.

Sob a perspectiva de Vygotsky (1984), a avaliação deve considerar os processos de desenvolvimento em construção, especialmente na zona de desenvolvimento proximal, nesse sentido, a observação das interações, ainda que mediadas por tecnologia, permite identificar indícios de aprendizagem e participação, embora com limitações evidentes quando comparadas ao contexto presencial. Entretanto, é importante reconhecer que a avaliação baseada exclusivamente em interações online pode ter sido condicionada pela frequência e qualidade dessas interações, bem como pela participação familiar (Gráfico 19). Assim, a avaliação ficou dependente da mediação da família e do envio de registros, o que pode ter gerado lacunas no acompanhamento individualizado já evidenciado no Gráfico 20.

A baixa incidência de atividades avaliativas digitais (3%) reforça que o processo não se estruturou em instrumentos formais ou padronizados, mas em acompanhamento contínuo e observacional, revelando com os princípios da Educação Infantil, que valorizam a documentação pedagógica e os registros reflexivos (Wallon, 2007; Kishimoto, 2010), embora o ambiente remoto tenha limitado a observação da expressão corporal, da interação entre pares e da espontaneidade da criança.

6.5 Resultados Quanto ao Produto

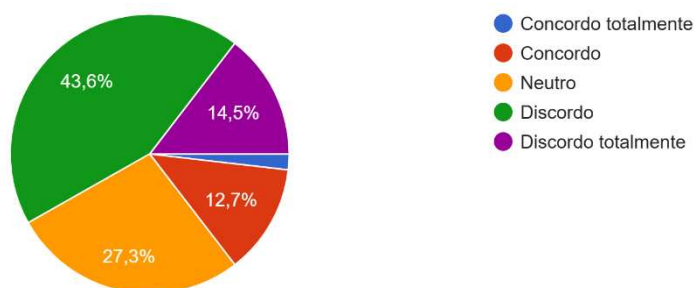
Em relação ao Produto, os resultados apontam para um cenário ambíguo. Se por um lado o ERE evitou a perda total do vínculo escolar, por outro, os relatos docentes indicam prejuízos significativos no desenvolvimento da linguagem, da motricidade e da socialização das crianças. A avaliação ora implementada captou essas lacunas, reforçando que a interação

presencial é insubstituível para o desenvolvimento integral na primeira infância. Entretanto, deve-se reconhecer o desenvolvimento de novas competências profissionais pelos docentes, que demonstraram resiliência e criatividade ao reinventar suas práticas em um cenário adverso.

Para aprofundar a análise desse eixo, segue a descrição do resultado das questões 24 a 29 que tem como finalidade avaliar os resultados e os efeitos de uma intervenção educacional, considerando tanto os impactos previstos quanto aqueles não intencionais (Stufflebeam; Shinkfield, 2007). No contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), o eixo Produto permite examinar como o período de distanciamento social repercutiu no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças da Educação Infantil, bem como identificar efeitos formativos na prática docente. Essa dimensão avaliativa torna-se essencial para compreender em que medida as ações implementadas foram capazes de sustentar processos de aprendizagem em um cenário marcado por limitações estruturais e sociais.

O Gráfico 24 revela que a maioria das professoras não considera que as crianças tenham aprendido ou se desenvolvido de forma satisfatória durante o Ensino Remoto Emergencial, isso pode ser observado no percentual de respostas “Discordo” (43,6%) e “Discordo totalmente” (14,5%), onde tem-se 58,1% de percepção negativa. Apenas 14,5% manifestaram concordância (1,8% concordo totalmente e 12,7% concordo), enquanto 27,3% mantiveram posição neutra.

Gráfico 24 – Você considera que as crianças aprenderam e se desenvolveram durante o ensino remoto?



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados por meio do Google Formulários (2025).

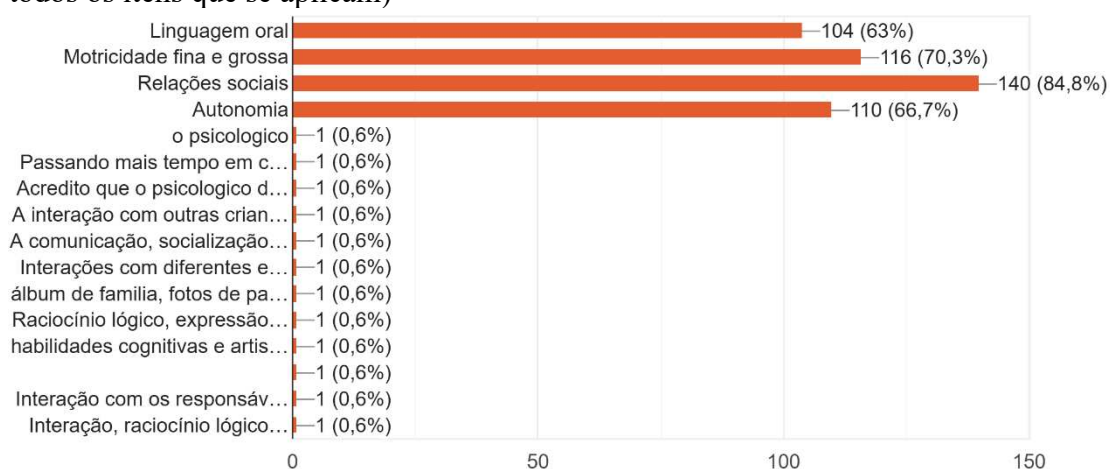
Os dados indicam que, embora tenham ocorrido esforços pedagógicos significativos, os resultados percebidos foram limitados. Essa percepção pode ser compreendida à luz da interdependência entre os eixos do Modelo CIPP: fragilidades no Insumo que compreende formação, infraestrutura, recursos tecnológicos e desafios no Processo que abrange participação familiar irregular, dificuldade de acompanhamento individualizado, entre outros, que impactaram diretamente os resultados de aprendizagem.

Levando em consideração a perspectiva de Vygotsky (1984), a ausência do convívio presencial, da interação entre pares e da mediação direta da professora pode ter restringido as oportunidades de ampliação da zona de desenvolvimento proximal, além disso, na Educação Infantil, que é uma etapa marcada pela experiência concreta, pelo brincar e pela interação corporal (Wallon, 2007; Kishimoto, 2010), o distanciamento físico representa uma ruptura significativa na dinâmica do desenvolvimento.

O elevado percentual de respostas neutras (27,3%) também sugere que a percepção sobre aprendizagem pode ter variado conforme o contexto familiar, o nível de participação das famílias, as condições de acesso às atividades, indicando que os impactos do ERE não foram homogêneos, mas atravessados por desigualdades sociais e tecnológicas.

No Gráfico 25 fica evidente que as áreas mais afetadas durante o Ensino Remoto Emergencial foram as relações sociais (84,8%), seguidas da motricidade fina e grossa (70,3%), da autonomia (66,7%) e da linguagem oral (63%), outras respostas qualitativas apontaram impactos psicológicos, comportamentais e redução das vivências sensoriais e interações com diferentes espaços e pessoas, os dados também demonstram que os maiores impactos ocorreram justamente nas dimensões que dependem da interação presencial, do convívio coletivo e da experiência corporal, elementos estruturantes da Educação Infantil. A predominância das relações sociais como área mais afetada confirma que o afastamento do ambiente escolar comprometeu significativamente a socialização entre pares, aspecto essencial nessa etapa do desenvolvimento.

Gráfico 25 – Quais habilidades ou áreas do desenvolvimento foram as mais afetadas? (Marque todos os itens que se aplicam)



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados por meio do Google Formulários (2025).

O Gráfico 25 apresenta as percepções dos participantes acerca das habilidades ou áreas do desenvolvimento infantil consideradas mais afetadas. Observa-se que a dimensão mais mencionada foi relações sociais, indicada por 140 respondentes (84,8%), evidenciando que a limitação das interações presenciais entre as crianças impactou significativamente os processos de socialização. Esse resultado dialoga com as contribuições de Lev Vygotsky, para quem o desenvolvimento cognitivo e social da criança ocorre, fundamentalmente, por meio das interações sociais e das experiências compartilhadas no contexto coletivo.

Em seguida, destacam-se a motricidade fina e a grossa, apontadas por 116 participantes (70,3%). Esse resultado sugere que a ausência de atividades presenciais e de estímulos corporais no ambiente escolar pode ter comprometido experiências essenciais para o desenvolvimento motor. Nesse sentido, as atividades lúdicas e corporais são compreendidas como fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, conforme discutido por Jean Piaget, que enfatiza a importância da ação e da experimentação no processo de construção do conhecimento.

A autonomia também aparece com frequência significativa, sendo mencionada por 110 respondentes (66,7%). Esse dado indica que o contexto analisado pode ter limitado situações cotidianas que favorecem a construção da independência infantil, como a participação ativa nas rotinas escolares e a realização de atividades de forma autônoma. Para Maria Montessori, a promoção da autonomia é um dos princípios centrais da educação na infância, uma vez que possibilita à criança desenvolver responsabilidade, iniciativa e autoconfiança. Segundo Montessori (1983), qualquer ajuda desnecessária é um obstáculo ao desenvolvimento da criança, destacando-se que a autonomia deve ser incentivada para favorecer o desenvolvimento integral.

Outra dimensão apontada foi a linguagem oral, indicada por 104 participantes (63%). A redução das interações comunicativas entre crianças e professores pode ter contribuído para dificuldades no desenvolvimento da expressão verbal. Conforme destaca Wallon (2007), o desenvolvimento da linguagem está profundamente relacionado às relações afetivas e sociais estabelecidas no ambiente educativo, sendo a comunicação um elemento essencial para a construção do pensamento.

Além dessas categorias principais, aparecem respostas pontuais, cada uma com 1 ocorrência (0,6%), mencionando aspectos como desenvolvimento psicológico, comunicação, raciocínio lógico, habilidades cognitivas e artísticas, interação com responsáveis e outras

experiências específicas. Embora pouco frequentes, essas respostas ampliam a compreensão sobre os múltiplos impactos percebidos no desenvolvimento infantil.

Sendo assim, os resultados apontam que as dimensões sociais, motoras, de autonomia e de linguagem foram percebidas como as mais impactadas, reforçando a relevância do convívio coletivo, das interações sociais e das experiências pedagógicas presenciais para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil.

Quadro 9 – Tópicos da questão 25

Linguagem oral
Motricidade fina e grossa
Relações sociais
Autonomia
O psicológico
Passando mais tempo em casa, a criança ficou mais suscetível a agressões, negligência e falta de estímulos positivos
Acredito que o psicológico das crianças ficou muito abalado, não entediam, nem nós compreendemos
A interação com outras crianças é de maior importância nessa fase e as crianças perderam bastante com isso
A comunicação, socialização e o comportamento
Interações com diferentes espaços, materiais e pessoas, falta de vivências sensoriais diversas
álbum de família, fotos de passeio, mostrar as partes da casa, apresentar que conviver com você
Raciocínio lógico, expressão criativa
habilidades cognitivas e artísticas
Interação com os responsáveis por meio de contação de história e atividades simples do cotidiano para desenvolver autonomia
Interação, raciocínio lógico matemático

Fonte: Elaboração própria (2026).

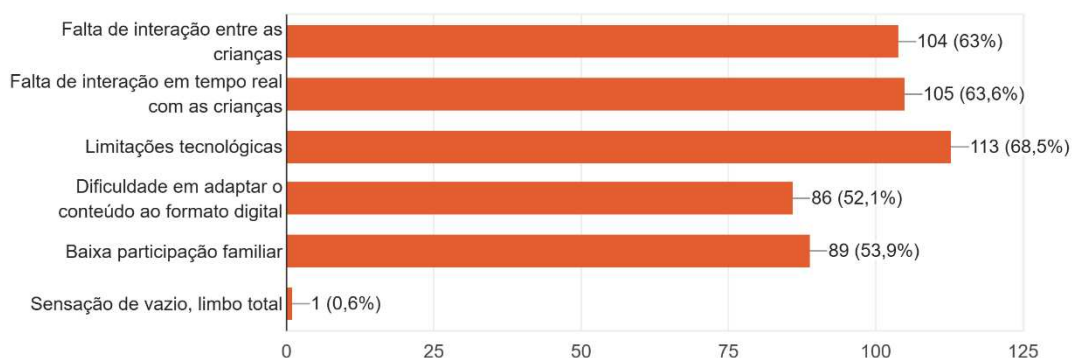
A escola, especialmente na Educação Infantil, constitui espaço privilegiado de convivência, onde a criança aprende a compartilhar, negociar, esperar sua vez e expressar sentimentos (Wallon, 2007), a ruptura dessas interações durante o ERE pode explicar o alto índice de impacto nas relações sociais e na autonomia. A motricidade, segunda área mais mencionada, também depende da vivência corporal e do uso do espaço físico. Para Kishimoto (2010), o brincar e a exploração do ambiente são fundamentais para o desenvolvimento motor e cognitivo. A limitação de espaços, materiais e estímulos diversificados no ambiente doméstico pode ter reduzido oportunidades de experimentação e movimento.

No que se refere à linguagem oral, a diminuição do convívio com pares e professores, bem como a redução de rodas de conversa presenciais, pode ter impactado a ampliação do vocabulário e a construção de significados compartilhados.

À luz do Modelo CIPP, a questão 25 confirma que as fragilidades identificadas nos eixos Insumo e Processo repercutiram diretamente no Produto, especialmente nas dimensões mais sensíveis da Educação Infantil: socialização, autonomia, linguagem e desenvolvimento motor, evidenciando que o Ensino Remoto Emergencial impactou de forma mais intensa as áreas do desenvolvimento que dependem da interação presencial e da experiência concreta, reforçando a compreensão de que a Educação Infantil possui especificidades que não são plenamente transferíveis para o ambiente remoto.

Os dados desse Gráfico 26 revelam que as principais dificuldades enfrentadas pelas professoras durante o Ensino Remoto Emergencial estiveram relacionadas à interação e às limitações tecnológicas, observou-se que a falta de interação em tempo real com as crianças (63,6%) e a ausência de interação entre as próprias crianças (63%) aparecem como desafios centrais, além disso, também se destacam as limitações tecnológicas (68,5%), a baixa participação familiar (53,9%) e a dificuldade em adaptar o conteúdo ao formato digital (52,1%).

Gráfico 26 – Quais foram as maiores dificuldades que você enfrentou na ministração de suas aulas remotas? (Marque todos os itens que se aplicam)



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados por meio do Google Formulários (2025).

Os dados evidenciam que o maior obstáculo do ERE na Educação Infantil não foi apenas técnico, mas, essencialmente relacional, visto que a interação entre pares e a presença física da professora constituem elementos estruturantes do desenvolvimento infantil. Para Piaget (1973), a interação social é essencial na internalização de conhecimentos e na construção de significados nas crianças. A ausência do convívio coletivo comprometeu a dinâmica da zona

de desenvolvimento proximal, reduzindo as oportunidades de aprendizagem compartilhada (Vygotsky, 1984).

A falta de interação entre as próprias crianças reforça o impacto nas relações sociais já evidenciado no Gráfico 26. Conforme Wallon (2007), o desenvolvimento emocional e social ocorre no contato com o outro; a escola é espaço privilegiado para essas trocas, o ambiente remoto, mediado predominantemente por mensagens e vídeos, limitou a espontaneidade e a construção coletiva de experiências.

As limitações tecnológicas (68,5%) dialogam diretamente com o eixo Insumo, confirmando que as fragilidades estruturais impactaram o Processo e, conseqüentemente, o Produto. Da mesma forma, a dificuldade de adaptação do conteúdo ao formato digital (52,1%) reforça os dados sobre a insuficiência formativa (Gráfico 12), evidenciando que o ensino remoto exigiu uma reconfiguração metodológica complexa.

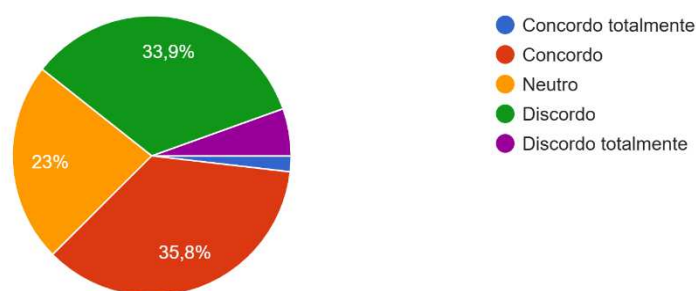
A baixa participação familiar (53,9%) também aparece novamente como fator determinante. No contexto do ERE, a família assumiu papel de mediadora das atividades; quando essa mediação foi irregular, a continuidade do processo pedagógico foi comprometida.

À luz do Modelo CIPP, a questão 26 confirma a interdependência entre os eixos: fragilidades no Insumo (formação e infraestrutura) e desafios no Processo (interação e adaptação metodológica) repercutiram diretamente no Produto, especialmente no desenvolvimento social, motor e linguístico das crianças.

Por fim, os resultados dessa questão deixam claro que o maior desafio do Ensino Remoto Emergencial na Educação Infantil foi a impossibilidade de reproduzir, em ambiente digital, a experiência interativa, corporal e coletiva que caracteriza essa etapa educacional, reforçando os limites estruturais da modalidade remota para esse público.

Com relação à manutenção do vínculo pedagógico durante o Ensino Remoto Emergencial, a questão 27 (Gráfico 27) revela uma percepção dividida, as respostas positivas (“Concordo totalmente” 1,8% e “Concordo” 35,8%) somam 37,6% de avaliação favorável. Por outro lado, 39,4% manifestaram discordância (33,9% discordo e 5,5% discordo totalmente), enquanto 23% mantiveram posição neutra.

Gráfico 27 – Você acredita que o vínculo pedagógico foi mantido durante o ensino remoto?



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados por meio do Google Formulários (2025).

Os dados indicam que o vínculo pedagógico foi parcialmente preservado, mas não de forma plena ou homogênea. Essa divisão de percepções mostra a complexidade do contexto remoto: ao mesmo tempo em que houve esforços para manter a comunicação frequente (Gráfico 17) e utilizar estratégias personalizadas como vídeos e áudios (Gráfico 18), as limitações na interação em tempo real e a participação familiar irregular (Gráficos 20 e 26) dificultaram a consolidação desse vínculo.

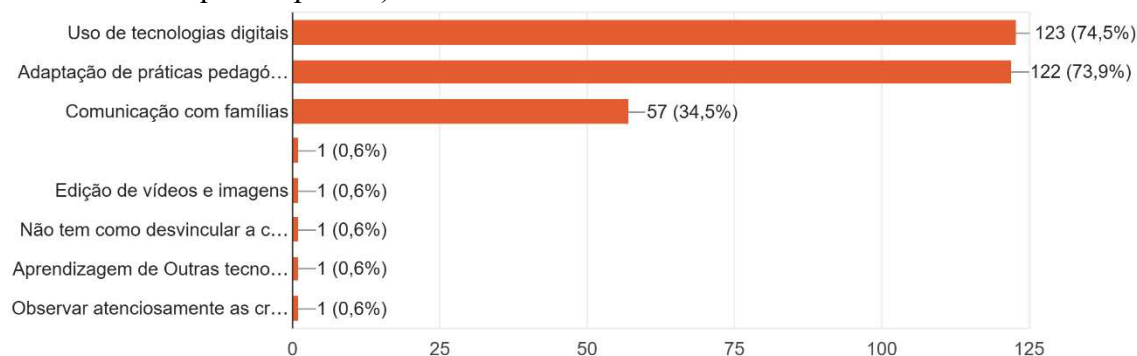
Na Educação Infantil, o vínculo não é apenas elemento afetivo, mas condição estruturante da aprendizagem. Para Wallon (2007), a afetividade é base do desenvolvimento, e a relação professor-criança sustenta a segurança emocional necessária para a construção do conhecimento. A mediação pedagógica ocorre em um contexto de interação significativa; quando essa interação é mediada por telas e aplicativos, a qualidade do vínculo pode ser comprometida.

O percentual significativo de respostas neutras (23%) sugere que a manutenção do vínculo variou conforme fatores como a frequência de interação, condições tecnológicas e nível de participação familiar. Ainda assim, o fato de mais de um terço das professoras reconhecerem a manutenção do vínculo indica que as estratégias personalizadas e o esforço de comunicação contínua contribuíram para preservar, ao menos parcialmente, a conexão pedagógica, evidenciando que o vínculo pedagógico durante o Ensino Remoto Emergencial foi mantido de forma parcial e desigual, dependendo das condições contextuais e dos recursos disponíveis, reforçando os limites da modalidade remota para a Educação Infantil, cuja essência está na interação presencial e na construção afetiva cotidiana.

O Gráfico 28 evidencia que os principais aprendizados profissionais adquiridos pelas professoras durante o Ensino Remoto Emergencial foram o uso de tecnologias digitais (74,5%) e a adaptação de práticas pedagógicas presenciais ao formato online (73,9%). A comunicação com as famílias também foi destacada por 34,5% das respondentes. Outras

aprendizagens apareceram de forma menos significativa, como edição de vídeos e ampliação do repertório tecnológico.

Gráfico 28 – Que aprendizados profissionais você adquiriu com essa experiência? (Marque todos os itens que se aplicam)



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados por meio do Google Formulários (2025).

Quadro 10 – Tópicos da questão 28

Uso de tecnologias digitais
Adaptação de práticas pedagógicas presenciais ao formato online
Comunicação com famílias
Edição de vídeos e imagens
Não tem como desvincular a comunicação com as famílias do uso das tecnologias digitais, pois esse é o meio mais efetivo de acessar os responsáveis, além de ser uma forma de registro e resguardo do professor
Aprendizagem de Outras tecnologias
Observar atentiosamente as crianças durante as atividades

Fonte: Elaboração própria (2026).

Os dados revelam que, embora o ERE tenha apresentado limitações no desenvolvimento das crianças (conforme evidenciado nos gráficos anteriores), ele produziu impactos relevantes na formação docente, indicando que os efeitos da experiência não se restringiram às crianças, mas também alcançaram a dimensão profissional das educadoras.

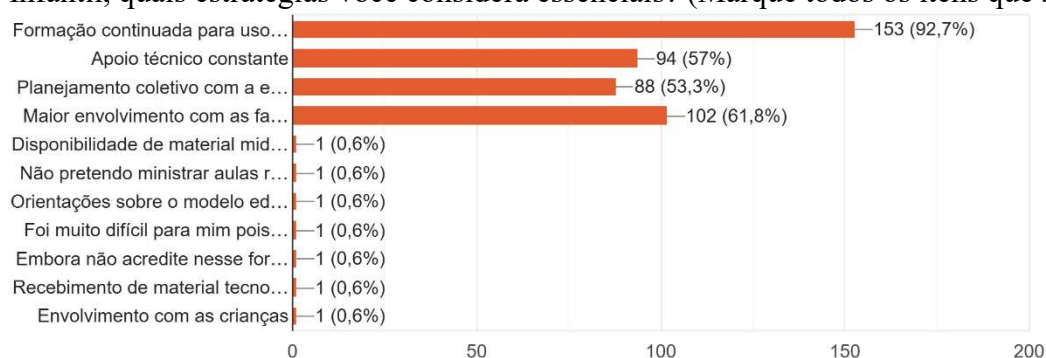
O alto índice de aprendizagem relacionada ao uso de tecnologias digitais revela um processo de apropriação de novos instrumentos culturais. Para Vygotsky (1984), a internalização de ferramentas e signos transforma a prática e amplia as possibilidades de ação do sujeito, nesse sentido, a incorporação das tecnologias digitais representa ampliação do repertório pedagógico das docentes. Além disso, a adaptação das práticas presenciais ao formato online também indica movimento reflexivo e reconstrutivo da ação pedagógica, essa adaptação exigiu criatividade e reconfiguração metodológica, fortalecendo a capacidade de inovação profissional.

A comunicação com as famílias, apontada por mais de um terço das participantes, reforça que o período intensificou o diálogo escola-família, elemento que pode permanecer como legado positivo. A mediação familiar, embora tenha apresentado limitações (Gráfico 19), também gerou novas formas de interação e de registro pedagógico.

Desta forma, os resultados da questão 28 evidenciam que, apesar das fragilidades estruturais e dos impactos negativos no desenvolvimento infantil, o ERE produziu aprendizados profissionais significativos, especialmente na incorporação de tecnologias e na flexibilização metodológica. Além disso, à luz do Modelo CIPP, observa-se que, mesmo diante de limitações no Produto relacionado às crianças, houve fortalecimento do capital formativo docente, constituindo um dos legados mais relevantes da experiência.

Quanto ao Gráfico 29, este trata sobre quais estratégias as docentes acham essenciais caso seja necessário a retomada do ensino remoto para a Educação Infantil, as respostas mostram que as professoras consideram essencial, sobretudo, a formação continuada para uso de tecnologias (92,7%), também se destacam o maior envolvimento com as famílias (61,8%), o apoio técnico constante (57%) e o planejamento coletivo com a equipe (53,3%).

Gráfico 29 – Caso precise atuar novamente ministrando aulas remotamente para a Educação Infantil, quais estratégias você considera essenciais? (Marque todos os itens que se aplicam)



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados por meio do Google Formulários (2025).

Quadro 11 – Tópicos da questão 29

Formação continuada para uso de tecnologias
Apoio técnico constante
Planejamento coletivo com a equipe
Maior envolvimento com as famílias
Disponibilidade de material midiático
Não pretendo ministrar aulas remotas, pois fiquei com trauma de gravar vídeo aulas e mensagens de WhatsApp
Orientações sobre o modelo educacional

Foi muito difícil para mim pois não tinha conhecimento nem ferramentas, portanto a formação e as ferramentas são essenciais para estarmos preparadas para um eventual caso assim
Embora não acredite nesse formato para a Educação Infantil
Recebimento de material tecnológico necessário no uso das aulas
Envolvimento com as crianças

Fonte: Elaboração própria (2026).

Os dados demonstram que as docentes reconhecem que as principais fragilidades enfrentadas durante o ERE estiveram relacionadas ao eixo Insumo, especialmente no que se refere à formação tecnológica e ao suporte técnico. Além disso, a predominância quase unânime da formação continuada indica que a ausência de preparo prévio foi percebida como uma das maiores lacunas da experiência anterior.

O destaque ao envolvimento com as famílias confirma a centralidade da mediação familiar no contexto remoto, aspecto já evidenciado no Gráfico 19, reforçando que a parceria escola-família precisa ser fortalecida e estruturada, especialmente quando o ensino ocorre fora do espaço escolar.

O planejamento coletivo com a equipe e o apoio técnico constante indicam a necessidade de fortalecer a gestão pedagógica e a colaboração institucional, elementos fundamentais para reduzir a sensação de improviso vivenciada no período anterior. À luz do Modelo CIPP (Stufflebeam; Shinkfield, 2007), essas demandas apontam para a necessidade de reorganização mais estruturada do eixo Insumo para que o Processo seja mais consistente e o Produto mais efetivo.

As respostas qualitativas que expressam resistência ou trauma em relação ao ensino remoto revelam que a experiência também gerou impactos emocionais nas docentes, dessa forma, esse aspecto amplia a análise para além do desenvolvimento infantil, evidenciando que o ERE afetou igualmente o bem-estar profissional.

Do ponto de vista teórico, a ênfase na formação tecnológica pode ser compreendida como ampliação da apropriação de instrumentos culturais, fortalecendo a mediação pedagógica futura, entretanto, a própria menção de que o formato remoto não é ideal para a Educação Infantil (David *et al.*, 2021) reforça o entendimento de que essa etapa depende da interação presencial, da corporeidade e do brincar (Wallon, 2007; Kishimoto, 2010).

Finalizando essa parte da análise, observou-se que os principais desafios de acordo com os dados incluem a limitação no domínio das ferramentas digitais, a dificuldade de adaptar atividades pedagógicas ao formato remoto sem prejuízo da intencionalidade educativa, a baixa

participação de algumas famílias, o desgaste emocional provocado pelo período e as barreiras impostas pela falta de equipamentos e conectividade. Também se destacou a dificuldade de manter a interação entre as crianças e de proporcionar experiências sensoriais e corporais, fundamentais ao desenvolvimento infantil, durante o ensino remoto. Esses desafios contribuíram para que as práticas fossem, em grande parte, centradas no envio de sugestões de atividades, com foco na rotina doméstica e no uso de materiais simples.

Ainda que tenham sido criadas estratégias para minimizar esse distanciamento, como encontros virtuais e vídeos personalizados, as respostas revelam que as possibilidades de socialização foram restritas pelo formato remoto e pelas condições materiais e organizativas das famílias, muitas docentes relataram estratégias para manter o vínculo afetivo com as crianças, utilizando mensagens personalizadas, vídeos gravados, chamadas por vídeo individuais ou em pequenos grupos e devolutivas constantes às famílias. A participação familiar, embora necessária, variou conforme as condições socioeconômicas, o tempo disponível e o nível de familiaridade com as demandas escolares. Em alguns casos, a presença ativa da família potencializou a aprendizagem; em outros, sua ausência reforçou desigualdades e dificultou o acompanhamento das propostas.

Quanto à avaliação da aprendizagem durante o ERE, verificou-se que ela ocorreu predominantemente de maneira informal e qualitativa, baseada em observações a partir do retorno das famílias, registros de interações virtuais e análise de fotografias e vídeos enviados. As participantes apontaram que algumas áreas do desenvolvimento infantil foram significativamente afetadas durante o ERE, especialmente linguagem oral, motricidade fina e grossa, autonomia e socialização. A ausência de convivência com os pares e a limitação das experiências de exploração do ambiente emergiram como fatores críticos que impactaram o desenvolvimento global das crianças.

Como resposta propositiva a esses desafios, este trabalho apresenta o Plano de Contingência Educacional em formato de livro digital. Este Produto Educacional (que será apresentado no Capítulo 7) não se pretende um manual burocrático, mas um guia prático e flexível que sistematiza diretrizes sobre comunicação efetiva, protocolos de segurança, adaptação curricular e apoio psicossocial. O plano foi desenhado para garantir que, em futuras crises — sejam elas sanitárias ou climáticas —, a rede de ensino possua um roteiro estruturado que minimize o improvisado e mitigue a ampliação das desigualdades.

6.6 Análise das questões 30 a 32

As respostas abertas referentes às questões 30 (**Na sua opinião, quais foram os fatores positivos do modelo de ensino remoto para a Educação Infantil?**), 31 (**Na sua opinião, quais foram os fatores negativos do modelo de ensino remoto para a Educação Infantil?**) e 32 (**Comentários ou sugestões sobre a experiência com o Ensino Remoto Emergencial para futuras situações de crise que impactem a Educação Infantil**), foram analisadas por meio de Análise de Conteúdo temática segundo Bardin, seguindo três momentos: (a) codificação das unidades de registro; (b) categorização temática; e (c) inferência e interpretação. Inicialmente, identificaram-se expressões relevantes no corpus (n = 165), que foram codificadas segundo seu sentido semântico. Em seguida, os códigos foram agrupados em categorias temáticas, constituindo conjuntos homogêneos, de sentido e coerentes com os objetivos da pesquisa. Por fim, as categorias resultantes foram comparadas entre si e articuladas com os dados quantitativos, compondo a discussão sobre os efeitos do ensino remoto emergencial na Educação Infantil. Essa categorização temática e o cálculo das frequências foram apoiados por ferramenta de IA generativa - ChatGPT, utilizada como recurso instrumental para auxiliar no processo técnico de sistematização dos dados provenientes das questões abertas. A plataforma contribuiu para a ordenação lexicográfica inicial e a sugestão de agrupamentos semânticos, enquanto a pesquisadora assumiu integralmente as etapas de codificação, decisão categorial, interpretação dos sentidos, e discussão dos resultados, conforme procedimento de Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

Abaixo uma tabela exemplificando o processo com respostas reais dos 165 participantes da pesquisa:

Quadro 12 – Tabela demonstrativa com dados das professoras

Unidade de registro (resposta literal)	Código atribuído	Eixos temáticos da análise
“Maior proximidade com as famílias”	Aproximação escola-família	Interação e vínculo com famílias
“Aprendizados das tecnologias”	Desenvolvimento de competências digitais	Capacitação tecnológica docente
“Participação e envolvimento das famílias”	Participação familiar	Interação e vínculo com famílias
“Não considere fatores positivos”	Ausência de benefícios percebidos	Percepção de ineficácia
“Falta de participação das famílias”	Baixa participação familiar	Limitações da interação

“Dificuldade em manter vínculo e prender atenção das crianças”	Dificuldade de vinculação afetiva	Fragilização da mediação pedagógica
“Modelo não garante acesso de todos”	Exclusão digital	Desigualdades de acesso
“Uso de plataforma padronizada ajudaria”	Demanda por padronização	Propostas de melhoria estrutural

Fonte: Elaboração autora.

Após a codificação, surgiram categorias principais: Potencialidades da interação pedagógica e tecnológica (Quadro 12), Desafios e limitações no processo educativo (Quadro 13), Percepções e proposições de melhoria (Quadro 14). As categorias predominantes foram:

Quadro 13 – Tabela Q30

Eixos temáticos da análise	Frequência	Sentido Interpretativo
Interação e vínculo com famílias	alta	famílias tornaram-se mediadoras do processo
Capacitação tecnológica docente	alta	professoras aprenderam a usar novas ferramentas
Reorganização pedagógica	média	ampliação de repertório de estratégias
Flexibilidade espaço-temporal	baixa	adaptação do tempo e local de aprendizagem
Ausência de benefícios percebidos	presente	grupo que não identifica aspectos positivos

Fonte: Elaboração autora.

Assim sendo, apresentamos os gráficos relacionados às questões 30 a 32, com suas categorias positivas e negativas, de acordo com as respostas dos respondentes.

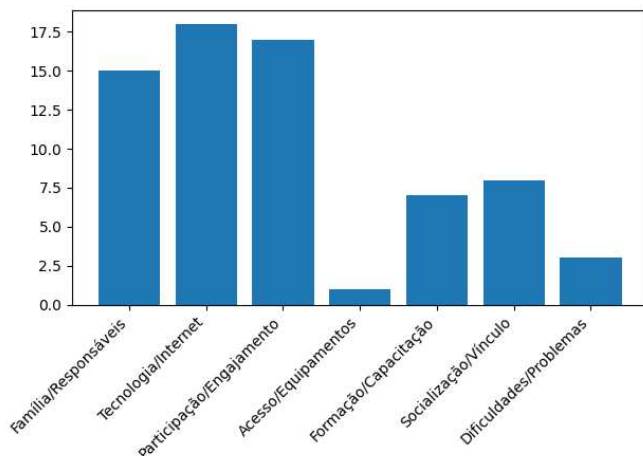


Tabela 1 – Frequência e Percentual Q30

Categoria	Frequência absoluta	Percentual
Tecnologia/Internet	18 ocorrências	10,9%
Participação/Engajamento	17 ocorrências	10,3%
Família/Responsáveis	15 ocorrências	9,1%
Socialização/Vínculo	8 ocorrências	4,8%
Formação/Capacitação	7 ocorrências	4,2%
Dificuldades/Problemas	3 ocorrências	1,8%
Acesso/Equipamentos	1 ocorrência	0,6%

Entre os aspectos positivos, destacam-se principalmente as categorias Tecnologia/Internet, Participação/Engajamento e Família/Responsáveis, identificadas com maior frequência na Questão 30. A categoria Tecnologia/Internet, com 10,9% das ocorrências, indica que o período do ERE proporcionou oportunidades de aprendizagem relacionadas ao uso de recursos digitais. Muitas professoras relataram ter desenvolvido novas competências

tecnológicas e ampliado seu repertório de estratégias pedagógicas mediadas por ferramentas digitais.

A categoria Participação/Engajamento, com 10,3%, evidencia que, em determinados contextos, o ensino remoto proporcionou maior envolvimento das famílias no acompanhamento das atividades escolares. Já a categoria Família/Responsáveis, com 9,1%, reforça a percepção de que o contexto emergencial favoreceu, em alguns casos, uma aproximação entre escola e família, fortalecendo a comunicação e a corresponsabilidade pelo processo educativo.

Outro aspecto positivo observado refere-se à Formação/Capacitação docente, que, embora apresente menor frequência na Questão 30 (4,2%), ganha maior relevância na Questão 32 (15,8%). Esse dado indica que a experiência do ensino remoto gerou reflexões sobre a necessidade de investimento em formação continuada para qualificar o uso pedagógico das tecnologias. Nesse sentido, o ERE contribuiu para o desenvolvimento profissional docente, estimulando a busca por novas metodologias e práticas educacionais adaptadas ao contexto digital.

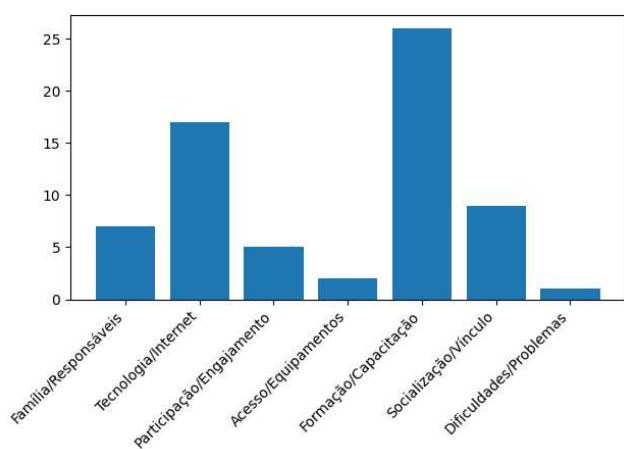


Tabela 3 – Frequência e Percentual Q32

Categoria	Frequência absoluta	Percentual
Formação/Capacitação	26 ocorrências	15,8%
Tecnologia/Internet	17 ocorrências	10,3%
Socialização/Vínculo	9 ocorrências	5,5%
Família/Responsáveis	7 ocorrências	4,2%
Participação/Engajamento	5 ocorrências	3,0%
Acesso/Equipamentos	2 ocorrências	1,2%
Dificuldades/Problemas	1 ocorrência	0,6%

Por outro lado, os gráficos também revelam um conjunto expressivo de categorizações negativas, relacionadas sobretudo às limitações pedagógicas, sociais e estruturais do ensino remoto na Educação Infantil. Na Questão 31, a categoria Socialização/Vínculo apresenta a maior frequência (24,8%), evidenciando que a ausência de interações presenciais entre crianças e professores foi considerada como um dos principais impactos negativos do ERE. A socialização constitui um elemento central no processo de desenvolvimento infantil, e sua fragilização compromete experiências fundamentais de aprendizagem baseadas na interação, na brincadeira e na convivência coletiva.

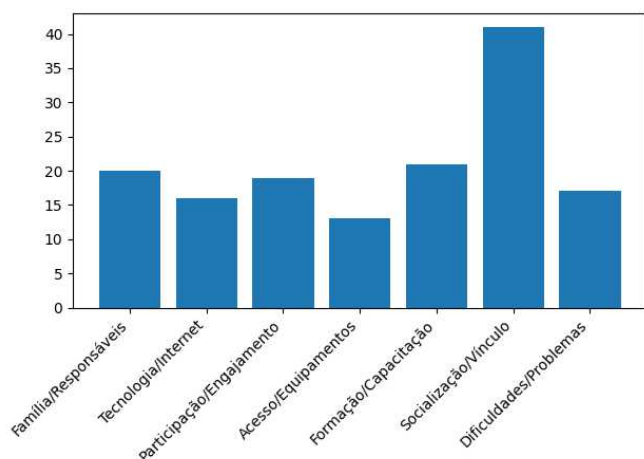


Tabela 2 – Frequência e Percentual Q31

Categoria	Frequência absoluta	Percentual
Socialização/Vínculo	41 ocorrências	24,8%
Formação/Capacitação	21 ocorrências	12,7%
Família/Responsáveis	20 ocorrências	12,1%
Participação/Engajamento	19 ocorrências	11,5%
Dificuldades/Problemas	17 ocorrências	10,3%
Tecnologia/Internet	16 ocorrências	9,7%
Acesso/Equipamentos	13 ocorrências	7,9%

Outra categoria relevante é Formação/Capacitação, com 12,7%, indica que muitos docentes sentiram falta de preparo institucional e pedagógico para lidar com as demandas impostas pelo ensino remoto. De modo semelhante, a categoria Família/Responsáveis (12,1%) também aparece associada a dificuldades, especialmente relacionadas à sobrecarga das famílias e às desigualdades nas condições de acompanhamento das atividades escolares.

As categorias Participação/Engajamento (11,5%) e Dificuldades/Problemas (10,3%) evidenciam desafios relacionados à manutenção do interesse das crianças e à mediação pedagógica a distância. No contexto da Educação Infantil, essas dificuldades são particularmente significativas, pois o processo educativo nessa etapa depende fortemente da interação direta, da mediação do professor e da realização de atividades práticas e lúdicas.

Outro aspecto crítico identificado refere-se às desigualdades estruturais, representadas pelas categorias Tecnologia/Internet (9,7%) e Acesso/Equipamentos (7,9%). Esses dados revelam que a falta de dispositivos, conectividade ou condições adequadas de acesso digital limitou a participação de parte das crianças nas atividades propostas, contribuindo para a ampliação das desigualdades educacionais.

De forma integrada, os resultados demonstram três eixos estruturantes da experiência do Ensino Remoto Emergencial na Educação Infantil: (1) mediação tecnológica e acesso; (2) participação familiar e engajamento; e (3) manutenção do vínculo e necessidade de formação docente. A recorrência desses eixos confirma que o fenômeno analisado não pode ser compreendido apenas sob a dimensão técnica, mas envolve aspectos pedagógicos, afetivos e estruturais.

Assim, a discussão dos dados evidencia coerência interna entre as categorias emergentes e os objetivos da pesquisa, ao mesmo tempo em que reforça a pertinência da Análise

de Conteúdo como estratégia metodológica capaz de revelar sentidos subjacentes às falas dos participantes. A frequência temática observada, aliada à saturação já identificada no corpus, indica consistência interpretativa e robustez analítica da amostra de 165 respondentes, conferindo validade e densidade à discussão apresentada.

Embora o ERE tenha sido marcado por desafios expressivos, algumas professoras destacaram aprendizagens profissionais importantes: maior desenvoltura no uso de tecnologias, criação de novos formatos de atividades, fortalecimento de vínculos com determinadas famílias e desenvolvimento de criatividade para propor práticas com materiais acessíveis. Tais ganhos, embora resultem de um contexto adverso, podem repercutir positivamente na prática pedagógica futura, desde que articulados a formações adequadas e apoio institucional contínuo.

Os resultados encontrados evidenciam a necessidade de políticas públicas que considerem a realidade das escolas de Educação Infantil, investindo em infraestrutura tecnológica, conectividade, suporte técnico às escolas e estratégias de formação continuada especialmente voltadas ao uso pedagógico das tecnologias digitais. Do ponto de vista pedagógico, os dados reforçam a importância de priorizar o vínculo afetivo, a ludicidade e a interação entre as crianças, mesmo em condições excepcionais. Para futuras situações emergenciais, recomenda-se que as redes de ensino estabeleçam protocolos estruturados de comunicação com famílias, definam orientações claras sobre avaliação e proponham instrumentos híbridos que permitam acompanhar o desenvolvimento infantil de forma mais consistente.

De modo geral, os achados confirmam que o Ensino Remoto Emergencial, embora tenha evitado a interrupção completa do processo educativo, não substitui as experiências presenciais essenciais à Educação Infantil e revela a necessidade de estratégias mais equitativas, planejadas e sensíveis às especificidades da criança pequena. O conjunto de respostas analisadas oferece subsídios valiosos para reflexões sobre práticas pedagógicas, políticas educacionais e estruturalidade das ações propostas para momentos de crise, contribuindo para o aperfeiçoamento de futuras políticas e planos de contingência educacional.

7 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Segundo Creswell (2014), instrumentos digitais frequentemente apresentam baixa taxa de resposta quando aplicados a populações amplas, sobretudo em contextos profissionais de alta demanda, pois dependem do engajamento espontâneo dos participantes. Gil (2019) reforça que a adesão a pesquisas por meio de formulários tende a ser menor quando o público-alvo vivencia sobrecarga de trabalho, situação comum entre docentes no período pós-pandemia. Além disso, Flick (2009) observa que, em investigações de caráter aplicado, especialmente quando tratam de experiências passadas, há maior probabilidade de ocorrer fadiga do respondente, o que reduz o interesse em participar.

Assim, embora numericamente inferior ao ideal, o conjunto de 165 respondentes representa uma amostra suficientemente diversificada para sustentar análises descritivas e qualitativas, contemplando diferentes formações, tempos de carreira, escolas e experiências com o Ensino Remoto Emergencial. Reconhece-se que a taxa de resposta constitui uma limitação metodológica, mas não compromete a profundidade, validade interna e coerência analítica dos resultados, desde que estes sejam interpretados como representativos das participantes que voluntariamente contribuíram com o estudo - e não como indicativos estatísticos de toda a população da rede, conforme recomenda Creswell (2014) para estudos de abordagem não probabilística.

Além dos fatores operacionais já mencionados, observa-se ainda uma baixa cultura de engajamento em pesquisas acadêmicas por parte de profissionais da educação, fenômeno recorrente em estudos aplicados em contextos institucionais amplos. Tal realidade está relacionada, em parte, à ausência de uma conscientização mais sistemática sobre a relevância da participação em pesquisas científicas para a produção de dados que subsidiam políticas públicas, práticas pedagógicas e processos formativos. Ainda assim, as respostas obtidas revelam consistência interna, recorrência temática e diversidade de experiências, conferindo validade analítica ao conjunto de dados. A participação voluntária dos respondentes, aliada à riqueza qualitativa das respostas, permite afirmar que os resultados apresentados refletem percepções fundamentadas e experiências concretas vivenciadas no contexto do Ensino Remoto Emergencial, sendo, portanto, relevantes e confiáveis para a compreensão do fenômeno investigado.

8 PRODUTO EDUCACIONAL

Considerando a natureza epistemológica dos Mestrados Profissionais, apresentamos como produto um livro digital intitulado: Plano de Contingência Educacional - Entre Desafios e Possibilidades: Um Guia de Continuidade Educacional na Primeira Infância. O desenvolvimento desse material reúne os achados nesta dissertação de mestrado e apresenta uma sistematização das estratégias pedagógicas e recomendações para a construção de políticas públicas educacionais em contextos emergenciais.

Sua concepção fundamenta-se na necessidade de traduzir os achados da pesquisa em um material acessível, aplicável e orientador para profissionais da educação, especialmente no que se refere à organização de práticas pedagógicas em contextos de crise, bem como a gestores, professores, formadores e demais profissionais da área. Elaborado em linguagem acessível e visualmente atraente, o livro digital tem como objetivo orientar e subsidiar ações educacionais em emergências como pandemias, desastres naturais ou interrupções prolongadas do ensino presencial.

O processo de elaboração do Produto Educacional não se deu de forma isolada, mas articulado às evidências empíricas identificadas ao longo da pesquisa, especialmente aquelas relacionadas às dificuldades enfrentadas pelos professores no uso de tecnologias digitais, na mediação pedagógica à distância e na interação com as famílias. Dessa forma, o e-book foi estruturado com base nas dimensões do modelo CIPP, buscando oferecer orientações que dialoguem com as condições de contexto, os recursos disponíveis, os processos pedagógicos e os resultados esperados.

A seguir, são apresentados exemplos de organização visual e de conteúdos que compõem o guia.

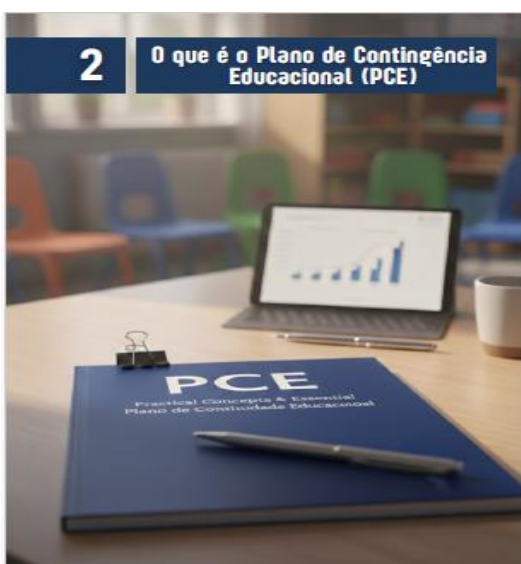
Figura 1 – Capa do Produto Educacional



Fonte: Elaboração autora.

Este capítulo introduz o guia como um fruto das lições aprendidas durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) em Fortaleza (2020-2021). O objetivo é orientar instituições, educadores e famílias na construção de respostas organizadas e humanizadas para situações de crise. A figura apresenta a capa do produto educacional desenvolvido nesta pesquisa. O material foi estruturado como um guia digital voltado para gestores e professores da Educação Infantil, com o objetivo de orientar a elaboração de planos institucionais de resposta a emergências que impliquem suspensão das atividades presenciais.

Figura 2 – Introdução e Contextualização



Fonte: Elaboração autora.

Define o PCE como um documento estratégico de gestão para manter atividades de ensino-aprendizagem durante interrupções forçadas por desastres ou emergências. O texto diferencia o ERE da Educação a Distância (EaD), destacando que o primeiro foi uma resposta improvisada de sobrevivência.

Figura 3 – Objetivos do PCE:

Objetivos do PCE na Educação Infantil

- **Garantir o Vínculo:** Assegurar que a conexão afetiva e pedagógica entre escola, criança e família seja mantida.
- **Manter a Aprendizagem:** Proporcionar o desenvolvimento das habilidades e competências previstas na BNCC de forma adaptada.
- **Promover a Equidade:** Minimizar o impacto da crise nas crianças em situação de maior vulnerabilidade.
- **Reduzir a Incerteza:** Oferecer um guia claro e seguro para gestores e educadores em momentos de caos.

Na Educação Infantil, o Plano de Contingência assume uma dimensão ainda mais delicada: precisa assegurar o direito de aprender brincando, respeitando as necessidades emocionais, cognitivas e sociais das crianças pequenas.



O que é PCE?

O Plano de Contingência Educacional (PCE) é um documento estratégico de gestão que estabelece procedimentos e diretrizes para manter as atividades essenciais de ensino-aprendizagem, mesmo diante da interrupção do ambiente escolar presencial devido a desastres, crises de saúde ou outras emergências.

Não é apenas um plano B, é um plano preventivo e proativo.

Você Sabia?



O Ensino Remoto Emergencial não foi uma escolha pedagógica, mas uma resposta urgente a uma crise. Por isso, não seguiu modelos prontos e precisou ser construído no cotidiano.

A escola não parou, mas precisou se reinventar.

Você Sabia?



O fechamento das escolas revelou que a instituição escolar vai muito além do conteúdo didático; ela é o centro da segurança alimentar, social e emocional da criança.

Perda do "Espaço de Terceiro" - Para a criança, a escola é o local onde ela não é "a filha de alguém", mas um indivíduo social. O distanciamento confinou todas as esferas da vida (lazer, estudo, descanso) no mesmo metro quadrado, gerando estresse tóxico e fadiga de tela.

Regressões no Desenvolvimento (Educação Infantil) - Crianças pequenas aprendem pelo corpo e pela interação. Sem o contato com o par (o amiguinho), observamos:

- Atrasos na linguagem: Menos interação verbal diversificada.
- Dificuldades motoras: Falta de espaço para correr, pular e desenvolver a coordenação fina.
- Desregulação emocional: Aumento da ansiedade e irritabilidade pela falta de rotina externa.

O Aumento do Hiato Social

A rotina das crianças de classe alta, com internet estável e apoio de tutores, tornou-se abismalmente diferente da rotina de crianças em vulnerabilidade, que muitas vezes dependiam da escola para a única refeição completa do dia ou para estarem protegidas de violências domésticas.

Figura 4 – Organização temática do Plano de Contingência

Pilares do PCE: Legalidade e Pedagógico

Qualquer Plano de Contingência precisa estar ancorado em marcos legais e princípios pedagógicos sólidos:

Fundamento Legal	Fundamento Pedagógico
LDB (Lei 9.394/96): Assegura o direito à educação, exigindo que os sistemas de ensino busquem formas de garantir esse direito em qualquer circunstância.	BNCC (Educação Infantil): O PCE deve respeitar os Seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se).
Legislação Municipal/Estadual: Adequação às normativas específicas da Secretaria de Educação de Fortaleza.	Metodologias Ativas e Lúdicas: Prioridade a abordagens que utilizam o brincar, a exploração do ambiente e a interação como eixos de aprendizado, mesmo que mediadas pela tecnologia.

Para mais informações sobre a BNCC (Educação Infantil)
[CLIQUE AQUI](#)

Característica	Educação a Distância (EaD)	Ensino Remoto Emergencial (ERE)
Planejamento	Planejada a longo prazo, com design instrucional específico.	Improvizado devido à urgência da crise.
Público-alvo	Geralmente focado em adultos autônomos (Ensino Superior).	Aplicado a todas as idades, inclusive bebês e crianças.
Recursos	Plataformas próprias, tutores e materiais multimídia prontos.	Uso de ferramentas genéricas (WhatsApp, Meet, Zoom, Paper).
Interatividade	Muitas vezes assíncrona (aluno faz no seu tempo).	Tentativa de manter a sincronia (mesmo horário da aula real).
Professores	Especialistas em tutoria online.	Professores presenciais sem treinamento prévio para o digital.

Educação a Distância

Ensino Remoto Emergencial

Fonte: Elaboração autora.

A seção apresenta a estrutura conceitual do plano de contingência educacional, indicando os principais eixos organizadores do guia, como diagnóstico institucional, estratégias pedagógicas, comunicação com as famílias e acompanhamento das aprendizagens.

Figura 5 – Mapeamento de Riscos

3 Mapeamento de Riscos

Passo a passo

O primeiro passo para elaborar um PCE é o mapeamento dos riscos potenciais que podem comprometer o funcionamento da escola. Antes de pensar no conteúdo, a prioridade é o acolhimento e a verificação de dados.

- **Censo de Emergência:** Criar um formulário rápido (via WhatsApp ou telefone) para identificar quais alunos e professores foram atingidos diretamente e quem tem acesso à internet/energia.
- **Canal Único de Comunicação:** Estabelecer um meio oficial (ex: grupo de WhatsApp da turma) para evitar notícias falsas e manter as famílias informadas sobre o status das aulas.

Já os riscos podem ser:

- **Sanitários:** pandemias, surtos infecciosos;
- **Ambientais:** enchentes, deslizamentos, queimadas;
- **Infraestruturais:** falta de energia, danos físicos na escola;
- **Sociais:** insegurança alimentar, vulnerabilidade familiar, violência.

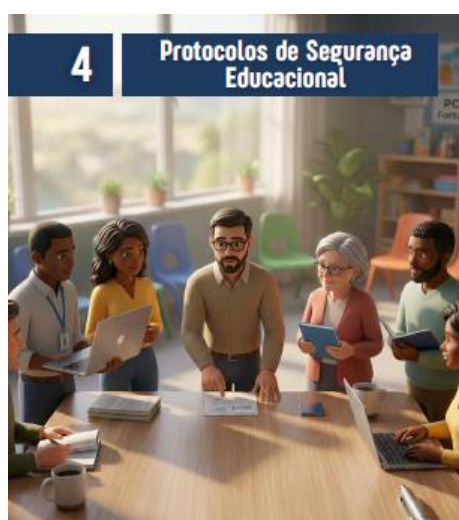
Desastre	Região mais Afetada	Motivo Principal Paralisação
Secas	Norte e Nordeste	Interrupção transporte, falta de água
Queimadas	Centro-Oeste e Sudeste	Fumaça té baixa qualidade do ar.
Calor Extremo	Todo o Brasil	Risco à saúde climática salas.
Ciclones	Sul	Destruição infraestrutura de energia
Deslizamentos	Áreas Serranas / Urbanas	Interdição e uso de abrigo.

Desastres naturais: comissão especial discute diretrizes para o enfrentamento
[CLIQUE AQUI](#)

Fonte: Elaboração autora

A figura explica que o primeiro passo do PCE é identificar riscos potenciais, que podem ser sanitários, ambientais (como as enchentes no RS ou secas na Amazônia), infraestruturais ou sociais. Sugere a criação de um "Censo de Emergência" para verificar a situação de alunos e professores.

Figura 6 – Protocolos de Segurança Educacional:



Fonte: Elaboração autora



22

A figura detalha a criação de diretrizes claras para garantir a segurança, abrangendo cuidados sanitários, organização de fluxos e apoio psicossocial. Estabelece protocolos específicos para ambientes físicos, digitais e de comunicação.

Modelo de Ensino em Situação Emergencial: Propõe um modelo flexível e adaptável às realidades familiares, priorizando o brincar e a interação. Define os formatos de ensino remoto síncrono (em tempo real), assíncrono (flexível) e híbrido (combinado).

Capacitação de Profissionais: Coloca a formação continuada como prioridade estratégica para o sucesso do PCE. Foca no desenvolvimento de competências digitais e socioemocionais através de trilhas formativas e do uso de plataformas como AVAMEC e Nova Escola.

Comunicação com as Famílias: Enfatiza a parceria escola-família por meio da escuta ativa e do diálogo contínuo. Recomenda-se o uso de canais acessíveis como WhatsApp, chamadas telefônicas e até rádios comunitárias para garantir a inclusão de famílias vulneráveis.

Figura 7 – Sugestões Sites Formativos e Comunicação com Famílias

- Comunidades de prática;
- Mentoria pedagógica;
- Grupos de estudo institucionais.

Essa organização permite que os professores desenvolvam competências progressivas, adequadas às demandas emergenciais e às transformações do cenário educacional contemporâneo.

Plataformas e Programas de Formação



AVAMEC – Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC

Oferece cursos gratuitos voltados à educação básica e ao uso pedagógico de tecnologias.



Programa Educação Conectada

Disponibiliza formações sobre cultura digital e inovação pedagógica.



Escola Virtual do Governo (EV.G)

Cursos gratuitos sobre gestão pública, educação e desenvolvimento profissional.



Laboratório Digital Educacional


Oferece cursos 100% gratuitos e online para profissionais da educação no Brasil.

[Canal do youtube](#)



Nova Escola – Cursos para Educadores

Formações práticas voltadas ao planejamento, metodologias ativas e acompanhamento pedagógico.



Canva for Education (Formação em design pedagógico)

Capacitação para produção de materiais visuais educativos.

Desenvolvimento de competências digitais e socioemocionais

A experiência do ensino remoto evidenciou que a formação docente precisa integrar duas dimensões indissociáveis: a competência técnica e a competência relacional.

Competências Digitais

Referem-se à capacidade de utilizar tecnologias de forma crítica, ética e pedagógica. Incluem:

- Planejamento de atividades síncronas e assíncronas;
- Produção de vídeos e materiais digitais;

32



Recursos sobre competências socioemocionais



Instituto Ayrton Senna

Competências Socioemocionais



SAE Digital

Acolhimento socioemocional para o retorno das aulas



UNESCO

Recursos sobre educação e bem-estar docente

Formação continuada e acompanhamento pedagógico

A formação docente não deve ocorrer de forma isolada ou pontual. É necessário instituir processos permanentes de acompanhamento pedagógico, garantindo que os conhecimentos adquiridos sejam incorporados à prática.

34

Fonte: Elaboração autora

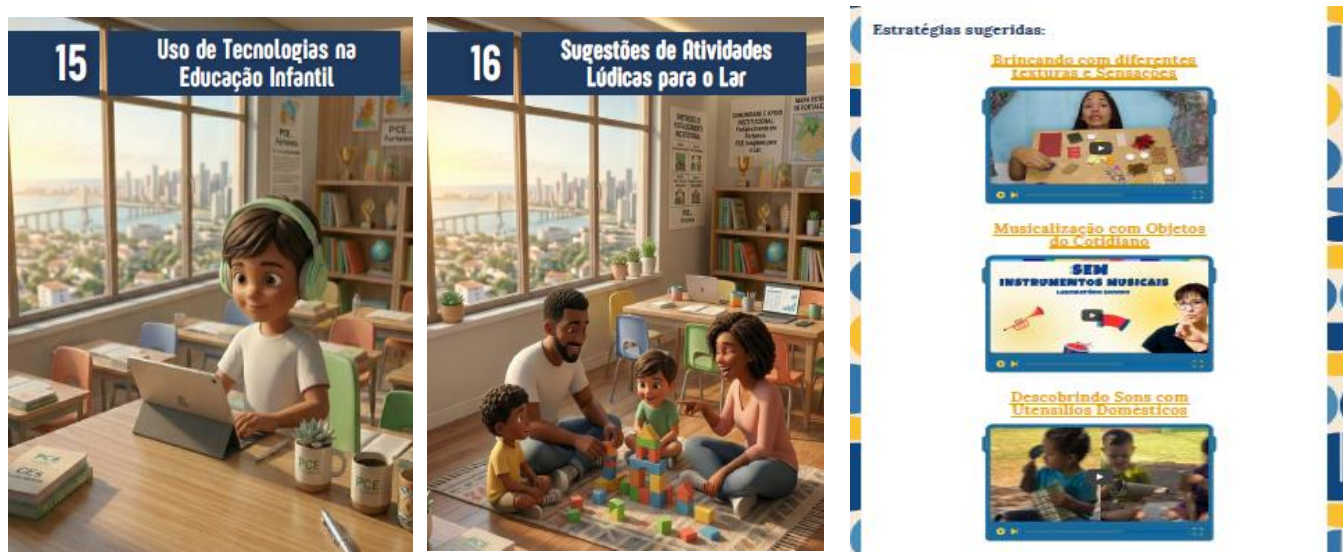
Apoio Psicológico para a Comunidade Escolar: Aborda a necessidade de equipes de apoio psicossocial, de protocolos de acolhimento e escuta, além de parcerias com universidades e redes de apoio comunitárias.

Estratégias de Avaliação e Acompanhamento: Define a avaliação na Educação Infantil como formativa, diagnóstica e processual, sem fins de retenção. Utiliza ferramentas como portfólios (digitais ou físicos), registros pedagógicos e devolutivas interativas para acompanhar o desenvolvimento integral da criança.

Plano de Retorno Gradual às Atividades Presenciais: Orienta um planejamento participativo para a reabertura, incluindo avaliação das condições da instituição, retorno escalonado por grupos e foco no acolhimento socioemocional.

Parcerias e Recursos para Sustentabilidade: Discute a importância da mobilização coletiva e articulação com universidades, ONGs, órgãos governamentais de saúde e assistência social, e iniciativa privada para fortalecer as estratégias educacionais.

Figura 8 – Uso de Tecnologias na Educação Infantil:



Fonte: Elaboração autora

Plano de Alimentação e Nutrição: Garante que o direito à alimentação seja mantido mesmo com a suspensão das aulas, seguindo diretrizes de programas como o PNAE. Sugere a distribuição de kits de alimentos e orientação nutricional para as famílias.

Estudos de Caso e Boas Práticas: Reúne experiências reais e soluções criativas aplicadas durante a pandemia, como a produção de vídeos curtos, contação de histórias virtual e kits pedagógicos impressos.

Ferramentas Adaptadas para o Ensino a Distância: Lista recursos digitais que facilitam a continuidade pedagógica, como WhatsApp, Google Meet e Zoom, priorizando ferramentas de baixo custo e fácil manuseio pelas famílias.


Uso de Tecnologias na Educação Infantil: Defende o uso crítico e intencional da tecnologia como mediação, sem substituir experiências concretas. Recomenda a mediação adulta e o controle do tempo de exposição às telas.

Sugestões de Atividades Lúdicas para o Lar: Oferece ideias práticas de brincadeiras com objetos cotidianos, artes, movimento e exploração da natureza. Relaciona essas atividades aos Campos de Experiência da BNCC.

Figura 9 – Sugestões de Atividades Lúdicas para o Lar

Movimento e expressão corporal

Dançar, pular, imitar animais ou criar circuitos simples em casa contribuem para o desenvolvimento motor.



Propostas de movimento:

- Dançar músicas infantis;
- Brincar de estátua;
- Pular corda ou linhas imaginárias;
- Imitar animais;
- Jogos de equilíbrio e alongamento.

Exploração da natureza

Quando possível, observar plantas, insetos ou fenômenos naturais estimula a curiosidade e o pensamento investigativo.



Sugestões de jogos e atividades:

- **Caça aos Tesouros Naturais:** As crianças recebem uma lista ou sacola para coletar elementos específicos, como "uma folha seca", "uma pedra lisa", "algo macio" ou "uma folha verde".
- **Pintura com Pincéis da Natureza:** Utilizar galhos, folhas, flores e sementes como pincéis ou ferramentas de pintura, explorando diferentes texturas e cores.
- **Cozinha de Lama e Terra:** Brincadeiras que envolvem terra, água e potes para "fazer comidinhas" ou construir pequenas estruturas, incentivando o desenvolvimento sensorial e a criatividade.

Sugestão aos professores

Enviar vídeos curtos com propostas de movimento ajuda as famílias a compreenderem melhor a atividade.

Fonte: Elaboração autora

Considerações Finais: Reafirma o compromisso ético com a infância e a justiça social, destacando que planejar a contingência é um ato de esperança e uma forma de proteger os direitos das crianças.

Referências e Links Úteis: Lista os documentos norteadores, como a BNCC e o Documento Curricular Referencial de Fortaleza, além de links para mídias complementares.

Figura 10 – Links Úteis:



Fonte: Elaboração autora

Como produto educacional, oferece a compilação e organização de informações relevantes de forma acessível e interativa, facilitando o aprendizado e a disseminação do conhecimento. Além disso, por ser um documento em formato digital, ele pode ser facilmente distribuído e atualizado, garantindo que o conteúdo permaneça atual e relevante.

Portanto, pensando nas contribuições que a pesquisa pode gerar, surgiu a ideia de se elaborar um Plano de Contingência da Educação, PCE, onde este pode fornecer às principais partes interessadas na educação, as diretrizes necessárias para garantir que o aprendizado

continue quando as rotinas forem interrompidas devido a uma emergência, crise, mau tempo ou outro evento incomum.

O livro digital pode servir como um guia para educadores, gestores e pais, reunindo boas práticas, estratégias pedagógicas e reflexões sobre as experiências vividas durante a pandemia.

Além disso, o livro digital é enriquecido com recursos QRCode, podcasts e outras mídias digitais não se configura como mera justaposição de elementos tecnológicos, mas como estratégia pedagógica intencional, voltada à ampliação das formas de acesso ao conteúdo e à diversificação das linguagens. Os QR Codes, por exemplo, foram utilizados para direcionar o leitor a conteúdos complementares, como vídeos explicativos, materiais de apoio e exemplos de práticas, favorecendo uma experiência interativa e dinâmica e envolvente. Esse tipo de produto educacional não só facilita a disseminação do conhecimento produzido durante o mestrado, mas também promove a reflexão crítica e a aplicação prática do que foi aprendido.

Por fim, ao desenvolver um livro digital como parte da dissertação de mestrado, pretende-se não apenas contribuir para a solução de problemas específicos da área de Educação Infantil, mas também deixar um legado que possa ser utilizado por outros profissionais da área, ampliando o impacto do trabalho e fortalecendo a conexão entre a academia e a prática educacional.

Um plano de continuidade para a Educação Infantil em contextos de crise deve ser cuidadosamente estruturado para garantir a segurança, o bem-estar e a continuidade da aprendizagem das crianças, mesmo em situações adversas. No contexto brasileiro, além de pandemias, como a da COVID-19, que exigiu o fechamento prolongado das escolas e a adaptação para o ensino remoto, outros cenários críticos podem afetar a rotina educacional, entre eles, destacam-se: os desastres naturais, como enchentes e deslizamentos de terra — comuns em regiões de risco geográfico, especialmente durante o período de chuvas intensas — e secas prolongadas, que impactam diretamente as condições de vida das famílias e o acesso às instituições de ensino (Marchezini; Muñoz; Trajber, 2018; Smole; Oliveira, 2025).

Também é necessário considerar situações de emergência urbana, como apagões de energia que dificultam o uso de tecnologias digitais, ou crises ambientais, como queimadas na Amazônia e no Pantanal, que comprometem a saúde das crianças devido à poluição do ar. Em cada um desses cenários, o plano de continuidade deve prever estratégias diferenciadas, como a oferta de atividades pedagógicas impressas em locais onde o acesso à internet é limitado, a criação de protocolos de evacuação e acolhimento em casos de desastres ambientais, e o

fortalecimento da comunicação entre escolas e famílias para assegurar apoio emocional e pedagógico às crianças (Marchezini; Muñoz; Trajber, 2018; Cemaden, 2023).

Assim, ao incorporar a diversidade de emergências que podem ocorrer no Brasil, o plano de continuidade se torna mais realista e eficaz, garantindo que a Educação Infantil não seja interrompida e que as crianças possam manter vínculos de aprendizagem e proteção, mesmo em momentos de crise.

Quadro 14 – Relação entre Resultados da Pesquisa e o Produto Educacional

Resultados da Pesquisa	Evidências identificadas na Literatura e Contexto	Resposta no Produto Educacional (Guia PCE)	Seção do Guia
Falta de planejamento prévio para emergências educacionais	Estudos apontam que o Ensino Remoto Emergencial foi implementado sem planejamento institucional estruturado	Inclusão de um Plano de Continuidade Educacional estruturado , com orientações para organização institucional em situações de crise	O que é o PCE
Necessidade de identificar riscos que podem interromper as aulas	Eventos como pandemias, desastres climáticos e crises sociais interromperam o funcionamento escolar	Criação de um capítulo de mapeamento de riscos , orientando gestores a identificar e monitorar riscos educacionais	Mapeamento de Riscos
Falta de protocolos claros de segurança e funcionamento escolar	Durante a pandemia muitas escolas não possuíam diretrizes claras para organização sanitária e pedagógica	Desenvolvimento de protocolos de segurança educacional , incluindo cuidados sanitários, organização de fluxos e apoio psicossocial	Protocolos de Segurança Educacional

Resultados da Pesquisa	Evidências identificadas na Literatura e Contexto	Resposta no Produto Educacional (Guia PCE)	Seção do Guia
Dificuldades dos professores em utilizar tecnologias digitais	Muitos docentes não possuíam formação prévia para o uso de TDICs no ensino remoto	Inclusão de orientações de formação e capacitação de profissionais para atuação em contextos emergenciais	Capacitação de Profissionais
Fragilidade na comunicação entre escola e famílias	O ensino remoto aumentou a dependência da comunicação digital com responsáveis	Criação de estratégias para fortalecer canais de comunicação com as famílias , como uso de WhatsApp, reuniões virtuais e escuta ativa	Comunicação com as Famílias
Impactos emocionais da pandemia em crianças, famílias e professores	Estudos evidenciam aumento de ansiedade, estresse e dificuldades emocionais	Inclusão de orientações sobre apoio psicológico e acolhimento socioemocional	Apoio Psicológico para a Comunidade Escolar
Dificuldade em acompanhar o desenvolvimento das crianças à distância	A avaliação tradicional não se adaptava ao contexto do ensino remoto	Proposição de estratégias de avaliação formativa , com portfólios, registros e devolutivas interativas	Estratégias de Avaliação e Acompanhamento
Necessidade de planejamento para retorno seguro às aulas presenciais	A reabertura das escolas exigiu protocolos e planejamento gradual	Elaboração de orientações para planejamento do retorno presencial progressivo e seguro	Plano de Retorno Gradual
Necessidade de apoiar as famílias	Famílias passaram a assumir papel central	Inclusão de sugestões de atividades lúdicas para o	Sugestões de Atividades Lúdicas

Resultados da Pesquisa	Evidências identificadas na Literatura e Contexto	Resposta no Produto Educacional (Guia PCE)	Seção do Guia
nas atividades pedagógicas	na mediação das atividades	lar, acessíveis e adequadas à Educação Infantil	
Necessidade de ferramentas acessíveis para ensino remoto	Muitas escolas utilizaram ferramentas simples e acessíveis	Apresentação de ferramentas digitais adaptadas à Educação Infantil , priorizando recursos simples e gratuitos	Ferramentas para Ensino a Distância

Fonte: Elaboração autora.

O quadro apresentado estabelece a relação entre os resultados da pesquisa e as orientações propostas no guia, evidenciando a passagem da teoria para a prática. Trata-se de um instrumento estratégico construído a partir das evidências e das “lições aprendidas” durante a experiência do Ensino Remoto Emergencial (ERE) em Fortaleza, no período de 2020 a 2021.

Diante desses achados, o quadro demonstra como tais evidências fundamentaram a elaboração das estratégias apresentadas no produto educacional. Assim, as soluções propostas no guia não decorrem de orientações genéricas, mas estão diretamente vinculadas aos problemas diagnosticados na realidade investigada. Por exemplo, a identificação de sinais de estresse e sobrecarga nas famílias levou à inclusão de orientações voltadas ao apoio socioemocional e à adoção de protocolos de comunicação empática entre escola e comunidade escolar.

A inclusão desse quadro também é necessária por três razões principais. Primeiramente, ele confere rigor científico ao produto, ao demonstrar que as diretrizes do Plano de Contingência Educacional são fundamentadas em dados empíricos, e não em suposições. Em segundo lugar, evidencia a intencionalidade pedagógica das estratégias adotadas, explicando por que determinadas ações foram priorizadas, como a valorização de atividades lúdicas no ambiente doméstico para preservar o vínculo afetivo e as experiências de

aprendizagem na infância. Por fim, o quadro contribui para a transparência do processo de elaboração do guia, permitindo compreender como cada eixo estruturante do plano foi pensado para responder às necessidades identificadas na comunidade escolar.

Dessa forma, o quadro funciona como uma ponte entre a produção acadêmica e a prática educacional, demonstrando que o produto proposto busca transformar o conhecimento científico em orientações concretas voltadas à proteção do desenvolvimento infantil em contextos de crise educacional.

A partir dessas evidências, foram estruturadas seções específicas no guia que buscam oferecer orientações práticas para gestores e educadores, articulando planejamento pedagógico, gestão de riscos, apoio psicossocial e uso pedagógico das tecnologias. O Quadro 15 apresenta a relação entre os principais resultados da pesquisa e as seções do produto educacional desenvolvido.

Com o objetivo de ampliar o acesso às informações apresentadas no Guia de Plano de Continuidade Educacional e tornar o material mais interativo e acessível, em diversos formatos, o eBook disponibiliza também os recursos complementares: um podcast e vídeo explicativo relacionados ao desenvolvimento desta dissertação. Esses materiais podem ser acessados por meio de links incorporados ao próprio guia, direcionando o leitor para um repositório digital organizado em ambiente online. Os conteúdos em áudio e vídeo disponibilizados por meio desses links foram elaborados com o apoio da ferramenta de inteligência artificial NotebookLM, utilizada na organização e estruturação inicial dos materiais. A ferramenta auxiliou na sistematização das informações e na geração de roteiros base para os conteúdos digitais, a partir dos textos produzidos pela pesquisadora, o que não se configuram como elementos acessórios, mas como recursos pedagógicos planejados, que visam potencializar a compreensão dos conteúdos, favorecer a aplicação prática das orientações e tornar o material mais acessível e dinâmico para os profissionais da educação.

Outras mídias digitais presentes no material foram selecionadas com base em sua potencialidade de apoiar a compreensão dos conteúdos e estimular a aplicação prática das orientações apresentadas. Assim, a diversidade de recursos busca atender a diferentes estilos de aprendizagem, promovendo maior engajamento e facilitando a apropriação do conteúdo.

Figura 11 – Página com recursos adicionais



Fonte: Elaboração autora.

O podcast apresenta uma síntese dialogada do trabalho de dissertação, abordando os principais elementos da pesquisa, como o contexto que motivou o estudo, os objetivos da investigação, a metodologia adotada e os principais resultados obtidos. Nesse formato, busca-se oferecer uma forma alternativa de disseminação do conhecimento científico, permitindo que educadores, gestores e demais interessados possam compreender os fundamentos do Plano de Continuidade Educacional de maneira mais dinâmica e acessível. O recurso também contribui para aproximar a produção acadêmica do cotidiano dos profissionais da educação, facilitando a divulgação das reflexões e recomendações produzidas no âmbito da pesquisa.

Além do podcast, o Ebook disponibiliza um vídeo explicativo, no qual são apresentados os principais aspectos do Produto Educacional desenvolvido a partir da dissertação. No vídeo, são discutidos os desafios enfrentados pelas instituições de Educação Infantil durante o período do Ensino Remoto Emergencial, bem como as estratégias propostas no guia para apoiar gestores e professores na organização de respostas educacionais em situações de crise. O material audiovisual também destaca a estrutura do Plano de Continuidade Educacional, suas seções temáticas e as orientações práticas oferecidas para apoiar a tomada de decisões no contexto escolar. A inclusão desses recursos multimídia tem como finalidade ampliar as possibilidades de aprendizagem e disseminação do conhecimento, permitindo que o conteúdo do guia seja explorado por diferentes meios e formatos. Dessa forma, o eBook não se limita ao texto escrito, mas integra elementos digitais que favorecem a compreensão do tema e estimulam o acesso ao conteúdo da pesquisa de forma mais interativa.

Os links para acesso ao podcast e ao vídeo estão disponíveis no próprio guia e podem ser acessados por meio do repositório digital no Google Drive.

Por fim, destaca-se que o Plano de Contingência Educacional proposto neste Ebook não se configura como um modelo rígido ou prescritivo, mas como um referencial orientador,

passível de adaptação às diferentes realidades institucionais e contextos educacionais. Espera-se, assim, que o material possa inspirar novas reflexões e iniciativas voltadas ao planejamento educacional em situações emergenciais, contribuindo para o desenvolvimento de políticas e práticas que assegurem o direito à educação das crianças em quaisquer circunstâncias.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo geral desenvolver um plano de contingência educacional, em formato de livro digital, com base nas experiências de professores da Educação Infantil durante o Ensino Remoto Emergencial no município de Fortaleza-CE. Ao revisitar o percurso trilhado, desde a fundamentação teórica até à análise dos dados coletados junto aos professores, é possível tecer considerações que articulam os desafios enfrentados, as estratégias improvisadas e as lições aprendidas para o futuro da educação em tempos de crise.

Os resultados do estudo obtidos mediante a investigação conduzida corroboram a teoria de Hodges et al. (2020), que caracteriza o ERE como uma solução provisória, emergencial e improvisada, diferenciando-o da educação a distância planejada. Os dados obtidos nesta pesquisa confirmam essa perspectiva teórica, uma vez que os participantes do estudo relataram dificuldades iniciais relacionadas à ausência de formação tecnológica e à adaptação de atividades ao formato remoto. Essa dimensão improvisada da prática, já discutida por Aguiar e Vilarinho (2023) como fruto da inexistência de planos de contingência, resultou em estratégias centradas no envio de sugestões simplificadas de atividades às famílias, evidenciando o caráter emergencial do processo. A pesquisa mostrou que a realidade em Fortaleza foi caracterizada pela falta de infraestrutura tecnológica e pela falta de capacitação dos professores. Pode-se observar e confirmar que o sistema não estava preparado para uma transição digital, transformando o ensino em uma tentativa de manter vínculos mínimos, e não em um modelo pedagógico estruturado.

Autores clássicos, como Vygotsky (1984) e Piaget (1970) defendem que o desenvolvimento infantil é intrinsecamente ligado à interação com os pares e com o ambiente. No entanto, os resultados da pesquisa apontam que as áreas mais prejudicadas no desenvolvimento das crianças foram a linguagem oral, a socialização e a motricidade. Há uma validação empírica do que Kishimoto (2020) e a BNCC (2017) alertavam: a ausência do "brincar" e das interações presenciais como eixos estruturantes comprometeu a subjetividade da criança. O uso predominante do WhatsApp como ferramenta tecnológica, embora acessível, foi reconhecido pelas docentes como limitado para promover experiências sensoriais e coletivas, essenciais na primeira infância. A realidade observada pelas professoras em Fortaleza confirma essas preocupações: as áreas de linguagem oral, motricidade e socialização foram as mais prejudicadas. A ausência da vivência corporal e sensorial reflete o que o OECD (2021) descreveu como a perda da qualidade das interações fundamentais nessa etapa da vida.

Já nos relatórios da UNESCO (2020) e do UNICEF (2021) já apontavam que a exclusão digital afetaria severamente crianças de famílias de baixa renda. Os dados de Fortaleza confirmam essa tendência: a baixa participação familiar e a desigualdade de acesso foram citadas como os principais fatores negativos, face digital da desigualdade social mencionada pelo UNICEF. Isto manifestou-se na rede municipal através da falta de dispositivos e internet instável, o que aprofundou as disparidades educacionais, como visto nas respostas das professoras revelando a falta de dispositivos, o uso compartilhado de celulares e a instabilidade da conexão que comprometeram diretamente a participação das crianças e, por consequência, a efetividade do processo de ensino. Conclui-se que, em países em desenvolvimento, o êxito do ERE dependeu de uma infraestrutura mínima que nem sempre esteve disponível, o que valida os alertas internacionais sobre tal vulnerabilidade. Esse achado reforça a necessidade de que o Plano de Contingência proposto não foque apenas em pedagogia, mas em políticas de inclusão digital e suporte intersetorial.

Sobre o papel da família e a sobrecarga docente, David *et al.* (2021), Aziz *et al.* (2022) e Yildiz *et al.* (2022) indicam que os responsáveis passaram a exercer papéis mediadores sem preparo prévio, ao mesmo tempo em que se intensificou a colaboração entre família e escola, algo que esta pesquisa de mestrado ratificou identificando que as famílias se tornaram mediadoras essenciais, porém sobrecarregadas. Os achados qualitativos da pesquisa confirmam essa dualidade: por um lado, a aproximação com as famílias foi compreendida como um aspecto positivo, fortalecendo laços afetivos e ampliando o fluxo comunicativo; por outro, a baixa participação familiar emergiu como um dos principais fatores de fraqueza do modelo emergente, atribuída à sobrecarga de trabalho, ao acúmulo de funções domésticas e à ausência de mediação pedagógica no lar. Tais elementos corroboram a tese de David *et al.* (2021) sobre o despreparo dos responsáveis para assumir tarefas educativas de forma sistematizada.

Por outro lado, o estudo identificou um ponto positivo não plenamente antecipado por todos os autores: o fortalecimento do vínculo escola-família e a capacitação tecnológica forçada das professoras. Os dados desta pesquisa indicam que, embora o cenário tenha sido adverso, houve ganhos em "aprendizagem profissional" e criatividade docente. Porém, como argumentam Barbosa e Horn (2020), esse ganho veio acompanhado de esgotamento emocional e sobrecarga, sugerindo que a resiliência docente tem limites que precisam ser amparados por suporte institucional contínuo.

No campo docente, estudos como os de Gözümlü *et al.* (2022) indicaram baixa autoeficácia tecnológica, enquanto Farewell *et al.* (2022) observaram resiliência e capacidade

de adaptação diante da crise. As respostas das docentes do município analisado confirmam ambas as tendências: houve percepção de insuficiência do apoio institucional e de desgaste emocional, porém também se observou uma capacitação forçada para o uso de tecnologias, que promoveu aprendizagens profissionais relevantes, conforme também discutido por Kim e Asbury (2020) em estudos internacionais sobre o impacto psicológico da pandemia no corpo docente.

Ao confrontar a literatura recente com os resultados obtidos, constatamos que o ERE no contexto da educação infantil municipal funcionou predominantemente como um mecanismo de manutenção dos vínculos afetivos entre escola e criança, e não como um substituto eficaz do desenvolvimento integral próprio da etapa. O uso predominante de aplicativos como o WhatsApp, apontado tanto pelas docentes quanto por estudos recentes, ilustra simultaneamente o esforço de democratizar o acesso em um cenário adverso e os limites pedagógicos decorrentes dessa escolha. Como alerta a UNESCO (2025) indica que tais práticas podem contribuir para o aprofundamento de crises de aprendizagem em longo prazo caso não sejam acompanhadas de políticas estruturantes.

Diante desse quadro, torna-se evidente a necessidade de construir um Plano de Contingência educacional, como propomos no produto deste trabalho, para que futuras interrupções (sanitárias, climáticas ou decorrentes de outros eventos críticos), como já sugerido por Saccomori (2024), não aprofundem desigualdades existentes nem inviabilizem a continuidade do direito à educação infantil.

Ao compararmos as falas dos autores e as respostas das professoras ao instrumento desta pesquisa pode-se concluir que o ERE em Fortaleza cumpriu a função de manutenção parcial do vínculo, mas falhou em garantir o desenvolvimento integral conforme as diretrizes legais e teóricas. O argumento final é que a escola é insubstituível em sua forma presencial para a Educação Infantil, e qualquer estratégia futura (como o Plano de Contingência proposto) deve priorizar o acolhimento, a equidade e o suporte às famílias para mitigar os danos de novas interrupções.

Conclui-se, portanto, que a experiência do ERE em Fortaleza deixou lições indeléveis. A tecnologia, embora útil, não substitui a presença física e a mediação qualificada do professor na Educação Infantil. Para o futuro, é imperativo que as políticas públicas transcendam a distribuição de equipamentos e foquem na construção de escolas resilientes, na valorização da formação docente e no fortalecimento da parceria com as famílias. A garantia dos direitos de

aprendizagem das crianças — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — deve permanecer inegociável, mesmo nos contextos mais desafiadores.

Espera-se que esta pesquisa e o produto educacional dela derivado contribuam para que gestores e educadores estejam mais bem equipados para proteger a infância e assegurar a continuidade educativa com qualidade e equidade, transformando as lições de uma crise global em alicerces para uma educação mais justa e preparada.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. *et al.* Combate à COVID-19 sob o federalismo bolsonarista: um estudo sobre a descoordenação entre os governos no enfrentamento da crise. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 4, p. 663–677, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-761220200354>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/bpdbc9zSGCKZK55L3ChjVqJ/>. Acesso em: 26 jun. 2025.

AGÊNCIA BRASIL. **Veja medidas que cada estado está adotando para combater covid-19**. Brasília, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/veja-medidas-que-cada-estado-esta-adotando-para-combater-covid-19>. Acesso em: 3 jun. 2025.

AGUIAR, G. S.; VILARINHO, L. R. G. Desigualdades de Oportunidades Educacionais: evidências e reflexões a partir da Pandemia da COVID-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 20, p. 1-28, 2023.

AKBARI, A. **A resilient ICT4D approach to ECO countries' education response during COVID-19 pandemic**. arXiv preprint arXiv:2108.09742, 2021. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2108.09742>. Acesso em: 4 jun. 2025.

ALVES, J. L. V.; COELHO, L. R. Formação e prática docente: compreendendo as lógicas que orientam a ação pedagógica na Educação Infantil em Manaus/AM. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 15112–15125, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n2-232>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/24594/19650>. Acesso em: 10 dez. 2025.

ANDRADE, S. A.; LIMA, M. J. M. **Educação infantil e pandemia: experiências docentes e práticas emergenciais**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

ARAÚJO, L. C. *et al.* **Educação Infantil em tempos de pandemia: desafios e experiências**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. DOI: <https://doi.org/10.53628/emrede.v7i1.621>. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 19 fev. 2026.

ASSIS, L. A.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. O. As contribuições da teoria de Henri Wallon para a educação. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 21, n. 52, p. 60–75, 2022. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2817>. Acesso em: 26 jun. 2025.

AZIZ, A.; SADDHONO, K.; SETYAWAN, B. W. A parental guidance patterns in the online learning process during the COVID-19 pandemic: case study in Indonesian school. **Heliyon**,

[s. l.], v. 8, n. 12, p. e12158, 2022. Disponível em:

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36568676/>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. A Educação Infantil em tempos de pandemia: experiências, desafios e aprendizados. **Revista Educação e Realidade**, [s. l.], v. 45, n. 3, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIANCHINI, L. V. *et al.* **Impacto na saúde mental de crianças e adolescentes pós pandemia**. [S. l.]: Seven Editora, 2023. Disponível em:

<https://sevenpublicacoes.com.br/editora/article/view/2295>. Acesso em: 2 nov. 2024.

BORBA, R. *et al.* **Educação Infantil em tempos de pandemia: desafios e possibilidades**. Revista Brasileira de Educação, [s. l.], 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil confirma primeiro caso do novo coronavírus**.

Brasília, 26 fev. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/02/brasil-confirma-primeiro-caso-do-novo-coronavirus>. Acesso em: 3 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório técnico: os impactos da pandemia na Educação Básica brasileira – segundo estudo da Undime**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em:

<https://www.undime.org.br>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRITO, C. M. D.; ALVES, F. I. B. M. A educação infantil no contexto da pandemia: o processo ensino e aprendizagem fora das escolas. **Revista de Psicologia**, [s. l.], v. 15, n. 57, p. 808–815, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14295/idonline.v15i57.3256>. Disponível em:

<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3256>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BROWN, C. S. Remote family engagement through virtual tutoring: an emergency response to support children, families, and students. **Journal on Education in Emergencies**, [s. l.], v. 8, n. 3, p. 229-244, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33682/an7j-4v2y>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/365491960_Remote_Family_Engagement_Through_Virtual_Tutoring_An_Emergency_Response_to_Support_Children_Families_and_Students. Acesso em: 26 jun. 2025.

CAPINZAL (SC). **Plano municipal de contingência para a educação: prevenção, monitoramento e controle da disseminação da COVID-19 nos estabelecimentos de ensino**. Capinzal: Prefeitura Municipal, 2023. Disponível em: https://capinzal.sc.gov.br/uploads/sites/200/2023/06/1966501_PLANCON_Municipal__Educacao.pdf

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999

CEARÁ. Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020. Decreta Situação de Emergência em Saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo Coronavírus. **Diário Oficial do Estado**: série 3, Fortaleza, CE, ano 12, n. 053, 16 mar. 2020.

CEARÁ. Decreto nº 33.519, de 19 de março de 2020. Intensifica as medidas para enfrentamento da infecção humana pelo novo Coronavírus. **Diário Oficial do Estado**: série 3, Fortaleza, CE, ano 12, n. 056, 19 mar. 2020a.

CEARÁ. Decreto nº 33.574, de 5 de maio de 2020. Institui no Município de Fortaleza, a política de isolamento social rígido como medida de enfrentamento à Covid-19, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**: série 3, Fortaleza, CE, ano 12, n. 091, 5 maio 2020.

CEARÁ (Estado). Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Educação do Ceará em tempos de pandemia**. Fortaleza: Seduc, 2021.

CEARÁ (Estado). Secretaria da Saúde. **Plano de contingência estadual para infecção humana pelo novo coronavírus (COVID-19)**. Fortaleza: SESA, 2021.

CENTRO NACIONAL DE MONITORAMENTO E ALERTAS DE DESASTRES NATURAIS (Brasil). **Educação em clima de riscos de desastres**. 2. ed. São José dos Campos, SP: Cemaden, 2023.

CETIC.BR. **TIC Educação 2020**: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021.

CHAICHAOWARAT, R. Teaching and learning during the COVID-19 pandemic: attributes and readiness of Thai teachers. **The Clearing House**, [s. l.], v. 96, n. 2, p. 70–78, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/00098655.2022.2165970>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00098655.2022.2165970>. Acesso em: 26 jun. 2025.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: **TIC Kids Online Brasil 2019**. São Paulo: CGI.br, 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/kids-online/>. Acesso em: 24 jan. 2026.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: **TIC Kids Online Brasil 2020**. São Paulo: CGI.br, 2021. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/kids-online/>. Acesso em: 24 jan. 2026.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. 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: MEC/CNE, 2020.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DAVID, P. B. *et al.* Ensino remoto emergencial na educação infantil: experiência em escolas privadas. **Estudos em Avaliação Educacional**, [s. l.], v. 32, p. 1-26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18222/ea.v32.8335>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/8335/4300>. Acesso em: 26 jun. 2025.

DAWKINS, P. C.; HACKENBERG, A.; NORTON, A. Introduction to Piaget's Genetic Epistemology. In: DAWKINS, P. C.; HACKENBERG, A.; NORTON, A. (orgs.). **Piaget's Genetic Epistemology for Mathematics Education Research**. [S. l.]: Springer, 2024. p. 3-10. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/377098221_Introduction_to_Piaget's_Genetic_Epistemology. Acesso em: 02 set. 2025.

DIAS-TRINDADE, S.; CORREIA, J. D.; HENRIQUES, S. Ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [s. l.], v. 13, n. 32, p. 1-23, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14426>. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/14426>. Acesso em: 26 jun. 2025.

DONOHUE, C.; MILLER, K. COVID-19 and Early Childhood Education and Care: The Impact of the Pandemic on Families and Educators. **International Journal of Early Childhood**, [s. l.], v. 52, p. 119-128, 2020.

DOURADO, L. A. T. Infância, Mediação e Desenvolvimento: As Contribuições da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky para as Práticas Pedagógicas na Educação Infantil. **International Integrate Scientific**, [s. l.], v. 5, n. 47, 2025. DOI: <https://doi.org/10.63391/352CEB>. Disponível em: <https://iiscientific.com/artigos/352ceb/>. Acesso em: 02 set. 2025.

FACCO, A. L.; CARNEIRO, I. A. A Teoria Psicogenética de Henry Wallon: contribuições à Educação Infantil. **Revista FT**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 122, 2023. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-teoria-psicogenetica-de-henry-wallon-contribuicoes-a-educacao-infantil/>. Acesso em: 02 set. 2025.

FAREWELL, C. V. *et al.* Changes in demands and resources faced by the early childhood education workforce due to COVID-19. **Journal of Early Childhood Research**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 1476718X2211364, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/1476718X221136463>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1476718X221136463>. Acesso em: 26 jun. 2025.

FEIJÓ, J. A. **Migração do ensino presencial para o emergencial remoto: uma experiência no ensino da língua inglesa**. 2021. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

FETTIG, A. *et al.* Qualitative investigation of educator and parent experiences of education services during COVID-19. **Journal of Early Intervention**, [s. l.], p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9791023/>. Acesso em: 26 jun. 2025.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTALEZA. **Portaria nº 0150/2020 - SME, de 26 de março de 2020**. Dispõe sobre a distribuição de kits com gêneros alimentícios não perecíveis aos alunos da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza em virtude da suspensão obrigatória das atividades Educacionais Presenciais em todas as Escolas, decorrente do enfrentamento ao Novo Coronavírus (COVID-19), na forma que indica. Fortaleza: Procuradoria Geral do Município, 2020. Disponível em: https://transparencia.fortaleza.ce.gov.br/arquivos_pdfs/covid19/LEGISLA%C3%87%C3%83O_ASSIST%C3%8ANCIAL.pdf. Acesso em: 02 set. 2025.

FORTALEZA. **Portaria nº 0156/2020-SME, de 07 de abril de 2020**. Dispõe sobre a distribuição dos gêneros alimentícios oriundos do PNAE em estoque nas unidades escolares para alunos em situação de vulnerabilidade da Rede Municipal da Educação de Fortaleza, em virtude da suspensão obrigatória das atividades educacionais presenciais em todas as escolas, decorrente do enfrentamento ao Novo Coronavírus (COVID-19), e outras providências. Fortaleza: Procuradoria Geral do Município, 2020. Disponível em: https://transparencia.fortaleza.ce.gov.br/arquivos_pdfs/covid19/LEGISLA%C3%87%C3%83O_ASSIST%C3%8ANCIAL.pdf. Acesso em: 02 set. 2025.

FORTALEZA. **Portaria nº 07/2020, de 23 de abril de 2020**. Regulamenta o Auxílio à Subsistência, disposto no inciso IV, art. 5º da Lei Complementar nº 179, de 19 de dezembro de 2014, para o Projeto Renda em Casa para as categorias que define. Fortaleza: Procuradoria Geral do Município, 2020. Disponível em: https://transparencia.fortaleza.ce.gov.br/arquivos_pdfs/covid19/LEGISLA%C3%87%C3%83O_ASSIST%C3%8ANCIAL.pdf. Acesso em: 02 set. 2025.

FORTALEZA. **Portaria nº 16/2020 – SECULTFOR**. Dispõe sobre o programa de auxílio de subsistência emergencial aos profissionais do setor cultural da cidade de Fortaleza-CE, conforme a Lei nº 10.432, de 22 de dezembro de 2015, que institui o Edital das Artes de Fortaleza. Fortaleza: Procuradoria Geral do Município, 2020. Disponível em: https://transparencia.fortaleza.ce.gov.br/arquivos_pdfs/covid19/LEGISLA%C3%87%C3%83O_ASSIST%C3%8ANCIAL.pdf. Acesso em: 02 set. 2025.

FORTALEZA. **Portaria nº 19/2020 – SECULTFOR**. Altera a Portaria 16.2020 que estabeleceu o regulamento do programa de auxílio de subsistência emergencial aos

profissionais do setor cultural da cidade de Fortaleza - CE, nos termos da Lei nº 10.432, de 22 de dezembro de 2015, que institui o Edital das Artes de Fortaleza. Fortaleza: Procuradoria Geral do Município, 2020. Disponível em:

https://transparencia.fortaleza.ce.gov.br/arquivos_pdfs/covid19/LEGISLA%C3%87%C3%83O_ASSIST%C3%8ANCIAL.pdf. Acesso em: 02 set. 2025.

FORTALEZA. **Resolução nº 01/2020 – ACFOR**. Dispõe sobre a suspensão da Tarifa de Contingência e a isenção de pagamento de água e esgoto a usuários específicos que tem o serviço prestado pela Companhia de Água e Esgoto do Ceará - CAGECE em Fortaleza.

Fortaleza: Procuradoria Geral do Município, 2020. Disponível em:

https://transparencia.fortaleza.ce.gov.br/arquivos_pdfs/covid19/LEGISLA%C3%87%C3%83O_ASSIST%C3%8ANCIAL.pdf. Acesso em: 02 set. 2025.

FORTALEZA. **Resolução nº 40, de 06 de abril de 2020**. Regulamentar a concessão do Benefício Eventual do tipo Cestas Básicas na hipótese do inciso VI, do Art. 7º, da Lei Municipal nº 9.992, de 28 de dezembro de 2012, em razão da Pandemia do COVID 19.

Fortaleza: Procuradoria Geral do Município, 2020. Disponível em:

https://transparencia.fortaleza.ce.gov.br/arquivos_pdfs/covid19/LEGISLA%C3%87%C3%83O_ASSIST%C3%8ANCIAL.pdf. Acesso em: 02 set. 2025.

FORTALEZA (Município). Secretaria Municipal da Saúde. **Boletim Epidemiológico COVID-19 – 2022**. Fortaleza: SMS, 2022.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Plano de Ação da SME para o Ensino Remoto Emergencial**. Fortaleza: SME, 2021. Disponível em:

<https://www.fortaleza.ce.gov.br>. Acesso em: 01 mar. 2025.

FRANCE. **Ministry of the Interior. FR-Alert – Cell Broadcast Public Warning System**.

Wikipedia, [2025]. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/FR-Alert>. Acesso em: 4 jun. 2025.

FRANCO, M. A. M.; TONIETTO, C. T. Docência e formação na Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19: entre desafios e aprendizagens. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 51, e4107, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/19847238225120214107>. Acesso em: 20 jun. 2025.

FREITAS, K. **Educação em tempos de pandemia: percepções sobre a transição do modelo tradicional ao modelo remoto**. 2021. 69 f. Dissertação (Mestrado Profissional MPGC) – Fundação Getulio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2021.

FREITAS, M. J. *et al.* Plano de Contingência da COVID-19 para a educação em Santa Catarina/Brasil: da elaboração do modelo à sua implementação e importância. **Territorium**, n. 30, p. 21-36, 2023.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. **Educação infantil na pandemia: experiências das redes municipais de ensino**. São Paulo: FGV CEIPE, 2020.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. **Primeiríssima infância na pandemia: efeitos e respostas no Brasil**. São Paulo: [s. n.], 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD COVID-19: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://brasil.fes.de/detalhe/trabalho-remoto-no-brasil-durante-a-pandemia-covid-19-realidades-experiencias-e-desafios.html>. Acesso em: 3 jun. 2025.

GALISTEU, R. B. M.; NONO, M. A. Concepções de diretoras de pré-escola sobre gestão na educação infantil. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 2, p. 16107–26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n2-302>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/24794/19768>. Acesso em: 10 dez. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIOVELLI, P. M. *et al.* Experimentações na educação infantil: a potência das narrativas infantis em um estágio supervisionado. **Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 43, p. 1-22, 2023. DOI: <https://doi.org/10.36556/eol.v18i43.1369>. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1369/435>. Acesso em: 10 dez. 2025.

GOMES, A. S.; BARBOSA, L. M. R. Desafios da educação em tempos de pandemia: uma análise das desigualdades educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 25, 2020.

GÖZÜM, A. İ. C. *et al.* Developing the teacher self-efficacy scale in the use of ICT at home for pre-school distance education during COVID-19. **Technology, Knowledge and Learning**, v. 28, n. 4, p. 1-30, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/362190181_Developing_the_Teacher_Self-Efficacy_Scale_in_the_Use_of_ICT_at_Home_for_Pre-school_Distance_Education_During_Covid-19. Acesso em: 26 jun. 2025.

GUPTA, R.; IRBY, B. J. The Impact of COVID-19 on Early Childhood Education: Remote Learning and Family Engagement. **Early Childhood Education Journal**, [s. l.], 2021.

HODGES, C. *et al.* **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. EDUCAUSE Review. [S. l.], 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 26 jun. 2025.

JAPAN. **Fire and Disaster Management Agency**. J-Alert system. Wikipedia, [2025]. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/J-Alert>. Acesso em: 4 jun. 2025.

JUNGES, K. S.; CASTILHO, E. M.; ZAVADZKI, A. L. C. Processo formativo durante o ensino remoto: o que dizem os professores de educação infantil de uma rede municipal de ensino. **Professare**, v. 12, n. 1, p. e3015–e3015, 2023. DOI: <https://doi.org/10.33362/professare.v12i1.3015>. Disponível em:

<https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/3015>. Acesso em: 10 dez. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

KITCHENHAM, B.; CHARTERS, S. **Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering**. Durham, UK: University and Durham University Joint Report, 2007.

KOSLINSKI, M. C.; BARTHOLO, T. L. Desigualdades de oportunidades educacionais no início da trajetória escolar no contexto brasileiro. **Lua Nova Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 110, p. 215–245, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-215245/110>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/kCGVCBfRzvz5wjKvWcxstnv/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2025.

KORMANN, E. *et al.* Educação infantil e a BNCC: ênfase no protagonismo da criança. **Extensão em Foco**, v. 10, n. 1, p. 1-21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33362/ext.v10i1.2830>. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/extensao/article/view/2830/1411>. Acesso em: 10 dez. 2025.

KRAMER, S. Educação Infantil em tempos de pandemia: notas de reflexão. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 25-44, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.002>. Acesso em: 20 jun. 2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEE, J. Mental health effects of school closures during COVID-19. **The Lancet Child & Adolescent Health**, [s. l.], v. 4, n. 6, p. 421, 2020. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642\(20\)30109-7/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642(20)30109-7/fulltext). Acesso em: 26 jun. 2025.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as práticas pedagógicas. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 41, 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LIMA, N. T. *et al.* **Saúde em tempos de pandemia: reflexões a partir da COVID-19**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020.

LINHARES, M. B. M.; ENUMO, S. R. F. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. **Estudos de Psicologia**, Campina, v. 37, p. 1-14, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CrYD84R5ywKWBqwbRzLzd8C/>. Acesso em: 26 jun. 2025.

LORDANI, S. F. S.; BLANCO, M. B. Elaboração e Implementação de um Manual de Atividades Psicomotoras para Alunos da Educação Infantil. **Revista de Ensino Educação e Ciências Humanas**, v. 23, n. 4, p. 552–560, 2022. DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2022v23n4p552-560>. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgskroton.com.br/article/view/9371>. Acesso em: 10 dez. 2025.

LOTTA, G. S.; FERNANDES, A.; PUGA, M. **Desigualdades, políticas e territórios: os efeitos da COVID-19 nas políticas públicas brasileiras**. São Paulo: Enap; Fiocruz, 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, A. P. M.; SANTOS, S. F. S.; ALMEIDA, I. P. Musicalization in early childhood education and its importance for development. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 3, p. 1748–1754, 2023. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i3.8998>. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/8998>. Acesso em: 10 dez. 2025.

LYTVYNOVA, S.; DEMESHKANT, N. **Distance learning in primary school during the COVID-19 pandemic: results of the “SMART KIDS” experiment**. arXiv preprint arXiv:2204.03472, 2022. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2204.03472>. Acesso em: 4 jun. 2025.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon: psicologia e educação**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 5-20.

MANTOANI, L. R. **Contribuição e difusão da psicogenética de Henri Wallon no Brasil: significados atribuídos por pesquisadores/as wallonianos/as**. 2023. 142 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2023.

MARCHEZINI, V.; MUÑOZ, V. A.; TRAJBER, R. Vulnerabilidade escolar frente a desastres no Brasil. **Revista Territorium**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 161-177, 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARMITT, D. Z. *et al.* Analysis of the scientific production of the Brazilian Journal of Environmental Education (RevBEA) about Environmental Education in Early Childhood Education. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 19, n. 3, p. 229–247, 2024. <https://doi.org/10.34024/revbea.2024.v19.15906>. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/15906>. Acesso em: 10 dez. 2025.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MCLEOD, S. Vygotsky's Zone of Proximal Development. **Simply Psychology**, [s. l.], p. 1-27, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/383563118_Vygotsky's_Zone_of_Proximal_Development. Acesso em: 02 set. 2025.

MISHRA, L.; GUPTA, T.; SHREE, A. Online Teaching-Learning in Higher Education during Lockdown Period of COVID-19 Pandemic. **International Journal of Educational Research Open**, [s. l.], v. 1, p. 1-8, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374020300121>. Acesso em: 26 jun. 2025.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. São Paulo: Nórdica, 1983.

NETHERLANDS. **Ministry of Justice and Security**. NL-Alert. Wikipedia, [2025]. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/NL-Alert>. Acesso em: 4 jun. 2025.

NÓVOA, A. A pandemia de COVID-19 e o futuro da educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 8-12, 2020. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551>. Acesso em: 19 fev. 2026.

OCDE / World Bank. **How Learning Continued during the COVID-19 Pandemic**. ECD/World Bank, 2022. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/how-learning-continued-during-the-covid-19-pandemic_bbeca162-en.html. Acesso em: 24 jan. 2026

OLIVEIRA, L. *et al.* **Context, input and process as critical elements for successful emergency remote learning**. arXiv preprint arXiv:2101.06112, 2021. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2101.06112>. Acesso em: 4 jun. 2025.

OLIVEIRA, L. M.; SILVA, G. R. Teacher narratives about early childhood education. **Revista Didática Sistêmica**, v. 25, n. 1, p. 168–77, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14295/rds.v25i1.15831>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/15831>. Acesso em: 10 dez. 2025.

OLIVEIRA, R. M. *et al.* Ensino remoto na educação básica: desafios e perspectivas. **Revista Educação Pública**, [s. l.], v. 21, n. 15, 2021.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care**. Paris, 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/publications/starting-strong-vi-8f9d7a2e-en.htm>. Acesso em: 2 jun. 2025.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic**. Paris, 16 set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>. Acesso em: 26 jun. 2025.

OZTURK, Y.; GANGAL, M. Early childhood student teaching practicum in Turkey through emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic. **Problems of Education in the 21st Century**, [s. l.], v. 80, n. 3, p. 438-455, 2022. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1348774>. Acesso em: 26 jun. 2025.

PASCAL, C.; BERTRAM, T.; ROUSE, L. Supporting young children's learning and wellbeing during COVID-19: Learning from international practice. **European Early Childhood Education Research Journal**, [s. l.], v. 29, n. 1, p. 121–134, 2021.

PAULA, B. M. M. *et al.* O impacto da judicialização das políticas públicas de acesso na educação infantil no município de Três Lagoas sob o ponto de vista pedagógico. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 28854–28860, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n3-550>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/26767/21192>. Acesso em: 10 dez. 2025

PAULINO, M. J.; SOUSA, F. N. A prática docente em tempos de pandemia: desafios do ensino remoto na educação infantil. **Revista de Psicologia**, [s. l.], v. 15, n. 57, p. 269–283, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14295/idonline.v15i57.3204>. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3204>. Acesso em: 26 jun. 2025.

PHILIPPINES. **National Disaster Risk Reduction and Management Council**. Emergency Cell Broadcast System (ECBS). arXiv.org, 2024. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2401.13799>. Acesso em: 4 jun. 2025.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imitação e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PIETROBON, S. R. G.; SMALESKI, C. A. Os recursos tecnológicos e didático-pedagógicos para a prática pedagógica na educação infantil: uma pesquisa de levantamento. **Professare**, v. 12, n. 1, p. e2978–e2978, 2023. DOI: <https://doi.org/10.33362/professare.v12i1.2978>. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/2978>. Acesso em: 10 dez. 2025.

PINTO JÚNIOR, V. C. *et al.* Prevalence of COVID-19 in children, adolescents and adults in remote education situations in the city of Fortaleza, Brazil. **International Journal of Infectious Diseases**, [s. l.], v. 108, p. 20–26, 2021. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33945867/>. Acesso em: 26 jun. 2026.

RAHIEM, M. *et al.* Home visit as a method of early childhood learning during COVID-19 outbreak. **As-Sibyan: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini** 7, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 83–102, 2022.

RECCH, F. *et al.* Education data needs and challenges for building back from COVID-19. **Epidemics**, [s. l.], v. 43, p. 1-12, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.epidem.2023.100673>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1755436523000099>. Acesso em: 26 jun. 2025.

Reuters. How children learned in lockdown (com exemplos do Reino Unido), 6 jan. 2021. Disponível em: <https://www.reuters.com/world/text-tablet-how-learn-lockdown-2021-01-06/>. Acesso em: 24 jan. 2026.

RICARDO, Valda Maria do Nascimento. **As brincadeiras e o desenvolvimento socioeducacional da criança**. João Pessoa: UFPB, 2017.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de contingência para escolas**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/B-Plano-de-Continencia-para-Escolas.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTANA, M. L. S.; MAEKAWA, E. M. H. K. Educação Especial na Educação Infantil: uma Revisão Sistemática. **Revista de Ensino Educação e Ciências Humanas**, v. 24, n. 1, p. 53–62, 2023. DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2023v24n1p53-62>. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9397>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SANTOS, F. A.; MOSER, P. A. Educação Infantil em tempos de pandemia: desigualdades, tensões e aprendizados. *In*: ALMEIDA, L. R.; RANGEL, M. (org.). **Educação em tempos de pandemia: narrativas e reflexões**. São Paulo: Cortez, 2021. p. 77–94.

SCAVINO, S. B.; CANDAU, V. M. Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, v. 8, n. 2, p. 121–132, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5016/ridh.v8i2.20>. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/20>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SCHNEUWLY, B. **A teoria de Vygotsky continua essencial para compreender o ensino e a aprendizagem, diz pesquisador suíço**. **Jornal da Unicamp**. Campinas, 20 maio 2025. Disponível em: <https://jornal.unicamp.br/noticias/2025/05/20/a-teoria-de-vigotski-continua-essencial-para-compreender-o-ensino-e-a-aprendizagem-diz-especialista-suico/#:~:text=Bernard%20Schneuwly%20%E2%80%93%20A%20teoria%20hist%C3%B3rico,cultural%20e%20C3%A0s%20intera%C3%A7%C3%B5es%20sociais>. Acesso em: 02 set. 2025.

SCHRADER, A. **Introdução à pesquisa social empírica: um guia para o planejamento, a execução e a avaliação de projetos de pesquisa não experimentais**. 2. ed. Porto Alegre: Globo: UFRS, 1974.

SERIBELLI, V. H.; WIZIACK, S. R. C. Early Childhood Education and curriculum: Reggio Emilia's contributions to the implementation of quality Environmental Education in early childhood. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 19, n. 5, p. 114–134, 2024. DOI: <https://doi.org/10.34024/revbea.2024.v17.16107>. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/16107/12709>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SHAIK, N. Transforming teaching and learning in early childhood care and education during COVID-19 in a poor community of the Cape Flats, South Africa. **Early Childhood Education Journal**, [s. l.], v. 51, p. 791-800, 2022. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-022-01329-y>. Acesso em: 26 jun. 2025.

SILVA, C. V. *et al.* Estudo sobre a Teoria da Aprendizagem de Jean Piaget. **Journal of Research & Method in Education**, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 32-37, 2024. Disponível em: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-14%20Issue-3/Ser-5/E1403053237.pdf>. Acesso em: 02 set. 2025.

SILVA, E. G.; MACIEL, C. M. L. A. Letramento Literário na Pré-Escola de Unidades Educacionais Municipais de Cuiabá e Várzea Grande. **Revista de Ensino Educação e Ciências Humanas**, v. 25, n. 3, p. 552–559, 2024. DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2024v25n3p552-559>. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/13295>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SILVA, G. R.; FREIRE, P. C. T. O Ato de Avaliar na Educação Infantil: Divergências Conceituais Entre as Avaliações Classificatória e Diagnóstica. **Revista de Ensino Educação e Ciências Humanas**, v. 21, n. 1, p. 73–81, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2020v21n1p73-81>. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/7835>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SILVA, J. F.; BARBOSA, M. C. Educação Infantil e pandemia: desigualdades acentuadas. **Revista Retratos da Escola**, [s. l.], 2021.

SILVA, M. A. B. **Avaliação dos impactos do ensino remoto emergencial nos processos de alfabetização e letramento de crianças no período pós-pandêmico em Iguatu-CE**. 2024. 120 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Educacional) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

SILVA, M. A.; SANTOS, J. P. Formação docente e tecnologias digitais: desafios na pandemia. **Revista Tecnologia e Sociedade**, [s. l.], v. 16, n. 2, 2020

SILVEIRA, L. R. **Análise da educação remota emergencial durante a pandemia da Covid-19: o caso do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.** 2021. 187 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Instituto Politecnico do Porto, Portugal, 2021.

SMOLE, K.; OLIVEIRA, P. **Escolas resilientes: o papel da educação ao lidar com as mudanças climáticas.** Nova Escola. [S. l.], 08 abr. 2025. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/22399/escolas-resilientes-desafios-crise-climatica#:~:text=Escolas%20resilientes%20garantem%20o%20direito,gest%C3%A3o%20escolar%20comprometida%20e%20colaborativa>. Acesso em: 02 set. 2025.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SPADAFORA, N. *et al.* From full day learning to 30 minutes a day: a descriptive study of early learning during the first COVID-19 pandemic school shutdown in Ontario. **Early Childhood Education Journal**, [s. l.], v. 51, n. 2, p. 287-299, 2022. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35068918/>. Acesso em: 26 jun. 2025.

STECIUK, G. A.; DALAROSA, A. A.; LUCYK, V. P. K. Autismo e práticas pedagógicas na educação infantil: discussão de dados mediatizada pelo Portal Capes e Portal BDTD. **Professare**, v. 13, n. 2, p. 1-21, 2024. DOI: <https://doi.org/10.33362/professare.v13i00.3287>. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/3287>. Acesso em: 10 dez. 2025.

STUFFLEBEAM, D. O modelo CIPP de avaliação. In: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D.; WINGATE, L. (org.). **Manuais internacionais de educação Springer: Manual internacional de avaliação educacional.** [S. l.: s. n.], 2003.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. **Evaluation theory, models, and applications.** San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

SUN, Y. *et al.* **Who changed the destiny of rural students, and how? Unpacking ICT-mediated remote education in rural China.** arXiv preprint arXiv:2401.13799, 2024. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2401.13799>. Acesso em: 4 jun. 2025.

TISH, S. *et al.* Parent-pre-school teacher relations during the COVID-19 pandemic: promoters and undermining factors. **Pedagogical Research**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 1-11, 2023. DOI: <https://doi.org/10.29333/pr/12724>. Disponível em: <https://www.pedagogicalresearch.com/article/parent-pre-school-teacher-relations-during-the-covid-19-pandemic-promoters-and-undermining-factors-12724>. Acesso em: 26 jun. 2025.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TYMPA, E.; KARAVIDA, V.; CHARISSI, A. Greek preschool teachers' readiness to teach online at the onset of the COVID-19 pandemic. **International Review of Education**, [s. l.], v. 69, n. 4, p. 487-510, 2023. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-023-10000-6>. Acesso em: 26 jun. 2025.

UNITED NATIONS CHILDREN’S FUND. **COVID-19 and School Closures**: One year of education disruption. New York: UNICEF, 2021. Disponível em: <https://data.unicef.org/resources/one-year-of-covid-19-and-school-closures/>. Acesso em: 2 jun. 2025.

UNITED NATIONS CHILDREN’S FUND. **Covid-19**: pelo menos um terço das crianças em idade escolar não consegue acessar ensino a distância, diz UNICEF. Brasil, 27 ago. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-pelo-menos-um-terco-das-criancas-em-idade-escolar-nao-consegue-acessar-ensino-a-distancia>. Acesso em: 8 set. 2024.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **COVID-19**: Reopening and reimagining early childhood education – response, recovery and resilience. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373886>. Acesso em: 2 jun. 2025.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Education**: from disruption to recovery. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 2 jun. 2025.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **What we stand to lose**: the global cost of the learning crisis. Paris: UNESCO, 2025. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/what-we-stand-lose-global-cost-learning-crisis>. Acesso em: 8 jun. 2025.

VASCONCELOS, Â. M.; LOCATELLI, C. Avaliação do trabalho docente durante a Pandemia: a realidade da Educação Infantil, no interior do estado do Tocantins. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [s. l.], v. 8, p. 1–20, 2023. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e15593>. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/15593>. Acesso em: 26 jun. 2025.

VERAKSA, A.; ARAÚJO, G. C.; SOLOVIEVA, Y. Editorial: Education and development in early years from cultural-historical theory. **Frontiers in Psychology**, [s. l.], v. 15, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1360576>. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2024.1360576/full>. Acesso em: 02 set. 2025.

VIEIRA, G. S. *et al.* Trabalho Docente no Ensino Remoto de Emergência: mudanças e desafios para o Curso de Direito Unievangélica Campus CERES-GO. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 28742–28751, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n3-541>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/26754/21183>. Acesso em: 10 dez. 2025.

YVOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984. YVOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. 12. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Rio de Janeiro: Estampa, 1995.

WATTS, R.; PATTNAIK, J. Perspectives of parents and teachers on the impact of the COVID-19 pandemic on children's socio-emotional well-being. **Early Childhood Education Journal**, [s. l.], v. 51, 1541-1552, 2022. Disponível em:

<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-022-01405-3>. Acesso em: 26 jun. 2025.

WIKIPEDIA. **J-Alert**. Wikipedia, [2025]. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/J-Alert>. Acesso em: 4 jun. 2025.

WINSTANLEY, M. A. Jean Piaget and Objectivity: Genetic Epistemology's Place in a View from Nowhere. **Proceedings**, [s. l.], v. 126, n. 1, 2025. DOI:

<https://doi.org/10.3390/proceedings2025126001>. Disponível em:

<https://www.mdpi.com/2504-3900/126/1/1>. Acesso em: 02 set. 2025.

WROBLEWSKI, M. S. *et al.* Espaços itinerantes para práticas ecoformadoras na educação infantil. **Professare**, v. 11, n. 3, p. e3021–e3021, 2022. DOI:

<https://doi.org/10.33362/professare.v11i3.3021>. Disponível em:

<https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/3021>. Acesso em: 10 dez. 2025.

ZARETSKY, V. K. Zone of Proximal Development: Evolution of the Concept. **Cultural-Historical Psychology**, [s. l.], v. 20, n. 3, p. 45-57, 2024. DOI: 10.17759/chp.2024200305.

Disponível em: https://psyjournals.ru/en/journals/chp/archive/2024_n3/Zaretsky. Acesso em: 02 set. 2025.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO - PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DE FORTALEZA-CE

Questionário de Avaliação dos Impactos do Ensino Remoto Emergencial na Educação Infantil

IDENTIFICAÇÃO	<p>Nome completo da professora</p> <p>Distrito Educacional da Escola</p> <p>Turma(s) que lecionou em 2020</p> <p>Turma(s) que lecionou em 2021</p> <p>Tempo de experiência na Educação Infantil</p> <p>Formação escolar</p> <p>Com quem residia durante as aulas remotas?</p> <p>Possuía espaço reservado em casa para as aulas remotas?</p> <p>Possuía a infraestrutura necessária para a ministração das aulas remotas (computador, internet e equipamentos para a gravação das aulas)?</p>
Componente	Pergunta
CIPP	
Contexto	<p>1. Como foi comunicado aos professores a transição para o Ensino Remoto Emergencial?</p> <p><input type="checkbox"/> Reunião presencial</p> <p><input type="checkbox"/> Reunião virtual (online)</p> <p><input type="checkbox"/> Comunicado por e-mail</p> <p><input type="checkbox"/> Mensagem via WhatsApp ou aplicativo similar</p> <p><input type="checkbox"/> Outro: _____</p> <p>2. A gestão escolar considerou as especificidades da Educação Infantil ao propor o ERE?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, totalmente</p> <p><input type="checkbox"/> Em parte</p> <p><input type="checkbox"/> Não considerou</p> <p><input type="checkbox"/> Não sei responder</p>

	<p>3. Quais foram, em sua opinião, os principais desafios enfrentados pelas professoras no início do ensino remoto?</p> <p><input type="checkbox"/> Falta de formação tecnológica</p> <p><input type="checkbox"/> Dificuldade em adaptar atividades</p> <p><input type="checkbox"/> Baixa participação das famílias</p> <p><input type="checkbox"/> Limitações de infraestrutura</p> <p><input type="checkbox"/> Gestão escolar pouco participativa</p> <p><input type="checkbox"/> Outros: _____</p> <p>4 A escola ouviu as professoras na tomada de decisões sobre o ERE?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, sempre</p> <p><input type="checkbox"/> Às vezes</p> <p><input type="checkbox"/> Raramente</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca</p>
Insumos	<p>1 Você recebeu formação ou capacitação específica para atuar no ensino remoto emergencial?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p>2 Quais recursos digitais e plataformas foram utilizados para realizar as atividades remotas? (Marque todas que se aplicam)</p> <p><input type="checkbox"/> WhatsApp</p> <p><input type="checkbox"/> Google Meet</p> <p><input type="checkbox"/> Zoom</p> <p><input type="checkbox"/> Google Classroom</p> <p><input type="checkbox"/> Plataforma própria da escola</p> <p><input type="checkbox"/> E-mail</p> <p><input type="checkbox"/> Outros: _____</p> <p>3 A escola disponibilizou materiais e orientações para apoiar o planejamento das atividades?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, com frequência</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, mas esporadicamente</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p>

	<p>4 Você teve acesso aos equipamentos necessários para desenvolver o trabalho remoto?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <hr/> <p>5 Se respondeu “Sim” à pergunta anterior, quais equipamentos foram disponibilizados? (Marque todos que se aplicam)</p> <p><input type="checkbox"/> Computador / notebook</p> <p><input type="checkbox"/> Tablet / celular</p> <p><input type="checkbox"/> Internet banda larga</p> <p><input type="checkbox"/> Microfone / fone de ouvido</p> <p><input type="checkbox"/> Câmera</p> <p><input type="checkbox"/> Outros: _____</p> <hr/> <p>6 Como você avalia o apoio técnico recebido por parte da gestão escolar durante o período de ensino remoto?</p> <p><input type="checkbox"/> Excelente</p> <p><input type="checkbox"/> Bom</p> <p><input type="checkbox"/> Regular</p> <p><input type="checkbox"/> Insuficiente</p> <p><input type="checkbox"/> Não recebi apoio técnico</p>
Processo	<p>1. Qual era a frequência com que você interagia com as crianças e/ou famílias?</p> <p><input type="checkbox"/> Diariamente</p> <p><input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana</p> <p><input type="checkbox"/> Uma vez por semana</p> <p><input type="checkbox"/> Menos de uma vez por semana</p> <hr/> <p>2 De que formas você manteve o vínculo afetivo com as crianças no ensino remoto?</p> <p><input type="checkbox"/> Vídeos e chamadas ao vivo</p> <p><input type="checkbox"/> Envio de mensagens e áudios personalizados</p> <p><input type="checkbox"/> Atividades lúdicas enviadas às famílias</p> <p><input type="checkbox"/> Outro: _____</p>

	<p>3 Como você adaptou suas práticas pedagógicas à realidade virtual/remota da Educação Infantil?</p> <p><input type="checkbox"/> Reduzi a carga horária das atividades</p> <p><input type="checkbox"/> Priorizei atividades lúdicas e interativas</p> <p><input type="checkbox"/> Usei materiais e recursos simples acessíveis às famílias</p> <p><input type="checkbox"/> Outro: _____</p>
	<p>4 As famílias se mostraram participativas no processo de ensino remoto?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, na maioria das vezes</p> <p><input type="checkbox"/> Algumas famílias participaram</p> <p><input type="checkbox"/> Poucas famílias participaram</p> <p><input type="checkbox"/> Não participaram</p>
	<p>5 Se sim, como foi a participação dos familiares na mediação do ensino remoto junto às crianças? (Aberta)</p>
	<p>6 Você conseguiu realizar um acompanhamento individualizado do aprendizado e do desenvolvimento das crianças?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Parcialmente</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p>
	<p>7 Quais estratégias foram mais eficazes para engajar as crianças nas atividades remotas? (Aberta)</p>
	<p>8 Como se deu o processo de avaliação da aprendizagem durante o ensino remoto?</p> <p><input type="checkbox"/> Avaliação informal por meio de observações nas interações online</p> <p><input type="checkbox"/> Registro de relatórios enviados pelas famílias</p> <p><input type="checkbox"/> Aplicação de atividades avaliativas digitais</p> <p><input type="checkbox"/> Outro: _____</p>

	<p>9 Que meios foram utilizados na comunicação com a equipe gestora durante o ensino remoto? (Marque todos que se aplicam)</p> <p><input type="checkbox"/> WhatsApp</p> <p><input type="checkbox"/> E-mail</p> <p><input type="checkbox"/> Ligações telefônicas</p> <p><input type="checkbox"/> Reuniões virtuais</p> <p><input type="checkbox"/> Outros: _____</p>
	<p>10 Que meios foram utilizados na comunicação com outros colegas professores durante o ensino remoto? (Marque todos que se aplicam)</p> <p><input type="checkbox"/> WhatsApp</p> <p><input type="checkbox"/> E-mail</p> <p><input type="checkbox"/> Ligações telefônicas</p> <p><input type="checkbox"/> Reuniões virtuais</p> <p><input type="checkbox"/> Outros: _____</p>
Produto	<p>1 Você considera que as crianças aprenderam e se desenvolveram durante o ensino remoto?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, de forma satisfatória</p> <p><input type="checkbox"/> Parcialmente</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p>
	<p>2 Quais habilidades ou áreas do desenvolvimento foram as mais prejudicadas?</p> <p><input type="checkbox"/> Linguagem oral</p> <p><input type="checkbox"/> Motricidade fina e grossa</p> <p><input type="checkbox"/> Relações sociais</p> <p><input type="checkbox"/> Autonomia</p> <p><input type="checkbox"/> Outro: _____</p>
	<p>3 Quais foram as maiores dificuldades que você enfrentou na ministração de suas aulas remotas?</p> <p><input type="checkbox"/> Falta de interação das crianças</p> <p><input type="checkbox"/> Limitações tecnológicas</p> <p><input type="checkbox"/> Dificuldade em adaptar o conteúdo</p> <p><input type="checkbox"/> Baixa participação familiar</p> <p><input type="checkbox"/> Outro: _____</p>

	<p>4 Você acredita que o vínculo pedagógico foi mantido durante o ensino remoto?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Parcialmente</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p>
	<p>5 Que aprendizados profissionais você adquiriu com essa experiência?</p> <p><input type="checkbox"/> Uso de tecnologias digitais</p> <p><input type="checkbox"/> Adaptação de práticas pedagógicas</p> <p><input type="checkbox"/> Comunicação com famílias</p> <p><input type="checkbox"/> Outro: _____</p>
	<p>6 Como você avalia a participação das famílias das crianças durante o ensino remoto?</p> <p><input type="checkbox"/> Muito participativa</p> <p><input type="checkbox"/> Participativa</p> <p><input type="checkbox"/> Pouco participativa</p> <p><input type="checkbox"/> Não participativa</p>
	<p>7 Caso precise atuar novamente dando aulas remotamente, quais estratégias você considera essenciais?</p> <p><input type="checkbox"/> Formação continuada para uso de tecnologias</p> <p><input type="checkbox"/> Apoio técnico constante</p> <p><input type="checkbox"/> Planejamento coletivo com a equipe</p> <p><input type="checkbox"/> Maior envolvimento das famílias</p> <p><input type="checkbox"/> Outro: _____</p>
	<p>8 Deseja deixar comentários ou sugestões sobre a experiência com o Ensino Remoto Emergencial para futuras situações de crise que impactem a Educação Infantil? (Aberta)</p>