

O FIM DA PRIMAVERA: NOTAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA INFÂNCIA NO SOLO PANDÊMICO

*Marta Regina Furlan de Oliveira**, *Marta Chaves***

RESUMO

Este ensaio tem o objetivo principal de discutir sobre a formação de professores da infância em tempos de pandemia da COVID-19, bem como pensar em novos contornos que garantam o comprometimento, na Educação Superior, com a formação inicial docente de qualidade. A discussão envolve os estudos e as pesquisas desenvolvidos ao longo dos anos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica (GEPEITC), da Universidade Estadual de Londrina, e no Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII), da Universidade Estadual de Maringá (UEM). A metodologia é um estudo bibliográfico e documental sobre a temática envolvente, principalmente no que se refere à formação docente em nível superior no ensino remoto emergencial. Como resultado, divulga-se a preocupação com o sentido de educar no Ensino Superior, bem como os encaminhamentos dirigidos aos estudantes no Curso de Pedagogia que se encontram em formação inicial para a docência na Educação Infantil com as crianças de até 5 (cinco) anos. Em tempos de incertezas, as quais foram ocasionadas pelo contexto vigente, há a propagação ensaística de mudanças induzidas no campo educacional, por meio de uma nova modalidade de ensino e formação, que, de certa forma, tem gerado novas demandas que precisam ser ponderadas em favor da formação emancipatória docente.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Formação de professores. Infância. Pandemia.

* Pós-doutora em Educação pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora avaliadora da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Professora Associada do Departamento de Educação, Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). ORCID: 0000-0003-2146-2557. Correio eletrônico: mfurlan.uel@gmail.com

** Pós-doutora em Educação pela Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara (UNESP). Professora associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Coordenadora do Curso de Pedagogia da UEM. ORCID: 0000-0002-8089-1450. Correio eletrônico: mchaves@uem.br

THE END OF SPRING: NOTES REGARDING THE FORMATION OF CHILDHOOD TEACHERS DURING PANDEMIC TIMES

ABSTRACT

This essay primary objective is to discuss the training of childhood teachers during COVID-19 pandemic times, as well as to think in new ways to guarantee the commitment, in higher education, to the quality of the initial teachers formation. The discussion involves the studies and researches developed over the years in the Group of Studies and Research in Education, Childhood and Critical Theory (GEPEITC), at the State University of Londrina, and in the Group of Research and Studies in Inclusive Early Childhood Education (GEEII), from the State University of Maringá. The methodology is a bibliographic and descriptive study on the surrounding theme, mainly with regard to the teacher formation in the higher education level using emergency remote education. As a result, the concern with the meaning of teaching in Higher Education is disclosed, as well as the referrals directed to the students in the Pedagogy Course who are in initial training for teaching in Early Childhood Education with children up to 5 (five) years old. In times of uncertainty, which were caused by the current context, there is the essay propagation of induced changes in the educational field, through a new modality of teaching and training, which, in a way, has generated new demands that need to be considered in favor of an emancipatory teacher training.

Keywords: Education, Early childhood education. Teacher's training. Childhood. Pandemic.

EL FINAL DE LA PRIMAVERA: NOTAS SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE INFANCIA EN SUELO PANDÉMICO

RESUMEN

El objetivo principal de este ensayo es discutir la formación del profesor de infancia en tiempos de la pandemia del COVID-19, así como pensar en nuevos contornos que garanticen el compromiso, en la Educación Superior, con la formación inicial docente de calidad. La discusión involucra los estudios e investigaciones desarrolladas a lo largo de los años en el Grupo de Estudios e Investigaciones en Educación, Infancia y Teoría Crítica (GEPEITC), de la Universidad Estatal de Londrina, y en el Grupo de Investigaciones y Estudios en Educación Infantil Inclusiva (GEEII), de la Universidad Estatal de Maringá. La metodología es un estudio bibliográfico y documental sobre la temática envolvente, principalmente, en lo que respecta a la formación docente de nivel superior en la educación remota de emergencia. Como resultado, se da a conocer la preocupación con el sentido de formar en la Educación Superior, así como los seguimientos dirigidos a los estudiantes en el Curso de Pedagogía que se encuentran en formación inicial para la docencia en Educación Infantil con niños hasta los 5 (cinco) años. En tiempos de incertidumbre, que fueron causados por el contexto vigente, existe la propagación ensayística de cambios

inducidos en el campo educativo, a través de una nueva modalidad de enseñanza y formación, que, de cierta manera, ha generado nuevas demandas que necesitan ser consideradas a favor de la formación docente emancipadora.

Palabras clave: *Educación. Educación Infantil. Formación de profesores. Infancia. Pandemia.*

1 A TRAVESSIA: NO FIM, O INÍCIO

O vento varria as folhas,
O vento varria os frutos,
O vento varria as flores [...]

Manuel Bandeira

O debate e as iniciativas concernentes à formação de professores da Educação Infantil têm sido intensos. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), têm sido introduzidas novidades em relação ao ensino e tem-se dado mais atenção às condições de preparação dos professores para atuar com as crianças até 5 anos, principalmente por conta do reconhecimento do direito da criança à educação, considerando-a sujeito de cultura e história, ou seja, sujeito social.

Oliveira e Araújo (2005) revelam que o desafio em relação ao direito à educação está associado à garantia e à efetivação de medidas de universalização do acesso e da permanência das crianças na Educação Infantil de qualidade, bem como à não reprodução de mecanismos de diferenciação e exclusão social. Diante disso, há a necessidade de consolidar uma formação inicial docente que esteja ancorada nas demandas sociais, culturais, históricas e educativas por considerar a Educação Infantil uma das etapas da educação básica comprometida com a formação integral da criança.

A formação inicial de professores da Educação Infantil, cujas alterações, promovidas pela LDBEN/1996, demarcaram novas interpretações para o Curso de Pedagogia no Brasil e nova identidade profissional para as instituições que atendem a criança até os 5 anos. A partir das especificidades dessa etapa educativa, há o compromisso com a formação docente para atuar com a primeira infância, efetivamente com os fundamentos solidificados para o trabalho pedagógico, portanto, intencional na Educação Infantil.

Sem prévio aviso, a doença denominada de COVID-19, provocada pelo coronavírus, marca um tempo de travessia na sociedade, na saúde e na educação. Em 20 de março de 2020, todos os países, inclusive o Brasil, se veem diante de um novo solo em que mudanças emergenciais são apresentadas a fim de que se pudesse seguir a trilha do ensino e a formação de professores mesmo que em contexto de dor, perdas e sofrimento. Intensifica-se, então, a discussão sobre os rumos em relação à formação inicial docente, remetendo-se ao chamado ensino remoto emergencial.

Nesse sentido, este ensaio objetiva discutir a formação de professores da infância em tempos de pandemia da COVID-19, bem como pensar em novos con-

tornos que garantam o comprometimento, na Educação Superior, com a formação inicial docente humanizada. A discussão envolve os estudos e as pesquisas desenvolvidos ao longo dos anos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica (GEPEITC), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e no Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII), da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

A metodologia é um estudo bibliográfico e documental sobre a temática envolvente, principalmente no que se refere à formação docente no ensino remoto emergencial. Em tempos de incertezas ocasionadas pelo contexto vigente, há a propagação ensaística de mudanças induzidas no campo educacional, por meio de uma nova modalidade de ensino e formação, que, de certa forma, tem gerado novas demandas que precisam ser ponderadas em favor da formação docente emancipatória.

O texto está organizado em três momentos e tem como propósito: a) refletir sobre o tempo de pandemia e os sentidos atribuídos à formação de professores da infância, tendo em vista o contexto do ensino remoto emergencial; b) apresentar novos contornos e potências que revigorem a formação inicial em favor da humanização e emancipação de professores para atuar na Educação Infantil; e c) dirigir notas de esperança para um novo solo permeado por mudanças que se firmam necessárias, mas que não se permita abrir mão de uma educação democrática e igualitária dos sujeitos envolvidos.

2 O SOLO PANDÊMICO: TRILHAS E SENTIDOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA INFÂNCIA

O vento varria os meses
E varria os teus sorrisos
O vento varria tudo! [...]

Manuel Bandeira

Desde meados do século XX, vem-se confirmando uma série de diagnósticos sobre a sociedade contemporânea à luz de uma nova forma de governo da vida, cuja lógica se vale da racionalidade instrumental que passou a regular as relações sociais e a intervir na conduta dos indivíduos e em suas formas de relacionamento com o outro e consigo mesmo. No solo capitalista, impõe-se um único modo de ser, de trabalhar, de consumir, de relacionar-se, de divertir-se, de alimentar-se, ou seja, de viver. As consequências desse desastroso contexto ainda têm ocupado espaço necessário para repensar a realidade social, econômica, histórica, cultural e educacional.

Nesse cenário, em 20 de março de 2020¹, a pandemia do coronavírus potencializou essas contradições do capitalismo patenteando as desigualdades, barbáries, fraquezas, fragilidades que já existiam na sociedade e que, por vezes, foram negligenciadas pelos indivíduos e pelas autoridades governantes. A individuali-

¹ Em 20 de março de 2020, o Congresso Nacional aprovou o Decreto Legislativo n.º 6, que reconhece, para os fins do artigo 65 da Lei Complementar n.º 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem n.º 93, de 18 de março de 2020 (BRASIL, 2020).

dade já vinha sendo cultuada na terra da mercadoria, do consumo, da tecnologia e da utilidade humana. Silva (2020, p. 47) intitula esse contexto de “sociedade de desempenho”, em que “[...] atribui-se a cada indivíduo a responsabilidade de fazer render seu corpo, seu tempo, sua criatividade e sua imaginação.”

Imerso neste cenário, o sistema educacional adotou as medidas de isolamento social determinadas por governos estaduais e municipais. Assim, instituições de Ensino Básico e Superior fecharam suas portas e, por conseguinte, tiveram que buscar estratégias compensatórias à ausência de aulas presenciais. Estratégias essas que deveriam diferir daquela adotada em 1918, quando, por ocasião da pandemia de gripe espanhola, a alternativa governamental foi, por decreto, aprovar automaticamente todos os alunos do sistema de ensino brasileiro. (VASCONCELOS; COELHO; ALVES, 2020, p. 3).

E, diante disso, após um curto período de determinação de ordem sanitária para que todos pudessem ficar em casa, imperativo esse veementemente propagado pelas redes sociais e outras formas de comunicação midiática, a necessidade de retomar e manter o ritmo que se tinha antes da travessia da doença atingiu ferozmente a educação e o processo formativo de modo geral. Guia-se à educação a incumbência de buscar alternativas emergenciais para possível amenização do problema causado pela doença denominada de COVID-19. Na busca de retomada do ensino, em um cenário demarcado por dor, mortes, vidas banidas e barbárie, há estratégias educativas que se firmam em todos os níveis de ensino, considerando a educação básica, regida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, e a Educação Superior, incluindo o Curso de Pedagogia, que se dirige à formação inicial de professores.

A busca emergencial pela retomada da escola como espaço/lugar de formação gerou uma organização técnica e pedagógica do ensino por meio do uso da tecnologia como aliada para a possível resolução do problema enfrentado. A Educação Superior não foi diferente de outros níveis de ensino e se apropriou da tecnologia para oferta do ensino em formato remoto, porém, mesmo com boas intenções, causou estranhamento e desconforto em profissionais da educação, principalmente nos professores universitários, bem como nos estudantes em relação às “atividades pedagógicas não presenciais”, assim denominadas e aprovadas no Parecer CNE n.º 5/2020 (BRASIL, 2020).

O Parecer CNE n.º 5/2020 registra as informações enviadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para abrandamento dos impactos da pandemia na educação, destacando diversas medidas emergenciais, que, no caso dos cursos de formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil, que merecem ser assinaladas:

Criação do Comitê Operativo de Emergência (COE); implantação de sistema de monitoramento de casos de coronavírus nas instituições de ensino; disponibilização de cursos de formação de professores e profissionais da educação por meio da plataforma AVAMEC — Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação; concessão de bolsas da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para estudos de prevenção e combate a pandemias, como o coronavírus; ampliação de recursos tecnológicos

para EaD em universidades e institutos federais; ampliação das vagas em cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade EaD pelo programa Novos Caminhos; e autorização para que defesas de teses e dissertações de Mestrado e Doutorado sejam realizadas por meio virtual. (BRASIL, 2020, p. 2).

As normativas exaradas para o enfrentamento da crise sanitária foram desenvolvidas em nível federal pelo MEC; em nível estadual e municipal, pelos respectivos Conselhos de Educação, em detrimento da solicitação de orientações em nível nacional a respeito da “[...] reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual [...]” (BRASIL, 2020, p. 2). Em 17 de abril de 2020, foi publicado o texto de referência para a reorganização dos calendários escolares e para a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19.

Diante das orientações do MEC, é possível vislumbrar o acirramento da tecnologia no ensino e na educação em formato remoto. De certa forma, há que considerar que a Educação a Distância (EaD) mediatizada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) já vinha tomando uma proporção de presença e atuação na sociedade e educação bem antes da pandemia da COVID-19, mas, com a situação de crise sanitária, houve uma melhor aceitação por todos, inclusive os que, em outro momento, faziam críticas ferrenhas aos perigos da técnica na vida, na educação e nas relações humanas.

É necessário considerar que a EaD não é ensino remoto e *vice-versa*, uma vez que a EaD tem uma presença mais bem assistida em função de todo o arranjo desenvolvido ao longo dos anos e que lhe concede ocupar um espaço de destaque na área da educação desde o planejamento até a execução de um curso ou disciplina. Diferentemente de uma Educação a Distância, o ensino remoto adéqua a metodologia no sentido de levar o conhecimento a estudantes via tecnologia. Com o ensino remoto, há a proliferação de maior concentração do isolamento social em detrimento da interação através das telas, principalmente, por meio do *Google Meet*, *Classroom*, *Zoom* e de outras formas de interatividade virtual.

Na formação inicial de professores, essa realidade se tornou presente nas universidades privadas e públicas com a retomada das aulas, na maioria, no segundo semestre do ano letivo de 2020. Juntamente a isso, novos aprendizados foram fornecidos aos professores de modo geral; a começar pela adequação curricular e das aulas via formato remoto. Tanto as disciplinas teóricas quanto as práticas, como é o caso das disciplinas de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar, também foram readequadas por conta dessa nova exigência.

Em específico, no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, no estado do Paraná, houve adequação do calendário por meio da Resolução n.º 31/2020 e n.º 32/2021, aprovadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Na Resolução n.º 32/2021, foi aprovado pelo CEPE e sancionado pelo reitor, no art. 1.º, que

Fica autorizada, em caráter excepcional, a continuidade das atividades de graduação pelo Ensino Remoto Emergencial com abertura gradual

excepcional para as atividades presenciais, conduzindo e organizando a oferta dos componentes curriculares obrigatórios por meio de um Plano Especial de Matriz Curricular (PEMC). (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2021, p. 1).

Na respectiva Resolução, estabeleceram-se os princípios a serem observados no planejamento das atividades acadêmicas nos diversos cursos de graduação. Os princípios mais elucidados do documento estão relacionados à qualidade do ensino, à inclusão social e à segurança sanitária, cabendo aos colegiados de cada curso a organização e a flexibilização do currículo para a integralização do ano letivo de forma autônoma entre outros direcionamentos (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2021). Na mesma orientação, a Universidade Estadual de Maringá, no Paraná, seguiu o protocolo de segurança e de organização pedagógica para o retorno em formato de ensino remoto.

De todas as medidas tomadas, a maior preocupação está na condução via tela da formação inicial de professores, principalmente, na que se destina à atuação na Educação Infantil com atendimento às crianças de até 5 anos. A preocupação, a partir desse formato, se dá também pela condição da disciplina prática denominada de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, que também aderiu a esse formato. Há aqui uma situação contrastante, visto que, se, de um lado, tem-se a segurança sanitária por conta do isolamento e a flexibilidade de tempo alcançada pelas tecnologias; por outro lado, há a evidência da alta taxa de evasão escolar no curso, bem como o fortalecimento das desigualdades sociais via tecnologia.

Na tentativa de melhor revelar esse contexto formativo, há ainda a proliferação da individualidade e do sentimento de solidão pelos estudantes, bem como a fragilização formativa pela ausência da manutenção da qualidade que, mesmo com todo o arranjo, não tem garantido a presença efetiva dos estudantes em ambientes virtuais de aula. A solidão é vivida também pelos professores, que se veem do outro lado da tela como se estivessem em uma condição de aula-monólogo.

Sobre isso, Candau (1997) já afirmava que a escola é também um mundo social e que ela tem características e vida próprias, ritmos e ritos, linguagem, regime próprio de produção e de gestão de símbolos, ou seja, a cultura da escola possibilita a interiorização, a incorporação de valores, usos e costumes pelos estudantes. No caso do ensino remoto, ainda é um desafio para os estudantes na condição formativa presencial, visto que agora se veem frente às telas em um amontoado de informações e conhecimentos remotamente transmitidos e que, de certa forma, se distanciam das metodologias e didáticas presenciais que, na maioria das vezes, têm um direcionamento teórico-metodológico envolvido por reflexão, diálogo, socialização de pontos de vista, experiências e outras formas sociais de constituição do conhecimento e do saber crítico e emancipatório.

O modo de ensinar e aprender concedeu espaço exclusivo à condução remota do ensino, com a utilização das TDIC e, de modo emergente, docentes e estudantes tiveram que se adaptar abruptamente a essa nova realidade virtual. Os desafios enfrentados pelos professores e estudantes são complexos e, no caso do professor universitário, o grande empenhamento consiste no campo didático e pedagógico da ação docente e no enfrentamento e na adaptabilidade do uso das tecnologias educacionais para fomentar discussões e alternativas híbridas de en-

sino e aprendizagem. No caso dos estudantes, esse formato tem acarretado dificuldades de participação, de assiduidade, de presença efetiva nas aulas, de autonomia para compreender os conteúdos e realizar as atividades de forma assíncrona por meio do *Classroom* (SILUS; FONSECA; JESUS, 2020).

No ensino remoto, mesmo com todos em frente à tela, a *solitude* visita o cenário dos nomes, números e fotos. Em raros momentos, há a presença mínima de rostos refletidos na tela; em contraposição, o formato “câmeras fechadas” reina no ambiente virtual. Em detrimento disso, esse novo modelo de ensino tenciona a formação inicial de professores para a educação da infância, sobretudo, no que se refere ao saber oferecido aos estudantes em consonância com as novas intercorrências cotidianas e promove um estranhamento em relação à formação que tem sido oferecida aos acadêmicos em consonância com a prática docente de qualidade. Charlot (2013) ratifica a necessidade de um novo olhar para a formação de professores, tornando predominantes novas formas de garantir a eficácia, a qualidade da ação e as produções sociais que envolvem o processo educativo.

Esse novo olhar para o processo formativo docente impulsiona um movimento do pensamento pelo processo de autorreflexão e tomada de consciência pelos professores formadores e demais profissionais envolvidos no Colegiado, Chefia e outros órgãos para a percepção crítica de como esse “novo normal” tem se efetivado em relação ao sentido de ensinar e aprender na universidade. Para além da adaptação emergencial e metodológica do ensino superior, há a premente necessidade de repensar e reorganizar o trabalho pedagógico, incluindo elementos que se sobressaem aos conteúdos relacionados ao currículo de formação inicial docente, para a busca de capacitação e formação para estudantes e professores em relação às tecnologias digitais, e, ainda, subsidiar as questões socioemocionais dos docentes e discentes por conta de todo o cenário vivido e enfrentado.

Sobre isso, Lopes (1999, p. 126) proclama a oportunidade, mesmo que de forma remota, de o estudante em processo de formação expressar seus temores, seus sonhos, incertezas, sentimentos de afeto e de raiva, leituras do contexto, experiências e até suas impotências. Acrescenta: “[...] é fundamental, para isso, que ele seja ouvido, que tenha um profissional com quem discutir de forma constante sua prática, que o ajude a enxergar caminhos, saídas teorias.”

3 EM BUSCA DA PRIMAVERA PERDIDA: A POTÊNCIA HUMANIZADORA DA FORMAÇÃO DOCENTE

E a minha vida ficava
Cada vez mais cheia
De frutos, de flores, de folhas [...]
[...] de aromas, de estrelas, de cânticos [...]

Manuel Bandeira

O cenário pandêmico não pode secundarizar a esperança e a potência humanizadora da formação docente revelada pelo conhecimento emancipatório, pelo diálogo, pela troca de experiências, pelas reflexões críticas e pelos novos olhares formativos. A busca incessante pela resistência torna-se o imperativo desse tempo

vivido e que, de certa forma, eclode em novos rumos para a formação inicial de professores da infância.

No contexto atual, a humanidade enfrenta uma pandemia que se iniciou na China e, em poucas semanas, passou a contagiar e a devastar centenas de milhares de pessoas em todos os países. Dado esse fato, as aulas presenciais dos cursos de nível superior foram suspensas, e os docentes e discentes passaram a ter interação virtual com base em programas institucionais e aplicativos de interação, com o propósito de dar continuidade aos semestres em andamento. Diante desse problema de impacto global, um dos principais desafios educacionais consiste em manter a qualidade do ensino superior, sobretudo, com foco na práxis profissional e, para isso, diversos recursos tecnológicos têm sido utilizados para manter a qualidade da interação, da formação e da construção da identidade profissional.

Desse modo, formar professores da infância em nível superior requer um processo constante de mudanças, principalmente no que tange aos problemas e às situações que se apresentam ao longo do tempo social, cultural, econômico e formativo. Tem-se a certeza de que a formação docente é um dos fatores primordiais para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação em qualquer um dos níveis de ensino ou modalidade. Na Educação Infantil, especificamente, há a notória necessidade de se promover discussões e elaborar propostas para a formação inicial e contínua de professores que atuam com crianças até 5 anos de idade. Barreto (1994, p. 13) revela que

A qualidade da formação oferecida é outra questão que merece análise. Estudos têm mostrado que a formação do professor da educação básica, nela incluída a pré-escola, deixa muito a desejar no Brasil. O círculo vicioso “baixa remuneração — pouca qualificação” estabelecido na área requer, para que seja superado, o investimento nos dois lados da equação.

No caso da Educação Infantil, que abrange o atendimento às crianças em creches e pré-escolas, exige-se que o profissional cumpra as funções de cuidar e educar; assim, o desafio da qualidade se apresenta com uma dimensão maior e cabe aos cursos de formação inicial a proposição de um currículo que permita uma formação sólida e consistente. Além disso, há a notória necessidade de buscar a primavera perdida em meio ao solo da barbárie refletida na crise sanitária com o vírus da morte. Essa busca está na retomada do lugar e do papel da universidade enquanto lugar de ensino, pesquisa e extensão que se fortalece a cada tempo social e histórico por sua presença enquanto espaço de formação humana e profissional dos estudantes.

À luz dos princípios formativos e humanizadores, a universidade e os cursos de formação inicial de professores precisam, ao reorganizar os calendários escolares, considerar as condições particulares de cada contexto cultural, social, educativo, bem como as peculiaridades de professores, de estudantes e das famílias deles. Ainda, enquanto espaço de resistência frente às desigualdades sociais, a universidade precisa se fortalecer na luta contra qualquer tipo de exclusão social e tecnológica tanto de professores quanto de estudantes (BRASIL, 2020).

Em relação à formação inicial de professores da infância, é imprescindível a busca pela garantia de padrões de qualidade essenciais aos estudantes em pro-

cesso de formação e que estão submetidos a regimes especiais de ensino via atividades não presenciais mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação. Para tanto, a retomada dos preceitos humanizadores da formação para a Educação Infantil faz-se fundamental, ou seja, por se tratar de um nível de ensino que traz uma especificidade do trabalho pedagógico, é, nesse sentido, desafiador o processo formativo docente, a fim de que tenha um olhar apurado para o que se tem constituído remotamente tanto com os professores em formação quanto com as crianças matriculadas na Educação Infantil e, a partir disso, pensar em novos contornos que garantam uma educação democrática e de direito a todos. Dessa forma, tem-se a esperança de que o professor em formação tenha acesso à construção de seu saber, de sua cultura e de sua identidade profissional comprometida com a qualidade de atendimento que a criança e ele próprio têm por direito.

Lopes (1999, p. 125) revela que

É necessário que possibilitemos apropriação da cultura e de conhecimento aos nossos professores/educadores. É necessário que tenham acesso às teorias sobre educação infantil. É indispensável que escolhamos o que vale a pena ser ensinado e aprendido por eles. É preciso viver e deixar que vivenciem experiências variadas, para que delas extraiam conhecimentos e valores que serão passados a seus futuros alunos [...]. É necessário criar condições para que o professor/educador se comprometa com a construção de sua identidade profissional, com sua própria educação e que, por meio de sua prática, construa, além de sua teoria, sua singularidade como educador.

Desse modo, formar-se professor constitui um movimento complexo, idiossincrático e multidimensional que implica o processo de aprender a ensinar e a socialização profissional que, de certa forma, são decorrentes da interação entre indivíduo e contexto, bem como a construção da identidade profissional. Assim, para que tal objetivo se legitime, é importante rever o sentido do ensino e o currículo da formação inicial docente e verificar se há articulação com a concepção de ensino, de escola e de currículo para além da instrumentalidade técnica da razão em busca da emancipação formativa dos estudantes.

Em meio ao cenário tecnológico do ensino, o compromisso humanizador com a formação inicial docente requer, atualmente, muita ousadia e criatividade, além de embasamentos solidificados e envolvidos pela crítica imanente. Para além de cumprir um calendário de Ensino Superior, o curso de formação inicial docente precisa preocupar-se em formar profissionais aptos para o trabalho na Educação Infantil que se dá diretamente com as crianças dos primeiros meses aos 5 anos. Além disso, há o desafio de dar condições docentes para o profissional participar da elaboração da proposta pedagógica de sua instituição, desenvolver, com base nela, um plano de trabalho junto às crianças, tutelar pela aprendizagem e desenvolvimento delas, afinando as condições do ambiente físico e social. Oliveira (2002, p. 26) reforça que “[...] no caso do professor de creche, ele é um especialista no tratamento do processo de ensinar crianças muito pequenas, que ocorre em um ambiente coletivo e diverso do familiar.”

Para Oliveira (2002), os professores de Educação Infantil são responsáveis por imprimir uma estrutura solidificada à trajetória escolar das crianças em prol

de seus avanços. Para isso, somente uma formação inicial de consistência e compromisso com o construto social dos professores e crianças é que pode permitir tal ação docente com os pequenos. Diante disso, pensar a formação docente requer considerar o sujeito-professor em sua constituição identitária, levando-o a refletir a respeito de seus próprios processos de apropriação de conhecimentos, de suas relações com as crianças, de seus dilemas, de suas conquistas e de sua história. Por conseguinte, mesmo por meio do ensino remoto, é imprescindível forjar espaços (que sejam virtuais) de diálogo, comunicação, construção de sentido sobre o ato de educar e apropriar-se da experiência formativa humanizadora.

4 UM NOVO SOLO: NOVO INÍCIO

E a minha vida ficava
Cada vez mais cheia
De tudo [...]

Manuel Bandeira

Em função das contradições e dos conflitos que caracterizam esse cenário pandêmico e de ensino remoto emergencial, o conhecimento acaba correspondendo a um conhecimento negociado e filtrado através de um intrincado conjunto de telas e de decisões políticas que, de certa forma, se pautam em medidas imediatas e instrumentais, revelando elementos de homogeneização em meio a um contexto marcado pela diversidade humana e que, ao ser negligenciada, gera a potencialização das desigualdades sociais.

Diante do contexto educacional permeado por atritos e tensões, urge pensar em uma educação formativa em nível superior que não se permita cair nas malhas da instrumentalidade do saber e da aprendizagem. As telas não podem tirar a autonomia e a autoridade docente de buscar socializar um conhecimento dinâmico, reflexivo, crítico e humanizador. Para isso, a resistência pela ação criativa e ousada fortalece a possibilidade de aprisionar a realidade marcada pela futilidade da vida e da educação.

A formação inicial de professores da infância precisa ancorar-se em um currículo potencializador de um conjunto de saberes teórico-metodológicos que permita ao professor construir um arcabouço sólido de saberes em sintonia com as relações de escuta e reciprocidade com as crianças, refletindo cotidianamente sobre essas interações, a fim de que elas tenham possibilidade de aprender e de desenvolver-se integralmente, considerando, nesse processo, suas marcas, sua história, sua percepção do mundo e suas experiências.

REFERÊNCIAS

BARRETO, A. M. R. F. Por que e para que uma política de formação profissional de educação infantil? In: BRASIL. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 11-15.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394/96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 8 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *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, DF: Ministério da Educação, 28 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 jul. 2021.

CANDAU, V. M. Pluralismo Cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAU, V. M (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Docência em Formação, Série Saberes Pedagógicos).

LOPES, M. R. C. Descompasso: da formação à prática. In: KRAMER, S. *et al.* (org.). *Infância e Educação infantil*. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 101-130.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade de ensino: uma nova dimensão de luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro/Campinas, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILUS, A.; FONSECA, A. L. C.; e JESUS, D. L. N. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da COVID-19: repensando a prática docente. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, dez. 2020.

SILUS, A.; FONSECA, A. L. C.; JESUS, D. L. N. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v.16, n. 2, e5336, dez. 2020.

SILVA, D. J. Sociedade de desempenho e governo da vida deficiente. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 34, n. 70, p. 45-71, jan./abr. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução CEPE nº 32, de 30 de julho de 2021*. Regulamenta as atividades acadêmicas de Graduação nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) na Universidade Estadual de Londrina durante o período de excepcionalidade, provocado pela pandemia COVID-19 e dá outras providências para o ano letivo de 2021. Londrina: CEPE, 2021. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2021/resolucao_32_21.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

VASCONCELOS, S. M.; COELHO, Y. C. M.; ALVES, G. Q. O ensino superior nos tempos de pandemia: e agora, professor? *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, v. 6, Edição Especial Desafios e Avanços 1 Educacionais em Tempos da COVID-19, 2020.

Recebido em: 22 jul. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021.