



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

ELIANE VANDERLEI FERREIRA

DOCÊNCIA NA PANDEMIA CAUSADA PELO COVID-19 E METACOGNIÇÃO:
DESAFIOS E ADAPTAÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ARAPIRACA

2023

ELIANE VANDERLEI FERREIRA

DOCÊNCIA NA PANDEMIA CAUSADA PELO COVID-19 E METACOGNIÇÃO:
DESAFIOS E ADAPTAÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação submetida à banca examinadora como requisito para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP) da Universidade Federal de Alagoas, na Linha Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Welington Francisco

ARAPIRACA

2023



Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Campus Arapiraca
Biblioteca Campus Arapiraca - BCA

F383d Ferreira, Eliane Vanderlei
Docência na pandemia causada pelo Covid-19 e metacognição: desafios e adaptações de professores da educação infantil / Eliane Vanderlei Ferreira. – Arapiraca, 2023.

73f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Welington Francisco
Dissertação (Mestrado em Ensino e Formação de Professores) – Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores, Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, Arapiraca, 2023.

Disponível em: Universidade Digital (UD) – UFAL (Campus Arapiraca).

Referências: f. 60-68

Apêndices: f. 69-73

1. Docência 2. Metacognição 3. Educação infantil 4. Experiências metacognitivas
5 Habilidades metacognitivas I. Francisco, Welington II. Título.

CDU 377.8

Bibliotecário responsável: Gerlane Costa Silva de Farias
CRB - 4 / 1802

ELIANE VANDERLEI FERREIRA

DOCÊNCIA NA PANDEMIA CAUSADA PELO COVID-19 E METACOGNIÇÃO:
DESAFIOS E ADAPTAÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação submetida à banca examinadora como requisito para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP) da Universidade Federal de Alagoas, na Linha Formação de Professores.

DATA DE APROVAÇÃO: 29 de maio de 20223

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 WELINGTON FRANCISCO
Data: 31/05/2023 15:30:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Welington Francisco
Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Orientador:

Documento assinado digitalmente
 TEREZA CRISTINA CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE
Data: 31/05/2023 23:46:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Tereza Cristina Cavalcanti de Albuquerque
Universidade Federal de Alagoas
Examinadora

Documento assinado digitalmente
 CLECI TERESINHA WERNER DA ROSA
Data: 01/06/2023 16:28:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Cleci Teresinha Werner da Rosa
(Universidade de Passo Fundo)
Examinadora Externa

Dedico esta dissertação a Deus, a meus pais, irmãos, e a todos/as que me apoiaram ao longo de toda caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pela vida e pela oportunidade de ingressar em um programa de pós-graduação stricto sensu e conseguir finalizá-lo, pois infelizmente ainda é um privilégio para poucos no Brasil.

À minha família, por todo suporte e apoio emocional, meus pais, meus irmãos, meus sobrinhos, meus sogros, meus cunhados e cunhadas, pois tudo só faz sentido porque vocês são inspiração para minha vida.

Ao meu esposo José de Oliveira, que esteve ao sempre meu lado, acordado ou dormindo, quando entrei madrugadas adentro me dedicando a este mestrado.

Ao prof. Welington Francisco, meu orientador que durante esses dois anos não mediu esforços para que tudo no fim desse certo, sempre me apoiou e incentivou, tornou as orientações prazerosas, e que foi empático em momentos bons e naqueles muito difíceis. Obrigada pelas contribuições na pesquisa e suporte durante essa jornada.

À SEMED de São José de Ribamar/MA, que oportunizou e deu todo suporte necessário para que a pesquisa fosse realizada e por acreditar na importância da pesquisa e da ciência.

Às professoras que aceitaram participar da pesquisa e deram vida a esta pesquisa, minha gratidão a todas.

Ao Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores, especialmente, aos mestres e doutores que contribuíram para minha formação e na construção de conhecimento.

Aos colegas do curso, principalmente, Belmara e Daniel com quem estreitei amizade de maneira virtual e tornaram os quilômetros de distância apenas um detalhe.

Ao meu amigo Pedro Wilson, grande incentivador, mesmo quando as palavras de incentivo não foram aquelas tão carinhosas. Pelas vezes que acolheu meus desabafos nos dias mais difíceis, e por sonhar o mestrado junto comigo.

Às minhas amigas Mara Celi e Sideane que além de todo apoio, colaboraram com os equipamentos necessários para que a pesquisa ocorresse.

À efetivação da Lei de Cotas Raciais que me garantiu o direito de acessar a este mestrado, essa vitória tem um grande significado, pois nós pessoas pretas já temos muitos direitos cerceados nesta sociedade, principalmente nos espaços de produção de conhecimento.

RESUMO

A pandemia do Covid-19, de forma brusca, modificou a forma das relações escolares, rompendo os encontros diários entre professores e estudantes. Esse rompimento indiscutivelmente afetou o processo de ensino e aprendizagem, na Educação Infantil em que a convivência e a afetividade são muito importantes. Para entender os processos elaborados pelos professores, explorando a consciência dos desdobramentos para enfrentar o ensino virtual realizado e lidar com os anseios dos discentes, a metacognição foi um caminho escolhido. Assim, o presente estudo tem como sustentação os estudos de metacognição a partir entendimento de Efklides, teve como objetivo geral investigar os processos metacognitivos, desafios e mudanças experimentadas pelas professoras da Educação Infantil frente ao formato do Ensino Remoto Emergencial vigente no período da pandemia causada pelo Covid-19. E como objetivos específicos têm-se: identificar os principais desafios e desdobramentos pessoais e metodológicos adotados pelas professoras no Ensino Remoto; verificar processos metacognitivos nos discursos das pesquisadas; analisar como professores perceberam os efeitos do distanciamento social na relação professor-aluno. Para tanto, adotou-se como metodologia a abordagem qualitativa de pesquisa e como técnica de coleta de dados o Grupo Focal com a participação de 6 (seis) professoras da Educação Infantil da rede pública que atuaram nos anos de 2020 e 2021. A análise dos dados foi realizada sob Análise Textual Discursiva proposta por Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi, que após o tratamento, organização e interpretação geraram as seguintes categorias: Relação entre a tecnologia e a formação docente; Desafios e aprendizados; Sentimentos e afetos: não foi só sobre ensinar, foi também sobre mim – A professora; e A relação entre o ambiente virtual/ mudança na rotina escolar e manutenção da afetividade. Os resultados apontaram que para garantir o ensino durante a pandemia do Covid-19, as docentes, além de utilizarem e avaliarem o próprio repertório de conhecimentos, precisaram também adquirir novos conhecimentos a partir de diversas experiências metacognitivas, incluindo tanto aspectos cognitivos como tarefas específicas de conhecimento e julgamentos de aprendizagem quanto aspectos afetivos, especificamente sentimentos de dificuldade, estimativa de esforço e correção de soluções, pois a imprevisibilidade e o pouco domínio de recursos digitais trouxeram consigo desafios a serem superados, para uma nova configuração didática do ensinar.

Palavras-chave: docência; metacognição; educação infantil; experiências metacognitivas; habilidades metacognitivas

ABSTRACT

The pandemic caused by Covid-19 abruptly changed the form of school relationships, disrupting daily meetings between teachers and students. This disrupt undoubtedly affected the teaching and learning process, especially in Early Childhood Education which intimacy and affection are very important for development. In order to understand the processes elaborated by the teachers, exploring the awareness of the enthusiasms to face the virtual teaching and to deal with the desires of the students, metacognition was a chosen path. Thus, the present study was supported by metacognition studies based on Efklides' understanding, with the aim of investigating the metacognitive processes, challenges and changes experienced by Early Childhood Education teachers in the face of the Emergency Remote Teaching format during the pandemic caused by Covid-19. Therefore, a qualitative research approach was adopted as a methodology and a Focal Group as a data production technique with the participation of 6 (six) teachers of Early Childhood Education from the public school who worked in the years 2020 and 2021. Analyses of data were performed under Discursive Textual Analysis, which after treatment, organization and interpretation generated the following categories: Relationship between technology and teacher training; Challenges and learning; Feelings and affections: it was not just about teaching, it was also about me – The teacher; and The relationship between the virtual environment/change in school routine and maintenance of affectivity. The results showed that in order to guarantee teaching during the pandemic, as teachers, in addition to using and evaluating their own knowledge repertoire, they also needed to acquire new knowledge from various metacognitive experiences, including both cognitive aspects and specific knowledge tasks and judgments of learning regarding the affective aspects, specifically feelings of difficulty, believed to be effort and correct solutions, as the unpredictability and little mastery of digital resources bring with them challenges to be overcome, for a new didactic set for the teacher.

Keywords: teaching; metacognition; child education; metacognitive experiences; metacognitive skills

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensões metacognitivas e suas manifestações em função de monitoramento e controle de acordos com Efklides (2006).....	29
Quadro 2 - Características das participantes do estudo.....	36
Quadro 3 - Questões orientadoras do grupo focal.....	38
Quadro 4 - Categorias emergentes da ATD.....	40

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
APP	Aplicativo
ATD	Análise Textual Discussiva
COVID-19	<i>Corona Virus Disease 2019</i>
EI	Educação Infantil
CM	Conhecimento Metacognitivo
EM	Experiências Metacognitivas
HM	Habilidades Metacognitivas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PPGEFOP	Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	ABORDAGEM TEÓRICA.....	15
2.1	Educação Infantil.....	15
2.1.1	Afetividade na Educação Infantil e nas relações professor - estudante-aprendizagem.....	18
2.1.2	Educação infantil e tecnologia no contexto da COVID 19.....	20
2.2	Entendimentos sobre o que é metacognição, os principais modelos e conceitos.....	23
2.2.1	Relação entre cognição, metacognição e os aspectos afetivos e emocionais.....	28
3	METODOLOGIA.....	33
3.1	O lugar da pesquisa e panorama da Educação.....	33
3.2	Caracterização da pesquisa.....	34
3.3	Trajetória.....	34
3.4	Participantes.....	36
3.5	Instrumentos e procedimentos de produção de dados.....	36
3.6	Análise dos dados.....	38
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	41
4.1	Relação entre a tecnologia e a formação docente.....	41
4.2	Desafios e aprendizados.....	45
4.3	Sentimentos e afetos: não foi só sobre ensinar, foi também sobre mim – A professora.....	50
4.4	A relação entre o ambiente virtual/ mudança na rotina escolar e manutenção da afetividade.....	53
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
	REFERÊNCIAS.....	60
	APÊNDICE A - ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL.....	69
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)...	70
	APÊNDICE C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	72

1 INTRODUÇÃO

Sou¹ filha mais nova de um casal que teve três filhos, sempre estudei em escola pública. No ano de 2007, fui aprovada no vestibular da Universidade Federal do Piauí para o curso de Psicologia, a quase 400km de distância da minha cidade, Teresina/PI. Enfrentei o grande desafio de me separar da família, sair do emprego e mudar para a cidade de Parnaíba/PI. Por cinco anos morei na Residência Universitária da UFPI, com mais 39 estudantes.

Em dezembro de 2012 me formei. Fui a primeira neta, filha, sobrinha, tia e irmã a conquistar um diploma de curso superior na família. Sinto-me orgulhosa pela luta para superar tantos estereótipos e preconceitos. Formei-me eu em psicologia: mulher, preta, estudante de escola pública e em meio a dificuldades socioeconômicas. Ver o brilho nos olhos dos meus familiares, fez-me olhar para trás e reconhecer que tudo valeu a pena. No ano de 2013, mudei-me para a cidade de São Luís/MA e iniciei minha carreira como psicóloga, atuando nas Políticas Públicas de Saúde e Assistência Social em alguns municípios do estado do Maranhão.

Entre os anos 2015 e 2018, tive a oportunidade de lecionar nas faculdades FACAM e FASENES, em cursos de Pedagogia, Serviço Social, Educação Física e Administração. Busquei contribuir com a formação dos discentes, pois era uma forma de incitar discussões mais profundas sobre a necessidade de compreensão do homem nos mais variados aspectos e contextos. Foi, sem dúvida, uma experiência enriquecedora.

Em 2018, fui aprovada no concurso da Secretaria Municipal da Assistência Social da capital, São Luís / MA, passando a fazer parte do quadro efetivo do município, como técnica municipal em psicologia. Neste mesmo ano, resolvi aceitar mais um desafio profissional: viver a experiência como Especialista Penitenciário em psicologia na Secretaria de Estado de administração Penitenciária – SEAP/MA. Então essa experiência também transformou minha forma de perceber o mundo e realizar um trabalho com excelência. No contexto de vida das pessoas privadas de liberdade, torna-se ainda mais perceptível o papel transformador da educação e dos desafios enfrentados pelos professores.

¹ Na introdução foi realizada a apresentação da autora, portanto, utilizou-se em determinados momentos a primeira pessoa.

No decorrer dos anos, depois da graduação, mesmo trabalhando, não parei de estudar e me especializar. Fiz três pós-graduações, visando conhecimento mais aprofundado nas áreas de Gestão de Pessoas – IESF; Psicologia da Educação – UEMA, que teve TCC intitulado: **As contribuições da psicologia da educação na formação de professores**, e Políticas Públicas e Socioeducação – UNB, todas concorreram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Em 2021, fui aprovada no PPGEFOP, concorri pelo Programa de cotas raciais (como preta). Ocupar essa vaga tem grande significado, pois é resultado de uma luta que não é só minha, muito menos de minha geração, que ainda sofre injustiças, e sim, uma homenagem aos meus ancestrais. O Mestrado em Ensino e Formação de Professores é uma grande realização pessoal e uma rica oportunidade de discutir aspectos sociais, ou ainda, mazelas sociais diretamente ligadas ao acesso ensino e à educação, que são diariamente enfrentadas e percebidas no meu cotidiano, na Assistência Social e no Sistema Prisional, e principalmente no seu poder transformador. Desta maneira, poder contribuir na formação de professores com entendimento e condições de ampliar os olhares e alcançar principalmente os “invisíveis”, além de uma missão, é a realização do que entendo como justiça social.

Sobre questões sociais, a escola pública foi mais uma vez cenário de questionamentos acerca de ser negativamente afetada diante de um contexto geral, que prejudicou o ensino e o processo formativo da camada da população com menor acesso à tecnologia. E ao professor do ensino público, que já lida com o mínimo, o que lhe restou? Essas questões provocaram em mim o desejo propor uma pesquisa que possa auxiliar futuramente o processo formativo de professores, além de provocar uma possível reflexão sobre as abordagens empregadas nas formações de professores.

A metacognição surgiu como possibilidade de colaborar na Formação de Professores, perspectiva de monitoramento, do processo de aprendizagem e as relações afetivas. A metacognição é uma novidade para mim, e, mesmo com estudo ainda inicial, percebi que ela muito contribuiria para a perspectiva afetiva do processo vivido pelos professores (as) durante a pandemia. Ou seja, a proposta é de um tema atual, contemplado pelos processos metacognitivos, como pioneiro na temática.

A pandemia causada pelo COVID-19 impôs a necessidade de adequar-se a uma nova realidade, em que o contato foi substituído pelo distanciamento social e pela comunicação

remota. Mais do que aceitar o novo cenário, a pandemia exigiu que os indivíduos reconfigurassem seus modos de vida.

O surto do vírus Sars-Cov-2, agente da COVID-19, trouxe repletas mudanças ao cenário econômico, político e social. Momento marcado pela repentina paralisação de algumas atividades, sobrecarga de outras (como dos profissionais de saúde), reconfiguração de algumas práticas profissionais e pela instabilidade social. As populações que historicamente sofrem com a desigualdade também foram as mais impactadas pela crise sanitária e instabilidade política que assolava o país. Assim, todos esses aspectos afetaram diretamente quem somos e influenciaram no modo de elaboração, compreensão e enfrentamento do momento pandêmico (RENTE; MERHY, 2020).

Ações emergenciais de alcance nacional foram tomadas no âmbito da Educação Brasileira. As aulas presenciais foram suspensas, porém, algumas instituições disponibilizaram aulas não presenciais, utilizando a internet e recursos tecnológicos. Para garantir a continuidade das atividades educacionais em face da Pandemia de Covid-19, o Conselho Nacional da Educação (2020) emitiu o Parecer CNE/CP n.º 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, no qual tornou possível contabilizar atividades não presenciais para cumprimento da carga horária. Dessa forma, surge o Ensino a Distância Emergencial ou Ensino Remoto (TROITINHO et al., 2019).

Nesse contexto pandêmico, os professores se fizeram agentes protagonistas, no sentido de que foram eles que precisaram elaborar alternativas para minimizar as dificuldades de aprender em tempos de isolamento social, e possivelmente de transformar os desafios em oportunidade. Salientamos que esses desafios e estratégias estão intimamente ligadas aos níveis de ensino, o que gerou desafios ampliados para os docentes.

A pandemia provocada pelo Covid-19 modificou as relações escolares, interrompendo os encontros diários entre professores e alunos e prejudicando indiscutivelmente as interações e, conseqüentemente, o processo do ensino e aprendizagem.

Embora todos os níveis de ensino tenham sido afetados, esta pesquisa focalizou de maneira específica a Educação Infantil, pois é nessa etapa de ensino que a criança acessa o primeiro espaço de interação, após as constituídas com familiares. É na Educação Infantil que a criança desenvolve maturação tanto física quanto cognitiva. A escola é um ambiente importantíssimo, no qual os alunos encontram outros modelos sociais para a construção de sua própria visão de mundo.

Na primeira infância, o papel dos pais, professores ou colegas é muito importante, tanto para a aprendizagem quanto para a regulação das emoções. Por exemplo, os cuidadores estabelecem, compartilham ou têm objetivos conflitantes com os da criança. Isso cria emoções tanto no cuidador quanto na criança e muitas vezes requer regulação da emoção por ambos (EFKLIDES; MISAILIDI, 2019).

Ante ao exposto, evidenciou-se que professores precisaram lançar mão dos conhecimentos prévios e adquirir novos conhecimentos para promover o ensino. Isso exigiu do professor apreender um nível de desenvolvimento e reorganização didático-profissional diante da nova configuração do ensino. E para entender os processos elaborados pelos professores para alcançar esse novo modo de ensinar e lidar com os anseios dos alunos, elegeu-se a metacognição para compreender os artifícios utilizados pelos docentes ao longo do contexto apresentado.

O presente estudo tem como sustentação os estudos de metacognição de Anastasia Efklides, a partir das experiências metacognitivas e habilidades metacognitivas, incluindo tanto aspectos cognitivos como tarefas específicas de conhecimento e julgamentos de aprendizagem, quanto aos aspectos afetivos.

A pesquisa teve como questão a ser respondida: Quais os processos metacognitivos, percepções, desafios e mudanças versadas por professoras da Educação Infantil no Ensino Virtual Emergencial vigente no período da pandemia causada pelo Covid-19?

O estudo proporcionará novas perspectivas no estudo do processo do professor como mediador do aprendizado e sua adaptabilidade às novas condições de vida impostas pela pandemia. Ao escolher a metacognição como aporte teórico para discutir a problemática, traremos um novo olhar, uma nova proposta, que estimula a reflexão sobre o conhecimento pedagógico da metacognição, ou seja, sua aplicação e prática no contexto do ensino.

Dessa forma, a pesquisa abordou a Educação Infantil no momento complexo como foi o da pandemia, envolvendo os desafios e estratégias de enfrentamento utilizadas por professores, que adotaram o modo remoto de ensino para garantir a continuidade das atividades escolares.

O estudo realizado se torna proeminente pelas poucas pesquisas que abordam a metacognição na formação de professores e por indicar a identificação dos próprios processos metacognitivos a partir experiências vividas no contexto de ensino. Como afirma Lima (2021,

p. 26), “a metacognição possibilita ao indivíduo uma melhor compreensão de si, sobre o que acontece consigo mesmo, seus potenciais e limitações, internas e externas”.

De acordo com o estudo de Rosa e Schmitz (2020) sobre pesquisas relacionadas à metacognição no Brasil, as autoras notaram que apesar de a metacognição abranger aspectos cognitivos e afetivos, os pesquisadores brasileiros enfatizam os aspectos cognitivos e menos os aspectos afetivos. Os mesmos autores apontaram o potencial promissor de estudos que relacionam metacognição e aprendizagem no Brasil. É nesse sentido que buscar uma análise debruçada na concepção da metacognição de Efklides (2006), na qual os aspectos afetivos são também parte essencial no processo de aprendizagem, constituem um diferencial desta pesquisa.

Assim posto, o objetivo geral do estudo foi investigar os processos metacognitivos, desafios e mudanças experimentadas pelas professoras da Educação Infantil diante do formato de Ensino Remoto Emergencial vigente no período da pandemia causada pelo da Covid-19. Como objetivos específicos, a pesquisa buscou identificar os principais desafios e desdobramentos pessoais e metodológicos adotados pelas professoras no Ensino Remoto; verificar processos metacognitivos nos discursos das pesquisadas; analisar como professores perceberam os efeitos do distanciamento social na relação professor-aluno.

Esta dissertação está estruturada em quatro seções, sendo a introdução a primeira. As bases teóricas do estudo e articulações da literatura foram organizadas na segunda seção, apresentando a trajetória do estudo sobre metacognição; seus principais modelos; experiências metacognitivas, cognição, emoções e ainda a relação entre a metacognição e os aspectos afetivos/emocionais. A terceira seção mostra o caminho metodológico da pesquisa e as trilhas percorridas para desenvolver o presente estudo. A quarta seção apresenta os resultados e discussão que foram organizados em categorias: Relação entre a tecnologia e a formação docente; Desafios e aprendizados; Sentimentos e afetos: não foi só sobre ensinar, foi também sobre mim – o professor e A relação entre o ambiente virtual/ mudança na rotina escolar e manutenção da afetividade. Nas considerações finais, notas acerca dos resultados e impressões sobre o estudo.

2 ABORDAGEM TEÓRICA

Nesta seção serão abordados os pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa, explorando, em caráter geral, a Educação Infantil e a afetividade na Educação Infantil e nas relações professor-estudante-aprendizagem. Em seguida, percorreu-se pelos conceitos, principais modelos e entendimentos sobre metacognição e, por último, debruçou-se sobre a relação entre cognição, metacognição e os aspectos afetivos e emocionais.

2.1 Educação Infantil

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação formal e é fundamental para o desenvolvimento integral da criança e ao longo do texto será identificada pela sigla (EI). Nesta fase, a criança está em processo de formação identitária, aprendendo a se relacionar com o mundo e com as pessoas ao seu entorno. A Educação Infantil é a etapa responsável pela oferta dos primeiros meios de formação e socialização da criança fora do círculo familiar, sendo assim um período fértil para a aprendizagem, que precisa oferecer condições básicas para segurança e proteção da criança. (AMORIM; NAVARRO, 2012).

Segundo Craidy e Kaercher (2009), o espaço das instituições de EI possibilita a promoção da identidade pessoal das crianças, por meio da personalização do recinto e dos objetos utilizados nele; desenvolvimento de autonomia, utilizando-se de desafios e novas tarefas; ampliação do processo de aprendizagem, por intermédio de jogos, materiais lúdicos e livros; e promoção de interação social.

Efklides e Misailidi (2019) avalizam que, durante os primeiros anos, os comportamentos impulsivos começam a ser controlados pelas crianças, pois: (i) aprendem a se comunicar e começam a brincar com outras crianças na sala de aula; (ii) compreendem os estados mentais, pensamentos e emoções próprios e também dos outros; (iii) aprendem que precisam seguir regras; (iv) desenvolvem desenvoltura para resolver conflitos e conduzir as próprias emoções e dos outros também.

As iniciativas dos adultos desempenham um papel importante na promoção da intenção comunicativa das crianças pequenas e no estímulo ao interesse umas pelas outras, o que ajuda no desenvolvimento da habilidade de perceber e considerar os pontos de vista dos outros, permitindo que ideias circulem e se complementem ou sejam contestadas pelos parceiros (MACHADO, 1998; HARDY; PLATONE; STAMBACK, 1991).

A fundamentação teórica sobre EI é composta por uma pluralidade de perspectivas e abordagens que buscam entender o desenvolvimento da criança e orientar a prática educativa de forma a facilitar para o seu crescimento e desenvolvimento. Um ponto comum entre essas abordagens é que todos concordam que a EI desempenha uma considerável função no desenvolvimento da criança nos sustentáculos do processo educativo (LAZZAROTTO; BERNARDI, 2021).

A implantação de instituições voltadas à EI se deu a partir do século XX, com o atendimento de crianças de 4 a 6 anos. Essas instituições tinham suas práticas atreladas à órgãos de assistência e de saúde e, de forma indireta, com a área da educação (KUHLMANN, 2001).

Segundo Oliveira (2014), a EI foi constituída a partir da Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), como parte integrante da Educação Básica, englobando o atendimento a crianças inseridas em creches e pré-escolas. Suas origens partem do processo de evolução do conceito de “educação pré-escolar”, que compreendia o acompanhamento prestado a crianças e adolescentes que não estavam atreladas ao ensino no ambiente escolar (OLIVEIRA, 2014).

A EI, por muito tempo, foi concebida como responsabilidade familiar ou do meio em que a criança estava inserida. As crianças assimilavam o conhecimento e aprendiam as habilidades essenciais para a vida adulta, por meio de suas interações com seus pares adultos ou de outras crianças de suas convivências. De acordo com Bujes (2009, p. 13):

Por um bom período na história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar esta responsabilidade pela criança com seus pais e com a comunidade da qual estes faziam parte. Isso nos permite dizer que a Educação Infantil, como nós a conhecemos hoje, realizada de forma complementar à família, é um fato muito recente.

De modo global, a educação voltada para crianças sofreu transformações ao longo do tempo. As mudanças de sistemas políticos, sociais e econômicos trouxeram modificações na estrutura da sociedade. Com o surgimento da revolução industrial e a inserção das mulheres nas fábricas, foram alteradas a dinâmica familiar e a forma de educar os filhos (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

De acordo com Paschoal e Machado (2009), nos Estados Unidos e Europa, as primeiras instituições educacionais infantis possuíam um caráter assistencial, voltando-se para os cuidados e proteção das crianças durante o período em que suas mães estivessem no

trabalho. No Brasil, a implantação das primeiras instituições, como as creches, também desenvolviam práticas assistencialistas, em razão dos altos níveis de mortalidade infantil e de acidentes no ambiente doméstico (DIDONET, 2001).

O panorama da EI, quanto ao aspecto legal, permaneceu estagnado até meados da década de 80, quando variados segmentos sociais, como pesquisadores, organizações não-governamentais (ONGs), a população em geral, entre outros, lutaram pelo direito da criança de acesso à educação de qualidade. Esse direito foi garantido apenas 1988, com a inclusão de creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, por meio do artigo 208, de inciso IV, da Constituição Federal, que estabeleciam a implantação dessas instituições como dever do Estado, devendo promover um trabalho educacional (PASCHOAL; MACHADO, 2009; BRASIL, 1998).

Na atualidade, as perspectivas da EI se direcionam a práticas que destacam a necessidade de se trabalhar melhorias na qualidade de vida das crianças (ZABALZA, 2009). Assim, espera-se explorar o potencial de trabalhar com as crianças como: a assimilação de rotina, desenvolvimento da linguagem e habilidades sociais, assim como a aquisição de simbolismos e significados incutidos na sociedade por meio das relações e cultura (OLIVEIRA, 2014).

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e introdução da Educação Infantil como um nível de ensino Educação Básica, surgiram exigências necessárias ao profissional atuante. Foi estabelecido como condição para a atuação nessa etapa de ensino possuir nível de ensino superior em Pedagogia, tendo, porém, como critério mínimo, possuir ensino em nível médio (KISHIMOTO, 2001).

É imprescindível ressaltar que, nas instituições de EI, as relações educativas envolvem também o processo de cuidar e atender as necessidades específicas das crianças.. Esse processo engloba, por exemplo, os cuidados básicos de higiene, alimentação, saúde, proteção e disponibilização de conhecimentos sistematizados. Dessa maneira, tais instituições devem comprometer-se com o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, intelectual, afetivo e social. Logo, concebem a criança como um ser completo, capaz de aprender e conviver consigo e com os demais, com o ambiente que a cerca de maneira articulada e gradual. (ROCHA, 1999; AMORIM; NAVARRO, 2012).

Essa etapa de ensino desempenha um papel indispensável na constituição do indivíduo. Não sendo estranho que seja ainda um espaço de construção da afetividade, pois,

de acordo com Wallon, a afetividade e a inteligência são essenciais na constituição da individualidade. (GIL; PESSONI, 2020)

2.1.1 Afetividade na Educação Infantil e nas relações professor-estudante-aprendizagem

Indiscutivelmente, Educação Infantil e afetividade constituem uma relação intrínseca. A afetividade é uma dimensão fundamental do desenvolvimento humano e tem um papel importante. A partir das primeiras relações afetivas que a criança estabelece com sua família e com os adultos responsáveis por ela, ela vai construindo sua identidade e sua capacidade de estabelecer relações saudáveis e significativas com as outras pessoas.

A afetividade como relevante no processo de desenvolvimento infantil é um tema discutido por autores como Piaget e Wallon. Comumente esses autores são referenciados e suas teorias têm contribuído indiscutivelmente na formação de professores.

Afetividade é tema pertinente nos estudos de muitos teóricos. Almeida (2008) condensa em sua pesquisa os escritos de Henry Wallon. Para Wallon (1976), a afetividade passa por uma evolução progressiva, em que suas manifestações tendem a distanciarem-se da base orgânica, tornando-se cada vez mais relacionada ao social. O sentimento e a paixão são exemplos de manifestações afetivas em que a representação se torna reguladora ou estimuladora da atividade psíquica. Dessa forma, a afetividade está sempre relacionada aos estados de bem-estar e mal-estar do indivíduo.

Segundo Wallon (1976), a inteligência e a afetividade possuam funções bem definidas e diferenciadas entre si, mas constituem um par inseparável na evolução psíquica e possuem relação interdependente no desenvolvimento. Essa relação interdependente possibilita à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados (ALMEIDA, 2008).

Piaget (1994) afirma que a afetividade assume papel essencial no funcionamento e desenvolvimento da inteligência, pois sem o mesmo não haveria interesses, necessidades e motivações. Como consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados, assim como não haveria inteligência. A afetividade é, portanto, uma condição necessária para a constituição da inteligência. Segundo os estudos realizados por Wallon (1968) apud Amorim e Calil (2020 p. 98), “as influências afetivas exercem ação determinante na evolução mental da criança”.

A afetividade é um termo geral, que abarca algumas modalidades de vivências afetivas. Tais vivências afetivas são dimensões que dão brilho, cor e calor a todas as vivências humanas, logo, sem afetividade, a vida tende a tornar-se vazia. Distinguem-se cinco tipos básicos de vivências afetivas, que são: o humor ou estado de ânimo, emoções, sentimentos, afetos e paixões (DALGALARRONDO, 2018).

De forma sucinta, define-se o *humor*, ou estado de ânimo como o tônus (intensidade) afetivo do indivíduo, que uma pessoa se apresenta em determinado momento, e que pode modificar o sentido das experiências vivenciadas. Já a *emoção* é um estado afetivo intenso, breve, causado comumente em resposta do indivíduo a certas provocações internas ou externas, conscientes ou inconscientes. Os *sentimentos*, estes são estados e formas afetivas estáveis, estão comumente conexos a valores, representações e geralmente estabelecem fenômenos mentais. O *afeto* pode ser definido como a qualidade e a intensidade emocional que segue uma ideia ou representação mental. Ele se vincula à ideia, anexando a elas um entretom afetivo. E finalmente o estado afetivo exageradamente intenso, capaz de conter totalmente a atividade psíquica, detendo e direcionando toda a atenção e o interesse da pessoa em uma única direção, bloqueando qualquer outro interesses, é a definição de *paixão*.

Diante do exposto, pode-se concluir que a afetividade desempenha um papel importante na aprendizagem. Quando os alunos se sentem acolhidos, seguros e valorizados pelo docente, de forma mais espontânea, acontece o processo de aprendizagem. Além disso, a relação afetiva entre professor e aluno é fundamental para criar um vínculo de confiança que estimula o interesse pelo aprendizado.

O papel do professor nessa fase é importante, pois eles são os responsáveis por fornecer a base sólida para o desenvolvimento dos alunos (PIAGET, 1970). O professor da Educação Infantil deve propor um ambiente de aprendizagem acolhedor, seguro e estimulante, que permita aos alunos explorar, descobrir e aprender ao seu ritmo. Isto é, levar em consideração às singularidades das crianças em relação às suas formas de ser, agir e pensar, seu contexto social e sua história (BUSCÁCIO; RIBEIRO; REIS, 2021).

De acordo com Camargo, Camargo e Souza (2018), o professor é ponto de referência em relação à aprendizagem e a escola é um meio que amplia a socialização. As relações e espaço da escola compõem uma nova maneira de se perceber no mundo, refletindo no comportamento da criança.

Para Piaget (1976), o desenvolvimento da criança é influenciado pela interação com o meio ambiente e pelas relações que ela estabelece com as pessoas ao seu redor. Assim, a educação infantil deve ser pensada como um espaço que promova a interação, a brincadeira e a descoberta, para que a criança possa se desenvolver de forma harmoniosa.

A educação interacionista, defendida por Piaget, sugere que a interação deverá ocorrer, preeminentemente, pela mediação. Na esfera do processo de ensino e aprendizagem, a interação significa afetação recíproca, cujas práticas e atos, teorias e discursos se entrelaçam e evocam mudanças nas formas do agir e do pensar. Tudo isso interfere consequentemente na concepção da cognição, na assimilação e materialização do conhecimento (CAMPOS; LEITE, 2022).

Nesse sentido, o desenvolvimento da criança é influenciado pelas relações sociais e pela interação com o meio ambiente. Assim, a EI deve ser pensada como um espaço em que a criança possa se desenvolver socialmente, por meio da convivência com outras crianças e adultos. De acordo com Lazzarotto e Bernardi (2021), a EI se apresenta como ambiente importante para se trabalhar sob perspectiva humanizada, que considera as experiências de vida e mundo a partir de práticas coletivas entre adultos e crianças, partindo do olhar cuidadoso sobre cada criança, da valorização dos seus direitos e do reconhecimento de sua voz social.

É fundamental que se promova um ambiente acolhedor e seguro para as crianças, que permita o desenvolvimento de sua afetividade e de sua capacidade de se relacionar com os outros de maneira positiva. Segundo Piaget (2005), a afetividade é o motor, a causa primeira do ato de conhecer, é o mecanismo que origina a ação e o pensamento. A partir do entendimento de que aliar e reconhecer práticas de ensino numa perspectiva de que afetividade tem papel tão importante quanto o aspecto cognitivo, por exemplo, é também provocar mudanças de perspectiva na prática docente.

2.1.2 Educação infantil e tecnologia no contexto da COVID-19

Com o Decreto do Governo Federal n.º 10.282, de 20 de março de 2020, o distanciamento entre as pessoas foi adotado como forma de contenção do contágio do vírus SARS-CoV-2. A pandemia desacelerou a sociedade, que passou a se estabelecer sob uma realidade diferente. Todos os setores da sociedade foram impactados de alguma maneira. Com

o passar dos meses, essa nova realidade exigiu da sociedade a retomada das atividades paralisadas ou restringidas (DIAS, 2021).

Foi o que aconteceu com o sistema educacional. As aulas presenciais que foram suspensas retornaram alguns meses após a medida aprovada pelo Conselho Nacional da Educação (2020) através do Parecer CNE/CP n.º 5/2020. Esse novo desafio aos professores se concretizou como um ensino na forma de Ensino à Distância Emergencial ou Ensino Remoto.

Sem preparação preliminar, o ensino teve que se deslocar para o modo virtual, inegavelmente, vivenciado em realidades diferentes e o acesso às matérias e meios para o ensino virtual atingiu de forma desigual a sociedade (ESPER et al., 2022). No cenário pandêmico, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para dar seguimento ao processo de ensino foi a alternativa pedagógica (BRANCO; ADRIANO; ZANATTA, 2020).

Por mais avançada que seja a tecnologia, é importante observar que não se anula o ambiente presencial de educação e/ou o professor/a no processo de ensino. O processo de ensino não se limita aos conteúdos apresentados nas disciplinas, mas também deve promover um espaço de socialização, vivência da cultura, para aprender uns com os outros, construir vínculos, ou seja, construir-se (GALIZIA et. al, 2022; BERNARDO; MACIEL, 2016).

Flores e Santos (2021) afirmaram que na perspectiva de manter e fortalecer os vínculos entre escolas, famílias, profissionais e crianças, diversos outros movimentos e uma série de ações na área da educação foram feitos como: comunicação com envio de cartas, ligações, mensagens e reuniões virtuais com as famílias. Sobre isso, Loos-Sant'ana e Barbosa (2017) pontuaram que a interação é fundamental no processo de aprendizagem, pela sua importância afetivo-emocional e implicações pessoais e cognitivas.

É sob essa situação que a EI em tempos de pandemia da COVID-19 necessita de olhar cauteloso, pois se trata uma etapa que apresenta particularidades que a distinguem dos outros níveis de ensino. Para Gama, Cerqueira e Zampier (2021) não se pode deixar de observar que a experiência na EI envolve todos os sentidos, nas diversas situações que elas vivem no ambiente, com outras pessoas, através do sentir, do tocar, do afetar.

De acordo Cardoso, Santos e Gonçalves (2021), muitos professores precisaram laborar com esse formato de ensino, sob novos desafios, dificuldades e aprendizagens que surgiram junto a eles. O trabalho de Barbosa e Gobbalto (2021) evidenciou que os/as docentes tinham conhecimento e práticas limitadas sobre o assunto e diversas as fragilidades foram expostas

como dar suporte às famílias e manter as interações com os discentes enquanto o isolamento vigorava.

Ribeiro e Climaco (2020) destacaram que parte das creches ainda estão distantes do mundo digital e que o desorganizado movimento digital em busca de elaborar estratégias e atividades on-line em curto período de tempo trouxe formações forçadas e nem tanto refletidas. Os autores ainda salientaram que “é tempo de refletir profundamente e reafirmar as concepções que fundamentam a Educação Infantil e construir caminhos coerentes para inseri-la nesse contexto virtual” (p. 98).

Godoi, Kawashima e Gomes (2020) destacaram, em seu trabalho, a falta de acesso às tecnologias e conexão com a internet acentuou a disparidade no desempenho escolar, sobretudo entre os estudantes de escolas particulares e escolas públicas. Tais resultados mostram somente uma parte das dificuldades enfrentadas pelas escolas e professores, assim como as poucas opções de trabalho e necessidade de se adaptarem ao ensino virtual. Estima-se, de acordo com Organização das Nações Unidas, Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, que durante a crise causada pela Covid-19, 90% dos estudantes foram prejudicados (UNESCO, 2020).

Barbosa e Gobbalto (2021) afirmaram que houve prejuízos mesmo quando as aulas continuaram de forma virtual. Para os autores, houve um exagero do uso de plataformas educacionais, mantendo as crianças da educação entorpecidas diante da tela. Uma outra realidade prejudicial foi a interrupção das aulas, dos encontros entre professores e outras crianças com quem brincavam e se relacionavam.

Aos docentes foi imprescindível se munir de novas metodologias e conhecimento para alcançar as crianças da EI, de modo a deixá-las como protagonistas desse processo, assim como alcançar as famílias para estimulá-las a construir os próprios conhecimentos. Utilizou-se, para tanto, plataformas on-line públicas, grupos de familiares no WhatsApp, em que a comunidade educativa se tornou uma comunidade aberta, com trocas de experiências, na qual qual o adulto é basilar nas interações com as crianças e o espaço da casa pensado como espaço estimulante, relacionando a afetividade e a cognição na construção da autonomia e do conhecimento das crianças (BOMFIM; GOMES; CASTRO, 2022).

De acordo com Gama, Cerqueira e Zampier (2021), as propostas de ensino on-line para a EI, inicialmente, não se configuraram adequadas para a manutenção do vínculo afetivo, primordial para o papel ativo no processo de vivências dessa fase da educação. Contudo, não

se pode negar a importância da tecnologia como recurso primordial durante esse período. As autoras também afirmaram que é possível reconstruir, encontrando novas formas de trabalho, respeitando o diálogo e a formação de crianças ativas, o ser brincante, as investigações, a interação com o outro e as múltiplas linguagens, de modo virtual.

O momento pandêmico pode ter sido uma oportunidade de mudança quanto a um anacronismo em relações entre as práticas educativas e a utilização de tecnologias na EI brasileira. A inserção da cultura digital é uma das dez competências gerais a serem desenvolvidas durante toda a educação básica e está alinhada à garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostas pela BNCC. E, diante do contexto pandêmico educacional, foi importante que o professor estivesse preparado e assimilasse a linguagem digital e o uso das mídias e tecnologias digitais, assumindo uma mudança de atitude profissional e uma nova postura no processo de ensino (RIBEIRO; CLÍMADO, 2020).

2.2 Entendimentos sobre o que é metacognição, os principais modelos e conceitos

O conceito de metacognição foi introduzido pelo psicólogo e professor John H. Flavell em 1976. A compreensão sobre metacognição por Flavell serviu como alicerce para estudos posteriores que debateram e aprofundaram o assunto ao longo dos anos (ROSA et al., 2020; ZOHAR; BARZILAI, 2013; EFKLIDES, 2006; 2008; 2009; 2011).

Após a introdução do estudo da metacognição por Flavell, outros estudos surgiram e conceituar o termo passou a ser também motivos de pesquisas. Rosa (2011) esboçou em seu estudo, que embora parecesse ser simples definir metacognição, a literatura se mostrava complexa, pois quando estudada de diferentes perspectivas, as definições dependiam da área de investigação. Apesar de diversas associações, havia o entendimento nuclear de que metacognição é a cognição da cognição, ou pensamento sobre o próprio pensamento.

O termo metacognição é usado para descrever diferentes aspectos do conhecimento construído pelas pessoas sobre como se percebe, recorda, pensa e age. Também é entendida como uma capacidade de saber sobre o que se sabe. O conhecimento metacognitivo permite decidir sobre eventos, tais como prosseguir ou não no ritmo atual de estudo, intensificar esforços, reduzir o empenho ou abandonar a tarefa (PEIXOTO; BRANDÃO; SANTOS, 2007).

A metacognição também é vista como autoconsciência, avaliação da própria forma de aprender. Os aspectos conativos incitam o afeto, a confiança e autoestima. Compreender os processos da metacognição leva a aprender e no ato de aprender precisa estar presente a autoconsciência e a busca por superação de entraves (BEBER; SILVA; BONFIGLIO, 2014).

Efklides (2008) define metacognição como cognição da cognição, sendo entendida de forma multifacetada. A autora aponta que a metacognição está relacionada à seleção e emprego de estratégias regulatórias relacionadas à aprendizagem e tem como função monitorar e controlar a cognição para que o objetivo seja alcançado.

De acordo com Peixoto (2022), a metacognição é o conhecimento que uma pessoa tem de seus próprios processos cognitivos, ou seja, a consciência e o domínio de seus processos mentais. Em outras palavras, “diz respeito ao processo de usar a cognição conscientemente para entender e supervisionar seu próprio funcionamento, isto é, a própria aprendizagem” (EGITO; SILVEIRA, 2018, p. 806).

Dantas e Rodrigues (2013) definiram a metacognição como a capacidade do ser humano de monitorar e de autorregular os processos cognitivos. Sua definição está relacionada à consciência do aprendizado, tendo seu conceito conexo à consciência e ao automonitoramento do ato de aprender, ou seja, é a apropriação dos recursos internos na relação com os elementos externos (DANTAS; RODRIGUES, 2013).

A compreensão por Flavell sobre metacognição foi sendo alargada e ajustada a diversas áreas, ultrapassando os estudos na Psicologia e na Educação. Isso fez com que a metacognição se tornasse um termo polissêmico e de difícil definição. Um grande desafio da metacognição é apresentar um conceito que seja capaz de abarcar as múltiplas dimensões apresentadas pelos diversos campos (ROSA et al., 2020).

Arelados às tentativas de definições, encontram-se também diversos estudos que propõem e explicam modelos metacognitivos. Um desses modelos é o proposto por Flavell, que entende que “a capacidade de cada indivíduo de adaptar os resultados cognitivos depende das interações entre os componentes da estratégia cognitiva, experiência cognitiva, conhecimento metacognitivo e experiência metacognitiva” (LAN; VAN NGHI, 2021, p. 1292). No seu modelo, Flavell (1979) alocou os componentes da metacognição, afirmou suas características e construiu definições como conhecimento metacognitivo, experiências metacognitivas, além de objetivos cognitivos e atividades e estratégias.

O modelo de metacognição de Flavell (1979) apresenta o conhecimento metacognitivo, o monitoramento e a autorregulação cognitiva. As definições do modelo se distinguem entre dois componentes principais da metacognição: conhecimento metacognitivo (CM), monitoramento metacognitivo e autorregulação. O CM inclui três variáveis: pessoas, tarefas e estratégias. A categoria *pessoa* refere-se ao conhecimento de si e também do outro. A categoria *tarefa* refere-se à interferência no processo cognitivo a partir de condições externas, necessidades e objetivo da tarefa. Já a categoria *estratégias* se refere ao conhecimento relacionado às estratégias de aprendizagem, resolução de problemas e raciocínio (FLAVELL, 1979). Flavell (1979) detém-se às experiências metacognitivas como sensações provocadas por algo inesperado no âmbito cognitivo, que exige mudanças que requerem planejamento e avaliação.

Segundo o autor, o sujeito, ao se deparar com uma tarefa, busca o conhecimento sobre o objeto e, não encontrando, traça uma experiência metacognitiva, que pode levar a outras experiências metacognitivas. Esse processo se torna questionador para o uso das estratégias cognitivas, sendo avaliada como resposta à tarefa. No caso afirmativo, as experiências metacognitivas passam a ser adicionadas como conhecimento metacognitivo.

As experiências metacognitivas podem ter várias características. Podem ser simples ou complexas de acordo com o conteúdo, variar em duração, podendo ser demoradas ou abreviadas e ocorrer em diversos momentos ante uma tarefa, dentre outras (FLAVELL, 1979). As experiências metacognitivas estão sujeitas às questões subjetivas, ou seja, como se sente ou se percebe diante de uma tarefa (FLAVELL, 1979). Ademais, elas são sentimentos e avaliações ou análises diante da tarefa apresentada, que pode provocar sensações como familiaridade, confiança, dificuldade, dentre outras.

A variável *pessoa* articula tudo que você poderia vir a crer sobre si mesmo e sobre outras pessoas e envolve três categorias de conhecimento: intraindividual, interindividual e universal. A intraindividual refere-se ao conhecimento sobre si próprio, como: interesses e atitudes; a interindividual refere-se ao conhecimento sobre as diferenças entre si próprio e os outros; e a universal diz sobre todo o conhecimento influente numa cultura (FLAVELL, 1979)

Já a categoria *tarefa* refere-se ao conhecimento sobre a natureza da informação com que um sujeito é confrontado, sobre as informações disponíveis, pode ser abundante ou insuficiente, bem ou mal organizado, atraente ou monótona. A variável *estratégia* inclui elementos sobre os meios, procedimentos ou ações que permitem ao sujeito alcançar os

objetivos. Observa-se que conhecimento metacognitivo é efetivado a partir das interações entre dois ou mais desses três tipos de variáveis (FLAVELL, 1979). “A conceitualização metacognitiva de uma tarefa, que consiste na reflexão metacognitiva presente quando se inicia uma tarefa ou durante sua execução” (ANDRETA et al., 2010).

O outro modelo metacognitivo foi proposto pela psicóloga educacional Ann Leslie Brown e enfoca a memória e suas estratégias de desenvolvimento (LAN; VAN NGHI, 2021). Brown (1978) apud Lan e Van Nghi (2021) dividiu a metacognição em conhecimento da percepção e o controle executivo das ações cognitivas. O primeiro refere-se à consciência e cognição e o segundo à resolução de problemas.

Em seu modelo metacognitivo, Anastasia Efklides afirma que a disponibilidade cognitiva para se instruir ou para investir esforço cognitivo numa tarefa é permitida por experiências afetivas. Essas experiências funcionam como reguladoras tanto da cognição como do afeto, facilitando ou bloqueando a gestão do processo de aprendizagem (EFKLIDES, 2009).

Efklides (2011) desenvolveu o modelo metacognitivo e afetivo da aprendizagem autorregulada (MASRL) para explicar interações entre os componentes metacognitivos, afetivos e motivacionais. Esse modelo busca por respostas no tocante à autorregulação da aprendizagem a partir de experiências afetivas e metacognitivas, esclarecendo como estas a influenciam.

De acordo com Efklides (2011), o modelo MASRL possui dois níveis de funcionamento na aprendizagem autorregulada: o nível de pessoa e o nível de tarefa x pessoa. O nível de pessoa refere-se ao substrato afetivo para com a tarefa e está centrada no valor, que é responsável por adaptar as disposições da pessoa análoga a tarefa quando há interação entre esses elementos da aprendizagem autorregulada.

Para Efklides (2011), as experiências subjetivas predominam no nível de aprendizagem autorregulada, porque há a consciência dos próprios sentimentos, pensamentos e emoções. Além disso, pode acontecer interações entre habilidades metacognitivas, emoções, pensamentos, expectativas e objetivos que dirigem a autorregulação.

O modelo MASRL pode ser útil e serve de subsídio para a compreensão dos processos abstrusos da aprendizagem, do estilo ativo da autorregulação na ocasião em que o sujeito realiza a tarefa e dos arquétipos mais estáveis da aprendizagem autorregulada (EFKLIDES, 2011). Embora o modelo não seja o norteador desta pesquisa, é importante apresentar o

envolvimento de Efklides com o estudo da metacognição, do aprendizado e sua importância como fundamento teórico do presente estudo.

Rosa et al. (2020) trazem como consideração que outros estudiosos anteriores a Flavell se reportavam ao processo metacognitivo como Piaget e Vygotsky. No entanto, foi a partir das discussões, estudos e trabalhos do psicólogo Flavell que a metacognição ganhou expressividade e discussões profundas. Corroboram Zohar e Barzilai (2013), quando afirmam que trabalho de Flavell sobre metacognição serviu como alicerce para os estudos posteriores.

A metacognição e seus efeitos para a aprendizagem se tornaram assunto na pesquisa educacional. Tanto o exercício, quanto o ensino metacognitivo, despontam efeitos positivos no desempenho das crianças, por exemplo, na leitura e na solução de problemas, além de melhorarem o pensamento reflexivo e habilidades dos alunos (ZOHAR; BARZILAI, 2013).

De acordo com Andretta et al. (2010), o sujeito experimenta várias estratégias de aprendizagem desde a infância. Tende-se a reproduzir aquela na qual alcançou maior eficiência, sendo específico para cada pessoa. Isso significa que o processo metacognitivo é díspar para cada pessoa. As habilidades de aprendizagem evoluem à medida que a metacognição se desenvolve e, possivelmente, o tempo e a qualidade do estudo seja otimizado.

Em se tratando de metacognição, há a procura de compreender como uma pessoa alcança a condição de questionar a si próprio, decidir sobre o que está aprendendo ou o que deseja aprender. A ideia é conseguir chegar a um nível metacognitivo, pois nesse nível o sujeito consegue, diante de determinadas situações, aprender de forma mais clara a partir de identificação das próprias afinidades, dificuldades, dentre outros. Além disso, pode conseguir de forma consciente, visualizar, planejar e executar as tarefas cognitivas necessárias ao aprendizado (BRABO, 2018).

Os primeiros estudos metacognitivos abordavam a metamemória da criança, principalmente das noções e utilização de estratégias de memória. Com o passar do tempo, estudiosos também incluíram o domínio da cognição na acepção de metacognição. Então, a metacognição envolve todo o movimento que a pessoa concretiza para ter consciência e controle dos próprios processos cognitivos, ou seja, o conhecimento do próprio conhecimento para realizar avaliação, regulação e organização dos seus processos (PORTILHO; DREHER, 2012). “A metacognição, ainda que se ocupando de elementos de um mundo abstrato (cognição), tem sua aplicação nas ações deste (PEIXOTO; BRANDÃO; SANTOS, 2007).

Retoma-se ao entendimento de Efklides (2008) de que a metacognição se apresenta de forma plurifacetada, consciente ou não consciente pelo indivíduo e que está relacionada com: conhecimento metacognitivo – o que o sujeito sabe sobre seu processo cognitivo, experiências metacognitivas – o próprio estado afetivo ou cognitivo e habilidades metacognitivas – que está executando ou precisará executar. A autora abaliza que o processo metacognitivo pode compreender além da emoção, a dimensão social, e emoção se acopla à cognição por meio das experiências cognitivas. Desse modo, utilizou-se o entendimento de metacognição de Efklides para a análise da presente pesquisa, considerando o objetivo da pesquisa e a anuência dos estudos sobre metacognição de Efklides com a perspectiva deste estudo. As facetas propostas por Efklides a partir de então serão identificadas pelas siglas EM (Experiências Metacognitivas), CM (Conhecimento Metacognitivo) e HM (Habilidades Metacognitivas)

2.2.1 Relação entre cognição, metacognição e os aspectos afetivos e emocionais

A presente pesquisa tem como principal direcionamento de análise os fundamentos da metacognição proposta por Efklides. As principais contribuições dos estudos de Efklides (2006; 2008; 2009; 2011) focam no aprofundamento do caráter multifacetado da metacognição, incluindo os conhecimentos metacognitivos, as experiências metacognitivas e as habilidades metacognitivas, sobretudo as duas últimas. Efklides (2008) explicou que, quando a regulação da cognição do sujeito falha ou há falta de respostas disponíveis em situações novas, é preciso mais atenção e um processamento de forma consciente-controlado. Essas informações são representadas na percepção consciente (nível de percepção pessoal) na forma de experiências subjetivas, sendo chamadas de EM, pois são manifestações do monitoramento cognitivo após se deparar com uma tarefa que produz informações que serão processadas (EFKLIDES, 2009).

No processo de aprendizagem, o aprendiz, ao perceber de forma convicta que o seu processo de aprendizagem está fragilizado ou não está ocorrendo, esse despertar nada mais é do que uma experiência metacognitiva. Na , o caráter afetivo se estabelece na perspectiva crítica da experiência metacognitiva. Ou seja, podem-se classificar duas dimensões da metacognição: a afetiva, que são as experiências metacognitivas e a dimensão cognitiva, ligada aos conhecimentos metacognitivos e habilidades

metacognitivas, que em seguida originarão o conhecimento declarativo e metodológico. É nessa relação entre cognição e afeto que se estabelece e ocorrem os processos de autorregulação de comportamento (EFKLIDES, 2009; EFKLIDES, 2006).

Quadro 1 - Dimensões metacognitivas e suas manifestações em função de monitoramento e controle de acordos com Efklides (2006)

MONITORAMENTO		CONTROLE
Conhecimentos Metacognitivos	Experiências Metacognitivas	Habilidades metacognitivas / Regulação Metacognitiva
Ideias, crenças, 'teorias' de	Sentimentos	Atividades conscientes e deliberadas e uso de estratégias
Outras pessoas Si próprio Tarefas Estratégias Objetivos Funções cognitivas Conhecimento validado Teorias da mente	Familiaridade Dificuldade Satisfação Confiança Conhecimento	Atribuição de esforço Atribuição de tempo Orientação de tarefa requerida Planejamento Regulação do processo cognitivo Avaliação dos resultados
	Julgamentos/estimativas	
	Aprendizagem Fonte de memória Esforço Tempo Correção da solução	
	Conhecimento de tarefa Específicas	
	Recursos de tarefa Emprego de procedimentos	

Fonte: Efklides, (2008), modificado pela autora (2023).

As experiências metacognitivas estão conectadas com a motivação e os próprios processos. O caráter afetivo é o aspecto crucial da experiência metacognitiva, facilitando a conexão à elementos cognitivos e afetivos do processo regulador do comportamento (EFKLIDES, 2009). As experiências metacognitivas são influenciadas pelas características da pessoa, da tarefa e cenário, ou seja, as experiências metacognitivas são influenciadas pelas ideias, crenças, sentimentos etc., isto é, a experiência subjetiva, pela complexidade, desempenho e experiências anteriores (tarefa) e pela capacidade cognitiva, personalidade e autoconceito (pessoa) (EFKLIDES, 2006, p. 7).

Os aspectos afetivos e cognitivos compõem os sujeitos, isso quer dizer que isolar afeto de cognição é um erro, pois há uma relação na qual uma influencia o outro de forma mútua

(PEREIRA; ABIB, 2016). Para Gomes e Neves (2021), o humano tem como sua essência os afetos. Entende-se que é a partir deles que se resulta a cognição humana, envolvendo a capacidade de conhecer as culturas, pelas linguagens, desenvolvimento e dinâmicas sociais.

De acordo com Flavell (1987), as experiências metacognitivas se diferenciam de outras experiências, pois tem a ver com esforço ou investimento cognitivo. O autor esclarece, apresentando o exemplo de quando alguém tem a impressão de que algo é complexo de compreender, lembrar ou resolver. Nesse momento está ocorrendo uma experiência metacognitiva, pois o sujeito, ao buscar em seus conhecimentos metacognitivos, percebe que ainda não é capaz cognitivamente para a situação, exigindo, portanto, a busca de outras perspectivas.

A experiência metacognitiva é apreendida como a interconexão entre a pessoa e a tarefa. Elas abarcam sentimentos metacognitivos que podem ser: sentimento de saber (sentimento positivo, sinaliza o conhecimento que a pessoa tem sobre uma dada tarefa), sentimento de satisfação (sentimento relacionado ao resultado do processamento da tarefa), sentimento de dificuldade (sentimento de falta de fluência sobre uma tarefa), sentimento de familiaridade (diz-se de afeto positivo pela presença de fluência acessível sobre o tema) e sentimento de confiança (manifesta-se ao final do processo da tarefa após análise de sentimentos negativos e positivos da tarefa) (EFKLIDES, 2006; 2009).

Nesse sentido, os sentimentos são entendidos como processos de interpretação das emoções, a partir dos processos de autoconhecimento e autorregulação, operacionalizados por meio de reflexão metacognitiva a partir das relações com o mundo, consigo e com outro (EFKLIDES, 2011; ROSA et al. 2020). Os sentimentos metacognitivos, em regra, são momentâneos, breves, não analíticos e podem passar despercebidos. Todavia, quando são frequentes e intensos, os sentimentos metacognitivos emergem à consciência, originando processos conscientes e analíticos, implicando o processamento cognitivo e a necessidade de regulação do comportamento (MATEUS, 2016).

Nerantzaki, Efklides e Metallido (2021) afirmam que as emoções não são especificamente estudadas pela metacognição. O mais próximo de emoções apresentado em estudos metacognitivos são os chamados sentimentos metacognitivos. “Os sentimentos metacognitivos têm um componente experiencial e uma valência agradável ou desagradável, mas não têm outras características de emoções, como tendências de ação ou manifestação de comportamento” (FRIJDA, 1986 apud NERANTZAKI; EFKLIDES; METALLIDO, 2021, p.

2). Os autores, a partir dessa carência, realizaram um estudo sobre “emoções epistêmicas”, descrevendo-as como aquelas emoções relacionadas a aquisição de conhecimento.

Kirouac (1994) define emoção como estado afetivo preenchido de sensações boas e ruins provocadas por um fato, referente a um elemento específico, que provocam respostas orgânicas de duração passageira. De acordo com Santos e Godoy (2021, p. 449), “as emoções epistêmicas constituem fenômenos ou reações emocionais que presumivelmente instanciam relevância afetiva, bem como se referem ao objetivo de adquirir conhecimento.”

As emoções epistêmicas e sentimentos metacognitivos podem emergir respondendo aos mesmos estados cognitivos, porém imprimem informações diferentes, porque funcionam para recompor a atividade cognitiva. Enquanto as emoções epistêmicas geram ações específicas da emoção, os sentimentos metacognitivos garantem a base que pode levar a decisões a partir de resposta a um problema cognitivo (NERANTZAKI; EFKLIDES; METALLIDOU, 2021).

Na relação com os estudos metacognitivos é possível compreender que a consciência das emoções epistêmicas e/ou sentimentos metacognitivos pode levar o sujeito a mudanças tanto na intensidade e/ou relações entre eles, como da forma que a situação é metarrepresentada. As emoções durante muito tempo foram consideradas sem importância para serem estudadas pela ciência, mas na década de 70, estudos e pesquisas acerca dos sentimentos e emoções passaram a ter papel fundamental para compreender o comportamento humano (FIGUEIREDO; LEITE, 2019).

Uma vez que se conjugam as EM e as levam para execução de ações controladas, como os conhecimentos processuais, esse processo é entendido como Habilidades Metacognitivas (HM), ou seja, é o que a pessoa faz deliberadamente para controlar a cognição (EFKLIDES, 2006).

As HM são conhecimentos processuais, consciente e envolvem estratégias como orientação, planejamento, regulação e avaliação (EFKLIDES, 2016). Também podem ser acionadas por dados subsidiados pelas EM e permitem regular ações e comportamentos (MATEUS, 2016).

Efklides (2006) elenca as seguintes manifestações de controle, (i) atribuição de esforço e tempo – controle da demanda de empenho e dedicação na realização das ações e estratégias; (ii) orientação de tarefa requerida – definição de estratégias que guiarão a realização das ações; (iii) planejamento – elaboração de como executar as ações e estratégias;

(iv) regulação do processo cognitivo – determinação de padrões de análise; e (v) avaliação dos resultados – investigação de como se deu o processo cognitivo para identificar pontos positivos e negativos.

As HM abrangem atividades de orientação/acompanhamento da compreensão dos requisitos da tarefa, proporcionando um planejamento que seja capaz de processar a tarefa. Veenman e Elshout (1999) apontaram que durante esse processo a pessoa precisa avaliar, identificar falhas, regular o avanço cognitivo e avaliar o resultado de realização. Embora não possam ser consideradas como autorregulação, Efklides, Niemivirta e Yamauchi (2003) consideraram que fazem parte do movimento, porque estão ligadas ao controle executivo das ações.

Um pensamento traz consigo uma tendência afetiva e volitiva, uma vez que o pensamento é como uma nuvem planada, que despeja chuva de palavras. No mesmo sentido, pode-se comparar a volição ao vento, que movimenta essa nuvem. É nesse ponto em especial que as implicações da metacognição se mostra como um prisma capaz de auxiliar na compreensão e no manejo de emoções e afetos intrínsecos ao ensino. Por isso que ao se apoiar nas experiências e habilidades metacognitivas, é possível verificar se os/as professores/as conseguiram regular e progredir em termos de formação mediante um ensino virtual carregado de desafios e situações novas para pensar e realizar.

Os processos metacognitivos têm ganhado cada vez mais importância na aprendizagem, visto que a probabilidade de continuar aprendendo e o controle do aprendizado associado à autonomia de aprender deve ser um processo cada vez mais consciente (FERRAZ; BELHOT, 2010). A apresentação e aplicação da metacognição na formação de professores significa um grande salto, uma vez que é capaz de provocar ressignificações na maneira de enxergar o próprio conhecimento e os discentes.

3 METODOLOGIA

3.1 O lugar da pesquisa e panorama da Educação

O município de São José de Ribamar (SJR) localiza-se ao norte do Maranhão, a 30 km de distância da capital São Luís. O município faz parte da região metropolitana, conhecida como grande ilha, que é composta pelas cidades de São José de Ribamar, Raposa, Paço do Lumiar e São Luís.

Por ser localizada em área de litoral, seus principais atrativos são as paisagens naturais das belas praias movimentada pelo turismo, como por roteiro religioso atraídos pelo encanto arquitetônica da Igreja da Matriz, além dos frutos do mar preparados pelos habitantes, maior colônia de pesca do Maranhão.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o atual município de São José de Ribamar pertencia à etnia indígena Gamela, mas em 1627, o governador Francisco Coelho Carvalho outorgou as terras, por intermédio de datas e sesmarias, Jesuítas. Em 1913, processo de ocupação, o território foi promovido à categoria de lugar sob o nome de Ribamar, e 1969, passou a ser São José de Ribamar, homenageando o padroeiro do município (RODRIGUES et al., 2023).

O município de São José de Ribamar foi desmembrado da capital São Luís desde meados de 1952 e, de acordo com a prévia calculada com base nos resultados do Censo Demográfico 2022 até 25 de dezembro de 2022 disponibilizada para consulta, a população do município é de 269.657 habitantes e com área de 180,363km² (IBGE, 2021 e 2022).

Segundo Silva (2020), a história da cidade é carregada de lendas, envolvendo religiosidade, promessas, milagres em torno do Santo São José, que além de padroeiro de São José de Ribamar, passou também a padroeiro do Estado do Maranhão.

Sobre a organização da Educação do município de São José de Ribamar, em 2019 foi realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira o Censo Escolar (INEP, 2019). Os resultados indicaram que São José de Ribamar possui um total de 200 estabelecimentos escolares e 29.793 matrículas na Educação Básica distribuídas nos diferentes níveis de ensino e sob a responsabilidade administrativas estadual, municipal e privada, e 50,5% estão exclusivamente sob a responsabilidade da administração municipal (GOMES, 2021).

Os estabelecimentos de ensino estão distribuídos em zonas rural. A classificação é realizada tendo como parâmetros a distância entre a escola e a sede que fica no centro da cidade (zona urbana), acesso e a número de residentes no entorno das escolas (VIANA, 2022).

A Educação Infantil do município conta com 210 professores/as é composta por 51 estabelecimentos de ensino, com 3.281 crianças matriculadas em 189 turmas, como mostra o quadro da distribuição a seguir:

Tabela 1 - Quantitativos e divisões da Educação Infantil de SJR

ED. INFANTIL	CRECHE	INFANTIL I	INFANTIL II
UNIDADES	6	5	40
TURMAS	39	73	77
ALUNOS	495	1245	1541

Fonte: Preparado pela pesquisadora. (2023).

3. 2 Caracterização da pesquisa

A metodologia de pesquisa utilizada na presente pesquisa foi a qualitativa. Segundo Appolinário (2006), a pesquisa qualitativa tem uma preocupação com um nível da realidade que não pode ser quantificado e trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações sociais.

A escolha pela pesquisa qualitativa sustenta-se também na observação de Laperrière (2008, p. 410), o qual alerta para o fato de que com esta metodologia foca no “valor de verdade, à aplicabilidade, à coerência”, em uma pesquisa reflexiva de interação entre os participantes, mantendo constantemente registros escritos.

3.3 Trajetória

A pesquisa de campo foi realizada no período de abril 2022 a julho de 2022 com professores (as) da educação infantil da rede pública do município de São José de Ribamar/MA, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFAL) por meio da Plataforma Brasil, CAAE: 55583022.4.0000.5013.

Iniciou-se a pesquisa com a autorização da Secretaria Municipal de Educação. Ressalta-se que a pesquisa foi realizada em período pandêmico e as aulas presenciais estavam

sendo retomadas lentamente. Portanto, dos 51 (cinquenta e um) estabelecimentos de ensino que compõem a educação infantil do município, apenas 06 escolas estavam em condições de visita para convite aos (as) Professores (as) da Educação Infantil.

Iniciou-se no dia 11 de abril de 2022, com visitas às escolas para realizar o convite aos professores com perfil da pesquisa e posterior agendamento do grupo focal. As escolas nesse estudo foram codificadas como letras do alfabeto. Em visitas às escolas A, B e C, perceberam-se algumas dificuldades de convidar os professores tendo como intermediário o diretor da escola. Em uma nova tentativa no dia 13 de abril de 2022 na escola D, foi possível conversar com uma professora que se disponibilizou a participar, mas apenas no formato on-line.

A partir do cenário não exitoso em conseguir participantes a partir de visitas nas escolas, optou-se por solicitar o contato direto com os professores via telefone. Para tanto, no dia 28 de abril 2022 realizou-se contato com a Secretaria Municipal de Educação para solicitar os contatos telefônicos dos professores. Desta forma foram realizados contatos com as professoras por ligação ou por WhatsApp, no qual me identificava e apresentava tanto a Carta de Anuência, quanto a proposta da pesquisa.

Embora o número de contatos realizados tenha sido maior do que o previsto, foi obtida a participação de sete professoras. O grupo ocorreu no dia 21/05/2022, sendo que uma participante não compareceu, pois foi diagnosticada com Covid-19. Desta forma, o grupo focal se delimitou ao número de 6 participantes.

É importante destacar as dificuldades de realizar esta pesquisa, pela baixa aceitação de professores em participar, potencializada pelo formato da coleta de dados, grupo focal. Destaca-se que a Secretaria Municipal de Educação durante toda a pesquisa deu todo o suporte e destacou a importância da pesquisa para a produção de conhecimento.

Uma das principais justificativas dos licenciados que não aceitaram participar da pesquisa foi a sobrecarga de trabalho. Com o retorno das aulas presenciais e ainda com a continuidade de aulas remotas, a ausência da sala de aula implicava um grande prejuízo. Diante dessa dificuldade, o formato on-line e um sábado foi proposto, e ainda com essa flexibilidade a negativa permaneceu com a justificativa de que não teriam tempo. As dificuldades vivenciadas no campo da pesquisa nos fazem refletir sobre a realidade enfrentada por muitos profissionais de educação, que estão sobrecarregados e visivelmente absortos diante de tanta demanda.

3.4 Participantes

Quanto aos sujeitos da pesquisa, estas foram professoras da educação infantil da rede pública do município de São José de Ribamar/ MA. Assim sendo, a amostragem se caracteriza como não probabilística e intencional, contando com seis professoras da rede pública de ensino, em diferentes zonas do município e que atuaram nos anos 2020 e 2021.

Quadro 2 - Características das participantes do estudo

Participante	Formação	Ano de pandemia em que atuou	Tempo de experiência no ensino
P1	Pedagogia	2020/2021	10 anos
P2	Letras /Português	2020/2021	29 anos
P3	Pedagogia	2021	2 anos
P4	Pedagogia	2020/2021	13 anos
P5	Pedagogia	2020/2021	15 anos
P6	Pedagogia	2020/2021	11 anos

Fonte: Preparado pela pesquisadora (2023).

3.5 Instrumentos e procedimentos de produção de dados

Inicialmente se pensou em um número de 12 professores (as) para participarem da pesquisa, porém como na ocasião da coleta de dados, as aulas estavam ainda ocorrendo de maneira virtual ou híbrida, dificultando contato com os/as docentes. Contudo. Foram feitos , convites a dez docentes para participar da pesquisa. Com estes foram realizadas breves entrevistas individuais com o objetivo de identificar interesse ou não na temática, interesse em participar da pesquisa e confirmar se lecionou nos anos 2020 e 2021 na educação infantil, e dentro deste perfil, apenas sete professoras aceitaram participar.

Após a confirmação de todas as participantes, foi criado pela pesquisadora um grupo no WhatsApp para que juntas combinassem a data para o encontro, e juntas decidiram pela data 21 de maio 2022. Para estimular a participação, foram realizados contatos até o dia anterior ao encontro (ligação telefônica e mensagens via WhatsApp), confirmando o horário e o local do encontro.

No dia combinado, compareceram seis professoras, pois uma delas foi diagnosticada com Covid-19, o que a impediu de participar. As participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, uma que ficou com cada participante e outra com a pesquisadora. A respeito do Termo de Consentimento, considera-se que a Resolução 196/96 expõe sobre a liberdade do consentimento, a qual precisa ser particularmente garantida assegurando aos sujeitos a inteira liberdade de participar ou não da pesquisa, sem quaisquer agravos.

O encontro ocorreu em uma sala preparada pela pesquisadora. Preparou-se um ambiente entendido como neutro, agradável, confortável, acolhedor e sem interferências externas. As participantes foram alocadas em círculo e foram identificadas com crachás para facilitar as interações.

Figura 1 – Local realizado o Grupo Focal



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

O grupo contou com a moderadora, responsável pela coordenação do grupo, e uma assistente, que ficou designada para observar e registrar as expressões faciais e corporais, registrar os acontecimentos como as conversas paralelas e os comentários complementares. A técnica foi gravada com autorização dos sujeitos, assegurou-se às participantes o uso

exclusivo das gravações para a pesquisa. O anonimato das profissionais foi preservado, sendo identificadas pela letra P e um respectivo número, por exemplo: P6 (professora 6). Ao final foi oferecido às participantes um Coffee Break e encerramento do encontro. O encontro foi programado para durar aproximadamente 90 (noventa) minutos, porém se estendeu por 120 minutos, pois as participantes estavam à vontade e algumas conversas paralelas surgiram, mas foram mediadas sem prejuízo para a pesquisa.

Esleveu-se como esta técnica de coleta de dados, a técnica de Grupo Focal, optou-se por esta técnica por ela permitir vir à tona múltiplos pontos de vista e processos emocionais, provocadas pelo espaço criado para a interação (GATTI, 2005). A técnica foi desenvolvida segundo o entendimento Gatti (2005), no qual a pesquisadora confecciona um roteiro preliminar, que pode ser ajustado de acordo com a interação grupal, porém sem perder os objetivos do trabalho, para que as informações possam emergir de forma mais livre.

Algumas questões nortearam as discussões do grupo focal, embora durante sua realização, outras questões foram levantadas. O roteiro foi fundamental para se alcançar os objetivos do estudo, o qual é apresentado no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Questões orientadoras do grupo focal

1. Quais foram os principais desafios que você, enquanto professor da educação infantil, enfrentou?
2. Você consegue apontar seus pontos fortes e fracos, enquanto docente, ao se deparar com essa nova configuração do ensino?
3. O que você já sabia e o que você aprendeu para atuar no contexto da pandemia?
4. Fale sobre os sentimentos e emoções mais frequentes no primeiro ano da pandemia?
5. Como foi para você quando ensino passou a ser virtual?
6. Enquanto professora como avalia o distanciamento social e o fechamento das escolas?

Fonte: Preparado pela pesquisadora (2022).

3.6 Análise dos dados

Em vista do caráter subjetivo da pesquisa qualitativa, os dados obtidos foram analisados de acordo com a técnica de Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiuzzi (2006).

A ATD corresponde a uma metodologia de análise de informações de caráter qualitativa com o escopo de produzir novas apreensões sobre os fenômenos e os discursos. Ela se estabelece entre análise de conteúdo e a análise de discurso, sendo um movimento interpretativo. A análise textual discursiva se organiza em quatro passos: desmontagens dos

textos; estabelecimento de relações; captação do novo olhar e processo de reescrita (MORAES; GALIAZZI 2020).

Figura 2 – Ciclo do processo de análise em ATD



Fonte: Moraes; Galiazzi, (2006).

Optou-se pela análise textual discursiva por considerar que “mais do que um conjunto de procedimentos definidos constitui metodologia aberta, caminho para um pensamento investigativo, processo de colocar-se no movimento das verdades” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 119).

No primeiro momento da análise, realizou-se a transcrição dos dados brutos, conservando a maior fidelidade possível entre os diálogos do grupo focal e o texto transcrito. O material transcrito foi minuciosamente lido e aprofundado (MORAES, 2003)

Após a leitura cuidadosa das falas das professoras, as ideias que apresentavam significados ao fenômeno pesquisado e ideias que expressavam significados coletivos foram agrupadas no processo de unitarização. Segundo Moraes e Galiazzi, (2006, p 118), “estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador.” Em seguida, identificaram-se, nesse mesclado de ideias, os núcleos que compreenderam a unitarização. A partir desses núcleos se formaram quatro categorias: Relação entre a tecnologia e a formação

docente; Desafios e aprendizados; Sentimentos e afetos: não foi só sobre ensinar, foi também sobre mim – a professora e A relação entre o ambiente virtual/ mudança na rotina escolar e manutenção da afetividade. As categorias e suas descrições estão apresentadas no quadro 4 a seguir:

Quadro 4 - Categorias emergentes da ATD

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
i) Relação entre a tecnologia e a formação docente	Relaciona-se ao uso de TDICs no ensino virtual, as limitações diante da formação docente que não priorizou o uso tecnologia aliada à didática e reflexões sobre as facetas do ensino público na a pandemia
(ii) Desafio e aprendizados	Refere-se aos principais desafios enfrentados pelas professoras diante do modelo emergencial de ensino e apresentação de estratégias utilizadas a partir novos conhecimentos
(iii) Sentimentos e afetos: não foi só sobre ensinar, foi também sobre mim – a professora	Apresentação experiências metacognitivas e habilidade metacognitivas experimentas pelas professoras no período pandêmico e como eles refletiram nas suas práticas
(iv) A relação entre o ambiente virtual/ mudança na rotina escolar e manutenção da afetividade	Trata-se da categoria que emergiu das experiências das professoras da educação infantil que têm a afetividade como elemento fundamental no processo de ensino, deparando-se com o rompimento do ensino presencial.

Fonte: Preparado pela pesquisadora (2023).

Ressalta-se que a pesquisa tem como pressuposto a maneira única como cada professora vivenciou a experiência no período pandêmico. Foram analisados e interpretados os sentidos e significados dessas categorias, resultando em um metatexto descrito e interpretado à luz da teoria da metacognição. Destaca-se que os dados aqui descritos refletem a realidade de um grupo, não podendo ser generalizados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este tópico apresenta os resultados da pesquisa a partir das compreensões e sentidos produzidos da ATD. O processo de análise fez emergir quatro categorias que constituíram o metatexto. O metatexto se apresenta sob uma nova compreensão atribuída pela pesquisadora e articulações embasadas na literatura sobre o fenômeno estudado. Em seguida, identificaram-se nesse mesclado de ideias os núcleos que compreenderam a unitarização. A partir desses núcleos formaram quatro categorias : Relação entre a tecnologia e a formação docente; Desafios e aprendizados; Sentimentos e afetos: não foi só sobre ensinar, foi também sobre mim – a professora e A relação entre o ambiente virtual/ mudança na rotina escolar e manutenção da afetividade.

4.1 Relação entre a tecnologia e a Formação Docente

Para as professoras participantes da pesquisa, o uso Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) trouxe a necessidade de olhar para si e elaborar estratégias para superar as possíveis limitações:

P3: *Na questão da tecnologia tivemos que nos adequar;*

P5: *Como vou dar aula pra uma criança de 5 anos (virtual), o que vou bolar?*

Em se tratando de uso de TDICs na prática, as participantes expõem a fragilidade da formação de professores, que embora algumas delas já tenha anos de formada, as atualizações são frequentes no ramo da docência, o que justifica o entendimento de que a formação precisa ter essa preocupação e atentar para essa demanda.

A participante P3 sinaliza isso ao descrever como realizava as aulas no ensino virtual e seu domínio com as TDICs *“Comecei a me adequar”*; *“Ainda não tem nada (adequado para a nova realidade)”* (P3). Tal assertiva também é reforçada por P5 ao expressar que *“Não tivemos uma formação adequada”*. Ou seja, é possível estabelecer que uma formação correspondente ao momento pandêmico se apresentou algumas vezes frágil e/ou inexistente como destaca P2: *“A gente teve que se desdobrar no áudio na videochamada; fazer aquilo que eu não tive de melhor na educação (formação adequada para um momento de crise)”*.

As falas das professoras mostram que no formato de ensino online/virtual o uso das TDICs foi uma das dificuldades enfrentadas durante a pandemia, além de citarem a falta “habilidades” e recursos (conhecimento e estrutura). Efklides (2006) classifica isso como sentimento de dificuldade e que está associado ao afeto negativo decorrente de falta de fluência devido à ingerência do processamento.

Quando relacionamos os relatos ao processo metacognitivo é possível compreender que, a partir de uma situação nova, consultar o conhecimento prévio e reorganizá-lo, entendendo a realidade, é um caminho que pode ser explorado. Embora fatores externos, neste caso, a falta de formação baseada na utilização de TDICs para a educação infantil, os aspectos metacognitivos emergem à proporção que cognitivamente se buscaram formas de superar as dificuldades. É possível perceber na fala de P6 ao descrever o meio tecnológico que dispunha para promover o ensino virtual:

P6: Nós só podemos usar o quê? O WhatsApp; Apesar de ter uma gama de ferramentas (desenvolvidas para esse fim) nós só podemos usar o quê? Até porque não chegou a mim (não foi disponibilizado pela rede pública de ensino aos professores).

Dentre as (seis professoras participantes, foi possível deduzir que P5 traz em suas falas o sentimento de frustração (estimativa de esforço) “*Um ano já era o suficiente pra nós já estarmos com alguma mudança, alguma mudança de pensamento, alguma mudança de atitude, alguma mudança que poderia sim estar acontecendo ali no concreto e não acontecia.*”, revelando experiências metacognitivas, uma vez tentava se regular entre a sensação de saber e sentimento de dificuldade de provocar essas experiências no outro.

Nota-se a preocupação em haver mudanças aliadas à atribuição de tempo, ou seja, resolver os entraves ensino virtual/presencial durante pandemia (HM), assim como o sentimento de dificuldade para envolver os colegas no movimento de mudança. Para Efklides (2017), isso correlaciona-se com o nível social da metacognição, em que as pessoas partilham suas experiências, pensamentos e refletem uma com outras pessoas sobre a tarefa (ensino virtual). Dessarte, é possível se construir um modelo de si/do outro e da situação apresentada a ser utilizado em novas ocasiões ou análogos.

Em contrapartida, P4 buscou extrair tudo o que ela já tinha de conhecimento metacognitivo e experimentou os sentimentos de familiaridade e de dificuldade adiante da

necessidade de preparar aulas (cognição), deparando-se com sua limitação com TDICs, mas sempre contando com o apoio da irmã.

Para elaborar estratégias para enfrentar ao que a ela foi demandado, sugerindo uma HM em forma de estimativa metacognitiva ela elaborou questões como: *"O que nós vamos fazer para manter excelência? Como é que nós vamos fazer para alcançar os mesmos objetivos, se eu não estou, cara a cara?"* (P4). A partir destas questões, ocorreu a tomada de consciência da necessidade aprender e repensar estratégias inserindo esse novo elemento (tecnologia) para enfrentar o desafio a ela apresentado. É possível verificar o caráter afetivo e subjetivo das experiências metacognitivas.

Em se tratando de recursos tecnológicos, as participantes aliaram as suas práticas pedagógicas ao recurso mais acessível, tanto para elas, quanto para os alunos (as), que foi o *WhatsApp* (um aplicativo com funções de envio de mensagens instantâneas, chamadas de voz, envio de imagens, vídeos e documentos em PDF), como é possível perceber nas escritas:

P2: *A gente se via pelo celular com as crianças. Eu tinha retorno fazendo as atividades através das imagens, vídeos, documentos, assim pra digitar no celular.*

P4: *O pouco que eu sabia eu tinha que explorar. É zap? é o zap! Então vamos no áudio, aí eu fazia, eu desenhava, tirava a foto.*

P5: *Graças a Deus que nós tivemos o WhatsApp, porque se nós não tivéssemos? Eu fico imaginando como é que nós estaríamos dando aula.*

Evidencia-se que o processo apresentado está diretamente associado ao sentimento de familiaridade (controle melhor – habilidades metacognitivas), ao que provoca emoções epistêmicas, como no caso de P4 ,ao sinalizar surpresa ao necessitar do uso do Notebook de forma inesperada, no período de crise: *"Eu não sabia ligar o notebook."*

Os docentes foram afrontados por um impacto coletivo que necessariamente exige adaptação para lidar com o ensino intermediado por tecnologias digitais (CARVALHO; FARIAS; BRITO, 2021). Os autores compartilham do mesmo entendimento de que a nova configuração, adotada emergencialmente, exigiu ao docente apreender um nível de desenvolvimento e reorganização didática-profissional frente a nova configuração do ensino, assim como elaborar estratégia para dar continuidade ao ensino em plena pandemia.

A pandemia do Covid 19 afetou as práticas docentes, pois as escolas, sem distinção de local, estrutura ou porte, tiveram de adotar um ensino emergencial para atender às necessidades. Isso fez com que os professores fossem forçados, repentinamente, a utilizar tecnologia, mesmo sem muitos conhecimentos (COSTA; ESPIGÃO; PINTO, 2021)

Observam-se relações afetivas de dificuldades em se adequar ao ensino virtual, no domínio das tecnologias digitais que tiveram que aprender. Isso revela as experiências metacognitivas vivenciadas durante esse processo, pois se trata de manifestações que monitoram a cognição dos sujeitos ao se deparar com uma tarefa (ensino virtual) e há a necessidade de processar informações para entender e avançar (EKFLIDES, 2009).

Sob o espectro de Efklides (2006), o sentimento de dificuldade, que é uma experiência metacognitiva, é fruto de processos inferenciais complexos, que informam a pessoa sobre o seu processamento cognitivo. Nesse caso, além de sinalizarem as dificuldades materiais para enfrentar a nova configuração do ensino, as questões afetivas interferiram diretamente no desempenho cognitivo e metacognitivo, já que segundo Efklides (2017), o afeto desempenha um papel importante na autorregulação.

Evidencia-se que para garantir o ensino durante a pandemia do Covid-19, as docentes, além de avaliarem o próprio repertório de conhecimentos, precisaram também adquirir novos conhecimentos, pois a imprevisibilidade trouxe consigo desafios, para uma nova forma didática do “ensinar”. O estudo das autoras Ramos e Silva-Forsbergp (2019) apontam que exercitar o pensamento sobre o pensar, que é o processo metacognitivo, possibilita a promoção da tomada de consciência na execução de uma tarefa.

De acordo com Leite et al. (2022), a autonomia no processo pedagógico do professor apresentou destaque diante da efemeridade de formação continuada. O autor enfatiza o uso da tecnologia, que embora presente, não conversa com a realidade e manifestou-se necessária e urgente para os docentes durante a pandemia.

O ensino virtual foi esse movimento necessário, mas não houve tempo para um planejamento minucioso. Diante do novo, o sentimento negativo se evidencia, ou seja, demandando de algumas das participantes mais esforços e tempo para reorganizarem suas respostas (EFKLIDES, 2006).

Ao encontro das questões levantadas nesta pesquisa, o estudo de Flores e Lima (2020) mostra que a inclusão da escola na cultura digital já é entendida como necessária na formação docente. Durante a pandemia causada pela covid-19 de fato não seria possível, mas com o fim da crise já há um direcionamento para que isso ocorra (FLORES; LIMA, 2020).

Apesar dos entraves enfrentados com o uso de TDICs, é possível vislumbrar oportunidades tanto operacionais, quanto pedagógicas, reforçando a urgência de formação docente que, além de ensinar a operacionalização de TDICs, também promove reflexões sobre

a docência em meio digital. Fato também acentuado por Leite et al. (2022), quando atestam que além do investimento tecnológico, que é muito mais que a oferta de plataformas e dispositivos, preparem os docentes para que consigam desfrutar de toda potencialidade que a tecnologia pode oferecer

Observou-se nesta categoria que as professoras entendem e expressam a necessidade de incluir o uso de tecnologias na formação de professores, sobretudo no que diz respeito à operacionalização do processo de ensino virtual.

Os autores Leite et al. (2022) afirmam que os licenciados tiveram que adaptar suas práticas pedagógicas e em muitos casos foram colocados à prova frente ao contexto desconhecido, porém o evidenciado no presente estudo é que as docentes foram totalmente colocadas à prova, e não em alguns casos.

Sobre isto, Costa, Espigão e Pinto (2021) corroboram com nossos resultados, ao afirmarem que a partir dessa realidade do ensino virtual no período da pandemia do COVID 19, são dadas novas utilidades aos aparelhos celulares. Ressaltam, ainda, Leite et al. (2022), que embora na atualidade a interação constante das pessoas ocorra através de celulares, isso não explica que regem totais habilidades e competências para atender demandas de equipamentos e todas as mudanças de comportamentos que alcançaram a todos. Nesta pesquisa evidencia-se esse descompasso.

Pondera-se que a falta de uma formação docente focalizada em TDICs não impediu que as professoras se reinventassem, pois viveram processos de autorregulação por meio de seus processos metacognitivos, possíveis também ao consultar memórias armazenadas da própria formação e práticas cotidianas. Verificou-se nesta pesquisa que a reinvenção teve mais a ver com o que tinha disponível, ou disponibilizaram, ou seja, o que foi possível realizar com uma internet de baixa qualidade, dados móveis regrados, com a ajuda de um terceiro e com aplicativos gratuitos, ou seja, evidenciando consideráveis limitações na formação docente quanto à didática por intermédio das tecnologias.

4.2 Desafios e aprendizados

Para as professoras que participaram desta pesquisa, os principais desafios foram a utilização da tecnologia, a exemplo de P4 quando foi tratado no grupo sobre uso do celular e aplicativos: *“Eu não tinha essa habilidade.”*. Além disso, as condições socioeconômicas

enfrentadas pelos pais de seus alunos também foram citadas de acordo com os fragmentos a seguir:

P5: A questão principalmente dos pais terem essa tecnologia que além de nós termos essa tecnologia, porque nós fomos atrás, eu comprei esse notebook quando começou a pandemia, entendeu? comprei um celular novo por quê? Por conta da pandemia, então nós tivemos nosso aparato, nós tivemos condições nesse momento de comprar, e o pai que não teve condição? Então os pais não tem esse acesso à tecnologia que é o pai da rede pública.

P2: Lá eles (os pais) não tinham internet.

Quando se tratou dos direcionamentos conferidos aos (a) professores (as) de como se dava o ensino durante a pandemia, referindo-se aos dois primeiros anos, a participante P5 pontua seu desconforto em relação ao rumo dado ao ensino público durante o enfrentamento da pandemia e seus efeitos na educação “*A pandemia ela nada mais é pra escancarar uma realidade que a gente já vivia há muito tempo.*”.

Tal exposição crítica revela sua experiência metacognitiva, que exigiu esforços cognitivos associados aos seus sentimentos, crenças e subjetividade, provocando julgamento sobre o desafio a ela apresentado. Na fala da Professora P5 sobre seus principais sentimentos durante o período de ensino virtual, foi possível perceber expressões físicas e que ela nomeou de revolta, realizando uma consulta em sua memória (experiência metacognitiva) do que já acontece em sua rotina.

É sabido que a experiência metacognitiva pode ser conjecturada também em comportamentos não verbais, como o olhar, uma mudança de respiração etc., ou mesmo por meio de expressões verbais que são entendidas como sinais e que evidenciam condições afetivos que recorrem a determinados comportamentos (MATEUS, 2016).

Esse resultado vem ao encontro ao estudo de Laguna et al. (2021) que aprofundam os resultados do ensino virtual analisado sob a ótica da realidade do ensino brasileiro. As autoras relacionam em especial as diferenças sociais, visto que grande parte da população do Brasil se encontra em vulnerabilidade social. Assim, da forma como foi conduzido o ensino durante a pandemia, o aprendizado a uma parcela da população simplesmente foi negado.

Outro desafio para as participantes foi transpor as limitações de acesso à internet, base para realização do ensino virtual. Os relatos das participantes P4 e P2 evidenciam isso:

P4: As exigências continuaram as mesmas. As dificuldades dos pais que não estavam preparados, que eles saiam para trabalhar e as crianças continuavam em casa no horário, e nós ficamos refém dos sábados e domingos.

P2: A internet lá é péssima; Eu ia deixar as atividades para os pais buscar na escola porque era o único meio que eles tinham; Os informes pelo WhatsApp, como nem todos tinham, então era boca a boca mesmo.

Esse aspecto foi ponderado nesta pesquisa haja vista que ensino virtual exige uma internet minimamente funcionando ou existente. Certamente a ausência de internet domiciliar gerou impasse significativo para a execução do trabalho das professoras. Em seu estudo, Flores e Lima (2021) afirmam que o ponto em questão é significativo em relação aos aspectos emocionais, ocasionando sentimentos negativos ou positivos de acordo com sua qualidade ou ausência. Evidenciam-se a sentimentos negativos, como incerteza que seria uma experiência metacognitiva, mas que direcionaram para superação, ou seja, estrategicamente elaborar também outra forma de acesso ao material, ou acordar dias e horários para que a criança realizasse as atividades, ou seja, identificada uma habilidade metacognitiva.

A assertiva sobre o desafio enfrentado em relação à falta de acesso de internet ou limitações monetárias e de cultura digital, também foi corroborado por Laguna et al. (2021) e Lima (2021) ao afirmarem que alunos em contextos mais vulneráveis possivelmente sofreram com falhas pedagógicas pela falta de estrutura suficiente e do não acompanhamento por causa do acesso à tecnologia e habilidades tecnológicas.

Lima (2021) acrescenta em seu estudo que a internet atualmente é uma das principais formas de contato entre as pessoas, para o estudo e outras tarefas cotidianas. Assim, um acesso ruim ou a falta de acesso pode ainda indicar dificuldades sociais e econômicas. A qualidade da internet móvel, especificamente, também demonstrou relação com elementos da metacognição, apesar de não encontrar na literatura fundamentos para esta relação. Pois a qualidade interferirá no acesso ao conteúdo, na resolução de problemas, ou seja, sem meios ou meio inadequado para alcançar o alvo, embora seja uma dificuldade externa, dificulta o processo autorregulatório.

Os desafios e a necessidade de retorno das aulas, o uso de TDICs e da internet foram as possibilidades mais adequadas, mas não a mais acessível, haja vista que muitos estudantes não têm aparelho celular e internet disponível. Assim como apresentado pelas participantes durante o grupo focal, o uso de TDICs não foi uma realidade no contexto que elas estavam inseridas no momento da retomada das aulas no período da pandemia do Covid-19.

Para amenizar os possíveis prejuízos pela ausência de equipamentos e internet, utilizaram estratégias que alcançassem aqueles que não tinham acesso aos dispositivos

tecnológicos, recorrendo também ao impresso, como apoia Gatti (2020), principalmente no caso das crianças pequenas – creches e pré-escolas.

Embora os desafios sejam evidentes na pesquisa, os aprendizados ao longo da pesquisa foram apresentados à medida que o grupo interagiu. Certamente esse ensino emergencial foi algo novo para todas, porém a participante P5, ao longo da interação grupal, pontuou que suas dificuldades foram mínimas: *“Eu sempre trabalhei com isso eu sempre gostei.”*

Além de deixar claro que sua EM foi vivenciada de forma positiva e o sentimento de familiaridade repercutiu de forma positiva: *“Eu sempre fiz vídeos, essas coisas e tudo eu sei”* (P5). Logo, seu conhecimento metacognitivo, associado às EM, resultaram em estratégias práticas para resoluções de problemas no ensino virtual: *“Então quando veio a pandemia, que veio toda essa questão, aí vamos ter que usar”*; *“Pra mim foi a melhor ferramenta.”* (P5).

Ainda sobre a aprendizagem, foi sinalizado que o compartilhamento de ideias entre os colegas ou pessoas próximas foi um meio importante para aprender e ensinar virtualmente: *“Fizemos grupo de aulas remotas que nos ajudou muito, e surgiu muitas ideias nesse grupo que eu estou trabalhando.”*; *“Essa estratégia do link é muito simples”* (P1). Funções disponíveis no aparelho (WhatsApp/ notebook) que, a quem domina tecnologias podem parecer simples, foram aprendidas durante a pandemia. Simples funções que facilitaram seus trabalhos: *“vamos preparar meu portfólio eu preciso colocar os anexos, eu aprendi na Pandemia”* (P3).

Em se tratando de ir além, a professora P4 buscou mais elementos para agregar à sua didática: *“Eu descobri uns aplicativos excelentes”*; *“**You Tube Go**, para mim é um achado. Eu encontro tudo que eu possa achar de atividade, eu “printo”, arrumo o que tem para arrumar, envio pro WhatsApp deles, eu aprendi a fazer pelo celular essa semana”* (P4). As falas trazem o processo cognitivo que perpassa pelas experiências metacognitivas de dificuldades, sinalizando pouca fluência e, ao se tornarem conscientes, permitem elaborar estratégias para realizar as tarefas e desenvolver habilidade metacognitiva de orientação e planejamento na mesma medida que experimentar um sentimento de familiaridade.

Como dito, os sentimentos metacognitivos podem modificar, e isso foi evidenciado na presente pesquisa, na qual as professoras algumas vezes relatam essa fluidez e sinalizam diferentes sentimentos sobre a mesma tarefa em momentos diferentes. Como foi observado na fala de P5: *“No segundo ano a gente já sabia (2021). Já tinha uma outra avaliação*

(*juízo*); *Já podia só caminhar*”, sentimento de saber na “ponta da língua” e sentimento de confiança, ambas sugerem experiências metacognitivas: “*O pouco que eu sabia eu tinha que explorar*” (P4). Em outro momento o sentimento era de dificuldade.

Todo esse caminho vem em consonância com que afirmam Efklides e Ziliaskopoulou (2006) que é possível experimentar sentimento de dificuldade ao se deparar com algo novo. No entanto, à medida que a tarefa é realizada (HM), o sentimento também muda, o que sugere uma simultaneidade de sentimentos, de acordo com a experiência metacognitiva de cada pessoa. Uma vez que a aprendizagem também envolve emoções, sentimentos e atitudes que somados à motivação, fornecem o estímulo para promover a autorregulação e que a metacognição regula a cognição também por meio do afeto (EFKLIDES, 2009).

Ao mesmo tempo é possível perceber que se trata de processos de monitoramento e autorregulação, ou seja, há um processo metacognitivo nítido, no qual as professoras após o contato com a tarefa (ensino virtual) e em contato com suas experiências metacognitivas processam as informações sobre ações acerca da tarefa (EFKLIDES, 2008).

No estudo de Rivera-Robles et al. (2022), os autores constataram que os professores no contexto de pandemia causada pelo COVID-19, desenvolveram conhecimento tecnológico, desempenhando melhor uso em comparação ao período que antecedeu a pandemia. Porém, essa afirmativa reduz o conhecimento apenas ao aprender a usar, enquanto na perspectiva metacognitiva o aprendizado precisa ocorrer a partir do processo de compreensão. Por exemplo, dos sentimentos despertados diante da tarefa, quanto esforço e tempo utilizado diante de uma nova tarefa, como foi realizada a tarefa, e o entendimento de que o processo metacognitivo poderá auxiliar na resolução de novos problemas/tarefas.

Outro desafio foi ensinar na ausência de recursos didáticos modernos e tecnológicos. Essa realidade interfere negativamente no processo de ensino em escolas públicas, que enfrentam e sempre enfrentaram a dificuldade de trabalhar com pouco, ou nenhum recurso, para além dos elementos básicos como: papel, quadro branco e um livro.

Sobre essa realidade e no contexto pandêmico, Sousa e Miranda (2021) descrevem que a figura social, econômica e politicamente desvalorizada, o professor, é posto frente ao novo desafio. Habitado a lecionar em meio a dificuldades, como falta de estrutura e materiais, é compelido, como se não o fizesse continuamente, a se reconstruir para dar continuidade ao ensino durante a crise sanitária.

No entanto, no presente estudo foi demonstrado que as professoras utilizaram outros recursos e estratégias além do ensino virtual, ao contrário do que afirmam os autores acima. Seria mais adequado dizer que a Pandemia foi um evento que demonstrou que embora os/as professoras/as embora sejam criativos, capazes de se reinventar e de se autorregular, o ensino deve ser acessível a todos, em oportunidades, condições e preparo (formação).

Neste estudo afirmou-se que sentimentos são balizados no processo metacognição. Isso significa que pontos levantados, como falta de recurso didático, conhecimento, falta ou limitação de acesso à internet por professores e alunos, questões socioeconômicas, dentre outras, provocam uma série de sentimentos que afetam de forma singular cada professor e interfere diretamente na autorregulação do aprendizado.

Ainda que as dificuldades sejam inúmeras, durante os anos de 2020 e 2021, ápices da pandemia e sem aulas presenciais, o ensino retomou e coube ao professor trabalhar com os elementos disponíveis, mas principalmente com o conhecimento que já tinha e o que precisou obter. As participantes ao longo da pesquisa conseguiam se observar e observar a realidade do ensino ao longo do processo de mudanças provocadas pela pandemia. E a partir destas observações, reconheceram suas limitações, e elaboraram estratégias para superá-las, e isto pode ser entendido como processo metacognitivo.

4.3 Sentimentos e afetos: não foi só sobre ensinar, foi também sobre mim – a professora

Para as docentes, a nova configuração do ensino diante da pandemia foi impactante tanto para elas, como para os alunos e para os pais: *“Esse impacto da pandemia tanto foi pra eles, os pais e para as crianças, quanto pra nós professores”* (P3).

Quando se trata de como elas foram afetadas e os sentimentos despertados durante o processo, inicialmente houve um primeiro momento de reinvenção como continua P3: *“Tivemos que nos reinventar”*. Para a participante P4, a princípio foi resistente (em relação ao ensino virtual), pois segundo ela *“Nós não tínhamos noção do que estava nos esperando”*. A participante P5 entende que foi sobrecarregada, mas não individualiza esse sentimento ao expor: *“Os professores sim, trouxeram a educação nas costas”*.

Embora algumas participantes relatem o ônus nesse processo de reorganização tanto no aspecto profissional, como no aspecto pessoal, há também relatos de sentimentos positivos referidos pelas professoras:

P2: *Foi péssimo, foi tudo muito novo foi algo assim que a gente não imagina, mas a gente conseguiu isso; nós tivemos que viver, conviver aprendeu viver né, e aí foram muito os sentimentos; tivemos que seguir em frente.*

P5: *“Eu tinha certeza que nós iríamos conseguir passar;*

Essa forma de compressão foi confirmada no estudo, Domingues (2022, p. 28) no qual a autora sugere que a “Metacognição é capaz de regular o processo de resolução de problemas melhorando a eficiência do comportamento orientado para metas, por colaborar na redução da insegurança”.

À medida que o grupo foi se tornando mais engajado, as participantes foram ficando mais à vontade e falar sobre os sentimentos ganhou um sentido mais pessoal. Destacam-se as falas a seguir: *Sentia aquele vazio (P1); A gente teve que se preparar psicologicamente (P2); “trabalhar na pandemia foi uma maneira de me resguardar emocionalmente” (P4); “Essa mudança de rotina muito brusca acabou afetando meu emocional” (P5); “Eu não vejo a hora de voltar a sala de aula”; “Eu estou ficando doente isso já está me trazendo prejuízos” (P6).* Elas apontam que as relações afetivas foram limitadas durante o distanciamento social e a mediação do ensino de forma virtual, refletiu não somente em relação aos discentes.

Observou-se que as professoras avaliavam as necessidades afetivas dos alunos, a partir das suas próprias vivências, apresentadas nas falas acima, o que despertou um engajamento maior para enfrentar o período do ensino virtual. Campos e Leite (2022), ao afirmarem que as conexões na educação são verificadas pelas práticas em que professores e alunos estão em uma relação, na qual emoções podem ser interpretadas por ambos, que dependendo de como os acontecimentos se desenvolvem, aponta para uma percepção.

Evidencia-se neste estudo, que embora as mudanças repentinas na forma de lecionar tenham provocado estranhamento, já explicitado pelo sentimento de dificuldades, as participantes experienciaram, assim como explicita Efklides (2006), sentimentos de confiança e sentimento de satisfação, ao ter metacognitivamente aprendido novas técnicas e alcançado a sensação de familiaridade, inclusive o uso de novos termos referentes ao mundo tecnológico. De acordo com Efklides (2008), as experiências metacognitivas são competências indispensáveis para o controle dos próprios processos cognitivos. Por meio delas pode ser possível elaborar estratégias de planejamento, regular a cognição, monitoramento da execução e avaliar resultado.

Entende-se que o processo de ensino requer um diálogo entre o que o professor planeja e executa (Conhecimento e habilidade metacognitiva). Isso foi uma grande preocupação das

professoras participantes, verificar se as estratégias por elas utilizadas, ou seja, habilidades metacognitivas, que proporcionou aprendizado aos alunos. Os trechos de fala a seguir se remete a essa preocupação:

P4: *Realmente aquilo que eu estava fazendo estava chegando na criança;*
 P5: *Se estava sendo atingido; porque avaliar a educação infantil, ainda mais, remotamente é muito complicado. Não é fidedigno;*
 P6: *Ele realmente orientando daquela forma? Nós não temos esse retorno.*

Na perspectiva relatada por P4, essa incerteza (sentimento) também corroborada por P5, provocava o sentimento de julgamento (experiência metacognitiva) sobre a eficácia das estratégias utilizadas pelas professoras, sendo razoável inferir que se trata de estimativas metacognitivas visando à correção de solução. As participantes avaliam o quão seus objetivos foram alcançados, ou seja, de acordo com Efklides (2009), o sentimento de satisfação está relacionado ao sentimento de confiança, porém, se estiver relacionado especificamente a um objetivo, caso a exigência em relação à resolução do problema seja continuamente mudada, a insatisfação ocorre pela divergência com o objetivo inicial.

No estudo de Gatti (2022) foi identificado que ausência de metodologia consolidada para o ensino virtual adaptada a educação infantil e limitações de acesso a celulares e computadores geraram dúvidas e preocupações aos educadores (GATTI, 2022). Porém, nos relatos das professoras, evidenciou-se uma preocupação pontual que foi a falta de *feedback* sobre o aprendizado dos alunos, a ausência de algo que fosse capaz de extrair esta resposta, ou seja, uma forma de avaliar se as estratégias, habilidades metacognitivas utilizadas alcançaram os objetivos, provocando o sentimento de dificuldade e de estimativa de esforço necessário para resolver a tarefa, a partir do afeto vivido pelas experiências metacognitivas

Ao mesmo tempo que isso sinaliza uma preocupação das professoras com o processo de aprendizagem dos alunos, traz imbricada a preocupação com os próprios processos metacognitivos que Efklides (2016) define como monitoramento cognitivo. A autora ressalta que mesmo se houver ausência de consciência no momento, o processo regulatório ao se deparar, por exemplo: com a falta de resposta, essa falha diante do novo, convoca a atenção da pessoa e esse processo passa a ser consciente.

Essas respostas são formas de monitorar o progresso do aprendizado das participantes, sob a égide da metacognição e mais especificamente das experiências metacognitivas proposta neste estudo, a exemplo: sentimento de saber, sentimento de familiaridade,

sentimento de dificuldade, sentimento de confiança e sentimento de satisfação (EFKLIDES, 2009).

Observou-se nesta pesquisa que os processos autorregulatórios foram alcançados não só pela autorreflexão, mas também pela ação, ou seja, com a reorganização das professoras em suas formas de ensinar nas condições apresentadas no ensino virtual, planejado e executado. Essa compreensão vem ao encontro ao estudo de Efklides e Dina (2009), no qual concluíram que as particularidades da pessoa, como competência cognitiva, autoconceito, ansiedade e medo relacionadas à aprendizagem, além de se dirigirem aos objetivos, devem ser levadas em consideração a motivação para a realização e suas implicações na aprendizagem.

Por fim, não há como separar o ensino, ou qualquer outra relação estabelecida no âmbito educativo, do afeto. No ensino remoto, sala, internet, TDICs não estão separados dos professores, pois tudo que está ligado ao ensino, à relação aluno-professor, reflete-se na docência. Além das limitações do ensino público, as professoras também viveram o medo, a gratidão e a saudade. Silva e Belmonte (2021) afirmam que as professoras enfrentando as dificuldades, incertezas, medos e excesso de trabalho, lançaram mão de criatividade para ressignificarem e reinventarem suas práticas com ética e responsabilidade.

4.4 A relação entre o ambiente virtual/ mudança na rotina escolar e manutenção da afetividade

A afetividade é a principal característica desta categoria, a qual mantém uma relação com as experiências metacognitivas vivenciadas e habilidades metacognitivas alcançadas pelas professoras durante o período pandêmico. Sob nova rotina provocada pela crise sanitária, sobressaíram-se os aspectos afetivos, , provocando demandas cognitivas e motivação para encontrar formas de manter a afetividade em uma interação virtual, como colocado por P1, quando falou sobre a suspensão das aulas presenciais: “*não teve aquele abraçar a criança*”; “*bateu uma angústia (como será?)*” . Essas questões interferiram nas respostas cognitivas e metacognitivas diante do desafio imposto às docentes desta pesquisa.

Para as docentes pesquisadas na educação infantil, a afetividade é fundamental para o desenvolvimento cognitivo-emotivo da criança, o que mostra uma reordenação da concepção tradicional de ensino como de transmissão de conteúdo, ou seja, pensar a criança da Educação Infantil como um outro, que no contexto vigente precisou ser visto como tal. Possível inferir

esta afirmação no trecho a seguir sobre: *“Educação infantil é afetividade, é eu não acho que uma criança de 3, 4,5 e 6 anos não tem que ser preenchido de conhecimento, sabemos que tem que saber ler mais eu não abro mão, eu não falo que ela não precise, mas, mas o meu foco principal” (P2).*

A afetividade é uma das principais relações presentes na Educação Infantil. Na infância se inicia o desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor, social e cultural da criança, que nessa fase aprimoram seus questionamentos a partir das suas vivências, portanto, sobre aquilo que as afeta e as intriga (WALLON, 1976). E por compreenderem como a afetividade interfere no desenvolvimento cognitivo e socioemocional da criança, este foi um ponto bastante abordado por elas:

P1: *Educação infantil é isso: afetividade;*

P2: *Uma criança de 3, 4,5 e 6 anos não tem que ser preenchido de conhecimento; Não tinha esse abraçar a criança (O afeto foi atrelado ao contato com o outro (físico);*

P1: *Dificuldade de acolhimento da criança; Bateu uma angústia (como será?)*

P6: *Eu acabo me envolvendo demais. (em sala de aula o que se limita no virtual)*

Compreendeu-se que os sentimentos de dificuldade, uma experiência metacognitiva, resultaram da abrupta mudança na rotina das professoras. P1 questiona seu conhecimento, ou seja, sua fluência sobre a tarefa, pois a fluência ou sua falta está ligada às experiências metacognitivas, percebendo que seu conhecimento prévio não abarcava a nova configuração *“dificuldade de acolhimento da criança”* (P1), bem como na fala de P6: *“Eu acabo me envolvendo demais” (em sala de aula e limitação no virtual)*, que a princípio não concebe educação infantil sem envolvimento, ou ainda, aula virtual com afetividade. Nota-se o caráter dual das experiências metacognitivas, pois sentimentos de dificuldade, isto é, experiências metacognitivas influenciaram o processo cognitivo, ou seja, na forma como inicialmente se percebe a tarefa, embora P1 e P6 não façam uma descrição pormenorizada. Por isso que as EM monitoram o progresso feito em direção ao objetivo traçado e funcionam como um guia do processo autorregulatório da pessoa a curto e longo prazo (EFKLIDES, 2006).

Durante a pesquisa as participantes assinalaram que tentaram transpor a barreira das telas e do distanciamento para manter a afetividade. As professoras se deparam com a necessidade de elaborar e propor novo arranjo para tentar garantir a construção da afetividade. Para garantir a continuidade da relação professor-aluno frente ao presente cenário, que impedia esse contato (físico), uma das formas foi manter o vínculo: *“Mãe essa aula aqui é pra sua criança, seu filho, pra que ele saiba que ele tem uma escola, que quando nós*

retornamos presencialmente ele saber que ele tem uma professora.” (P6). Precisaram se esforçar e planejar para realizar a tarefa, ou seja, manter a afetividade, alcance de habilidade metacognitiva:

P1: Então esse acolhimento nós tivemos que se reeducar, trocar esse toque pelo falar;

P2 Pode ser que ele, né? (o aluno) faz questão de saber aquilo, né? Só pra ter esse afago do professor, sim ...sim, é uma satisfação digamos. ai como que eu vou suprir essa necessidade do aluno? Chamada de vídeo! Já sei, eu faço uma chamada de vídeo para que o aluno me conheça e tenha quele contato comigo através do vídeo olha eu uso como estratégia;

P3: Primeiro eu quero conhecer os meus pais, os pais dos meus alunos”.

P6: Manter o contato com a família, não perder esse vínculo, a família saber que tem a escola e não perder esse vínculo.

É perceptível que as professoras buscaram apoio familiar, sugerindo uma habilidade metacognitiva, ao provocar na família o entendimento da importância do engajamento deles para a eficiência no processo escolar das crianças. Esse processo só foi possível a partir do processo reflexivo sobre a presente tarefa e necessidade de resolução. Rodrigues (2019) salienta que a reflexão do professor sobre seu método é uma necessidade para garantir o elo entre a afetividade e educação.

Metacognição é, portanto, presente em todo processo descrito, sinalizado pelas falas de experiências metacognitivas envolvendo sentimento de saber exemplificado a seguir: “*nós professoras diz a gente é um pouco de tudo, né? Na sala de aula, a gente é palhaço, a gente brinca, a gente é professora, a gente é mestre, a gente é de tudo um pouco*” (P5); sentimento de dificuldade diante da tarefa de manter a afetividade de forma virtual: “*É muito diferente você entreter uma criança, durante uma hora, duas horas que seja no seu celular dando aula é muito diferente*” (P4). E habilidades metacognitivas alcançadas para superar este entrave motivados pelas EM. É nesse sentido que Efklides (2006) explica que Experiência Metacognitivas e Habilidades Metacognitivas possibilitam aos sujeitos acessar e entender o processo autorregulatório de maneira alterar o próprio comportamento de aprendizagem em situações novas.

No presente estudo, evidenciaram-se nas falas das professoras o conflito entre o que elas conheciam, ou seja, a compreensão que elas tinham de que o desenvolvimento da afetividade está diretamente relacionado ao contato e interação (física) (conhecimento cognitivo), baseado na literatura e nos autores como Wallon e Piaget. O que deveria gerar um sentimento de familiaridade surge como sentimentos de dificuldade. Por meio dessas

experiências metacognitivas, gerou-se uma questão (tarefa) desafiadora, que foi elaborar formas de superar essa limitação, trata-se de habilidades metacognitivas. Por esse motivo que, para as professoras envolvidas neste estudo, a interação inicialmente causou estranheza diante da ausência de espaço físico.,

Nesse arcabouço, percebeu-se que as professoras revisitaram seus conhecimentos, diante da tarefa de manter a relação professor-aluno. É possível identificar experiências e habilidades metacognitivas no trecho a seguir de P1:

[...]Aí eu faço um vídeo e falo “boa tarde, eu sou a tia maria e vou ficar com vocês e hoje nossa aulinha vai ser bacana, divertido, e a tia Maria quer ouvir de vocês um áudio de vocês” aí eu direciono esse vídeo tanto para os pais quanto para eles alunos (HM - planejamento) e aí minha filha! Quando chegou, não demorou muito foi comentado lá na SEMED que eu fazia chamada de vídeo, assim mesmo lá em Ribamar, ah e tu fazia Maria vídeo? Faço, sabe por quê? no dia que eles vierem buscar atividade aí eles já vão reconhecer que eu sou a tia Maria deles (estimativa de esforço- EM/), não deu outra tinha no dia que um veio receber a atividade presencial, a mãe ia e levava a criança olha a professora, ele dizia: Oi tia Maria! Aí eu dizia oh meu lindinho, minha florzinha, aquele jeitinho que gosto de falar com eles, e funcionou (sentimento de confiança (EM)/ Avaliação (HM)), foi 100%? Não, porque nada substitui esse contato físico, mas o que nós pudemos proporcionar nesse momento pra eles era o vídeo, era o áudio, era chamada, por que não fazer?

O trecho acima sugere que durante a pandemia o processo de ensino foi visto sob a perspectiva da metacognição, provocando experiências e habilidades metacognitivas capazes de modificar comportamentos arraigados nas práticas pedagógicas tradicionais. Identifica-se isso a partir da reavaliação e mudança de P1 no entendimento de que afetividade na relação professor-aluno ultrapassa o toque, o físico. Estudo de Efklides e Misalidi (2019), ao verificaram que professores são agentes ativos de socialização das emoções das crianças pequenas, relatam que há estudos que mostram que o entendimento das próprias emoções reflete na maneira como os professores lidam com às emoções das crianças da educação infantil.

É importante ressaltar que a afetividade não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um meio para alcançar o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Por isso, é fundamental que os professores sejam capazes de equilibrar o afeto com a exigência da escolarização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa objetivou investigar os processos metacognitivos, desafios e mudanças experimentadas pelas professoras da EI no formato do Ensino Remoto Emergencial vigente no período da pandemia causada pelo Covid-19.

O estudo também objetivou investigar como o distanciamento físico interferiu na relação professor-aluno e no processo da escolarização. Identificou que houve uma interferência negativa, como a falta de retorno relacionado ao elaborado e transmitido aos alunos de forma virtual, e principalmente por compreenderem que o afeto está ligado ao contato, como elemento que interfere no processo cognitivo. Isso se refletiu na autorregulação das professoras diante da tarefa de ensinar, mas, apesar das condições apresentadas e com os desafios diários, as professoras encontraram motivação para se auto-organizarem.

A questão elaborada para a pesquisa foi quais os processos metacognitivos, percepções, desafios e mudanças experimentados por professoras da Educação Infantil diante do formato de Ensino Virtual Emergencial vigente no período da pandemia causada pela Covid-19? Identificou-se que os principais desafios e desdobramentos se voltaram ao uso de TDICs, acesso à internet, principalmente por parte dos discentes. Embora o modelo adotado tenha sido o ensino virtual, as docentes identificaram as limitações dos alunos recorrendo às formas mais elementares, porém mais acessíveis, como uso do impresso para alcançar todos os alunos. Isso exigiu da professora reflexões mais profundas acerca da realidade.

O estudo mostrou que os aspectos afetivos influenciaram diretamente nos aspectos cognitivos, por meio das experiências metacognitivas das participantes. Seguindo o objetivo da pesquisa, de identificar processos metacognitivos, durante a análise foram percebidos processos como: sentimento de dificuldade, sentimento de confiança e sentimento de satisfação. Todos eles influenciaram diretamente na percepção do próprio aprendizado, mas as professoras apresentaram habilidades metacognitivas no planejamento e execução do processo do ensino. Ressalta-se que algumas experiências foram positivas e outras negativas, mas resultaram em processos de monitoramento cognitivo e autorregulação.

Esse processo levou às professoras, durante um ciclo formativo durante a pandemia, a progredirem para as habilidades metacognitivas, com ações feitas de maneira controlada como: planejamentos de acordo com a necessidade do ensino virtual; regulação do processo cognitivo e avaliação dos resultados obtidos.

Evidencia-se que para garantir o ensino durante a pandemia do Covid-19, as docentes, além de avaliarem o próprio repertório de conhecimentos e acomodar sentimentos e afetos, passaram a ensinar sob uma nova didática. O presente estudo além de apresentar e abordar o ensino e incertezas trazidas logo no início da pandemia do Covid-19, envolveu os desafios e estratégias de enfrentamento utilizadas por professores. Salienta-se também a atenção para temáticas necessárias no processo de formação de professores, a exemplo de metacognição e TDICs.

Assim, a pesquisa revela como é desafiador SER professor em meio a tantas turbulências, como falta de equipamentos, internet, pouco domínio de TDICs, mas, ainda assim, realizar algo tão grandioso, mesmo sem as condições necessárias. Percebeu-se durante toda a pesquisa que as participantes demonstravam preocupações com o ensino, com conteúdo, com o bem-estar dos alunos, com as necessidades dos familiares, ou seja, não se limitavam a lecionar conteúdos. Nesse sentido, é necessário que esses profissionais sejam reconhecidos e que seja dada a eles a atenção que merecem e precisam.

Ao propor uma pesquisa embasada em estudos da metacognição, pensou-se na aplicabilidade da metacognição na formação de professores e o reflexo positivo da operacionalização e aprendizagem autorregulada. Tais aspectos configuram-se como elementos primordiais na realização do fazer profissional do professor, sendo capaz do automonitoramento cognitivo para conseguir planejar e aplicar estratégias de forma consciente. Dessa forma, é possível proporcionar aos discentes uma educação baseada no mesmo processo, ou seja, formar pessoas mais conscientes do próprio aprendizado e consequentemente, mais críticas e reflexivas.

Pensou-se nos promissores alcances do ensino ao adotar arcabouço da Metacognição que vislumbra um processo que compreende, identifica e elabora a aprendizagem a partir do autoconhecimento, que percebe o outro nesta mesma condição e ainda reconhece as múltiplas perspectivas que refletem no processo da aprendizagem.

A metacognição é um caminho a ser explorado na formação docente e certamente pode contribuir de forma valiosa no processo de ensino. Até o momento ainda é pouco explorada, mas poderá contribuir na promoção de docentes e discentes capazes de se autorregular e seguramente em outras situações de crise estarão minimamente preparados/formados para enfrentar.

Os resultados mostram que o uso da metacognição é promissor para a construção do pensamento sobre os próprios processos de aprendizagem, não apenas como forma de explicar os processos metacognitivos, mas como uma perspectiva a contribuir na solução de problemas da prática educativa, que pode ser mais explorada.

Finaliza-se com a afirmativa que o tema abordado não se encerra com a pesquisa, mas sim, desperta para quais professores estamos formando. Deixa-se evidente que o ensino é indispensável para o desenvolvimento de uma sociedade e é preciso dar visibilidade aos desafios enfrentados pelos professores do ensino público: formação inicial e continuada limitada e precariedade de recursos primordiais para um ensino adequado.

Então, lecionar no período emergencial exigiu que as professoras superassem seus limites e passassem também a cuidar, apoiar alunos e familiares, sofrer, mas ter que continuar, sair das suas zonas de conforto, aprender usar aplicativos e conhecer alternativas de ensinar de forma não tradicional, para garantir a continuidade das atividades docentes e discentes. Resume-se a SER professor em meio a uma Pandemia que no Brasil matou mais de 600 mil pessoas e ainda assim permanecer na luta por um ideal – o ensino.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, G. de C.L; CALIL, A. M.G. C. A afetividade nos documentos oficiais da educação infantil: uma questão a ser explorada. **Devir Educação**, v. 4, n. 1, p. 93-115, 2020. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/202/112>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da ciência**: filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.
- BARBOSA, M. C. S; GOBBATO, C. Tópicos para (re) pensar os rumos para a educação infantil (pós) pandemia. **Zero-a-seis**, v. 23, n. 44, p. 1422-1448, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/81274>. Acesso em: 09 jun. 2023
- BEBER, B.; SILVA, E. da; BONFIGLIO, S. U. Metacognição como processo da aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 31, n. 95, p. 144-151, 2014. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 jul. 2022.
- BERNALDO, R. M. F; MACIEL, D. A. Competências do professor no uso das TDIC e de ambientes virtuais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, p. 209-218, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/8BvQrn8N74cDcLPdRXQyBjk/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 28 jul. 2022
- BONFIM, L.C. S. da S; CASTRO, J. F. S. de; RODRIGUES, A. C. Educação Infantil no Contexto da Educação online no município de Palmas-TO em Tempos de Pandemia de Covid-19. **Revista Docência e Ciberultura**, v. 6, n. 5, p. 69-88, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/66616>. Acesso em: 09 jun. 2023
- BRABO, J. C. Metacognição, ensino-aprendizagem e formação de professores de ciências. Amazônia: **Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 14, n. 29, p. 1-9, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/5898/4764>. Acesso em: 28 jul. 2022
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 22/1998**, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 1998
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 5/2020**. Aprovado em 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf . Acesso em: 1 set. 2022.

BUJES, M. I. E. Educação de crianças, docência e processos de subjetivação. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, v. 32, 2009. Disponível <https://www.ufrgs.br/gein/wp-content/uploads/2016/10/Educa%C3%A7%C3%A3o-de-crian%C3%A7as-doc%C3%A7%C3%A3o-e-processos-de-subjetiva%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BUSCÁCIO, A. M; RIBEIRO, C. M; REIS, F. P.G. dos. "CARTOGRAFANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCADORAS/ES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE LAVRAS-MG: O DESÁGUE DAS ARTES A PARTIR DO 145º FÓRUM SUL MINEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL." Diversidade E Educação 9.Especial (2021): 369-96. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12643/8765>. Acesso em: 12 fev. 2021

CAMARGO, C. A. C. M; CAMARGO, M. A. F; SOUZA, V. DE O. "Educação Infantil e o Ensino Fundamental: A Relação entre o docente e as Teorias Desenvolvimento Humano." **Revista Thema** 15.4 (2018): 1335-350. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/985/959>. Acesso em: 11 fev. 2021.

CAMPOS, V.R. V de; LEITE, S. A. da S. Afetividade e aulas remotas em tempos de pandemia: a questão da distância. **Revista NUPEM**, v. 14, n. 32, p. 260-279, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/4870/4738>. Acesso em: 06 de mai. de 2023.

CARDOSO, V. C; SANTOS, J. G. dos; GONÇALVES, L. R. dos S. O uso das TIC durante a pandemia de covid-19 no Ensino de matemática. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, n. 10, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/33608>. Acesso em: 10 mai. 2023

CARVALHO, F. M. de; FARIAS, A. L. de; BRITO, R. de O. Formação continuada em tempos de pandemia da Covid-19: desafios e perspectivas de professores para o ensino pós-pandemia. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 6, p. e15510615218, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/15218>. Acesso em: 3 out. 2021.

COSTA, B. G. dos S; ESPIGÃO, H S; PINTO, M. de R. Professor ou youtuber? A crise da COVID-19, as mudanças de práticas sociais e a adoção de tecnologias para o ensino remoto. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 20, p. 387-400, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/JXwLzYrPDCTp7fh7H8Jft4r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.

CRAIDY, C. M; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil: pra que te quero?** Artmed Editora, 2009.

DANTAS, C.; RODRIGUES, C. C. Estratégias metacognitivas como intervenção psicopedagógica para o desenvolvimento do automonitoramento. **Revista Psicopedagogia**, v. 30, n. 93, p. 2026-2035, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?>

script=sci_arttext&pid=S0103-848620130003000009http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/1293/940. Acesso em: 28 set. 2021.

DIAS, E. A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 29, p. 565-573, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/xtsmMwsHtnb366YzCh9zQrC/>. Acesso em 09 jun. 2023.

DIDONET, V. Creche: a que veio? para onde vai? Em aberto, v. 18, n. 73, 2001.

DINA, F.; EFKLIDES, A. Perfis dos alunos de metas de realização, instruções de metas e feedback externo: seu efeito no desempenho de tarefas matemáticas e afetam. **European Journal of Education and Psychology** Vol. 2, Nº 3 (Págs. 235-262), 2009. Disponível em: <https://revistas.uaautonoma.cl/index.php/ejep/article/view/842/688>. Acesso em: 10 dez. 2022.

DUSSAN LUBERT, C.; RUIZ-ORTEGA, F. J.; MONTOYA LONDOÑO, D. M. Consciência metacognitiva em docentes de diferentes áreas de domínio en una universidad pública de Manizales (Colombia). **Tecné, Episteme y Didaxis: TED**, [S. l.], n. 50, 2021. DOI: 10.17227/ted.num50-14211. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/14211>. Acesso em: 12 jan. 2023.

EFKLIDES, A. Affect, Epistemic Emotions, Metacognition, and Self-Regulated Learning. **Teachers College Record** 119(13):1-22, 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/016146811711901302>. Acesso em: 06 ago. 2021

EFKLIDES, A. Interactions of Metacognition With Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. 46:1, 6-2, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002. Acesso em: 06 ago. 2022

EFKLIDES, A. Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process?. **Educational Research Review**, v. 1, n. 1, p. 3-14, 2006. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X06000029>. Acesso em: 07 out. 2021

EFKLIDES, A. Metacognitive experiences, affect, and students' well-being at school. **Aristotle University of Thessaloniki**, p. 1-2, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267947701_METACOGNITIVE_EXPERIENCES_AFFECT_AND_STUDENTS%27_WELL-_BEING_AT_SCHOOL Acesso em: 01 maio 2023

EFKLIDES, A; MISAILIDI, P. Autoregulação emocional nos primeiros anos: o papel da cognição, metacognição e interação social. 2019. In: D. Whitbread (Ed.), **O manual SAGE de psicologia do desenvolvimento e educação infantil** Editora: SAGE. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336579571_Emotional_Self-Regulation_in_the_Early_Years_The_Role_of_Cognition_Metacognition_and_Social_Interaction. Acesso em: 01 mai. 2023

ESPER, M. V. et al. Atuação do professor de Educação Especial no cenário da pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/JxgS8pmK3RgD3dP3t4mnJZx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 de janeiro de 2022. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/13490/12924>. Acesso em: 10 jan. 2022

FERRAZ, A. P. do C. M; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, v. 17, p. 421-431, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/abstract/?lang=pt#:~:text=A%20Taxonomia%20de%20Bloom%20%C3%A9,processo%20de%20ensino%20e%20aprendizagem..> Acesso em: 02 out. 2021.

FIGUEIREDO, A. P. S; LEITE, S. A. da S.. Afetividade e ensino: marcas de dois professores inesquecíveis da área da Matemática. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 9, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/13490/12924> Acesso em: 25 dez. 2022

FRANCISCO, W; DA SILVA, E. L; WARTHA, E. J. Dos conhecimentos à regulação metacognitiva: diálogos entre casos investigativos e formação continuada de professores de química. Alexandria: **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 15, n. 1, p. 37-61, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8634932>. Acesso em: 30 abr. 2023.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. **American Psychologist**, 34(10), 906–911, 1979. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0003-066X.34.10.906>. Acesso em: 25 out. 2021.

FLORES, M. L. R. O. **Educação infantil em tempos de pandemia** In: Avaliação e Educação Infantil: reflexões em tempos de pandemia da COVID-19. Salvador: Edufba, 2021. p. 125-142. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/35952/1/educacao-infantil-tempos-de-pandemia-RI.pdf>. Acesso em 09 jun. 2023.

FLORES, J. B; LIMA, V. M. do R. Educação em tempos de pandemia: dificuldades e oportunidades para os professores de ciências e matemática da educação básica na rede pública do Rio Grande do Sul. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 4, n. 3, p. 94-109, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12116>. Acesso em 23 dez. 2022.

GALIZIA, F. S. et al. Tensões entre educação tradicional e uso de TDIC no ensino remoto emergencial durante a pandemia. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 22, n. 2, p. 34-65, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v22n2/1409-4703-aie-22-02-00034.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2023.

GAMA, C. V. N. da; CERQUEIRA M. M. de A; ZAMPIER, P. da P. Educação infantil em tempos de pandemia: quando uma máquina do tempo aproxima as distâncias. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 7, n. 1, p. 522-548, 2021. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/55378>. Acesso em 09 jun. 2023.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, v. 34, p. 29-41, 2020. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqx fh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2022.

GODOI, M; KAWASHIMA, L. B.; GOMES, L. de A. “Temos que nos reinventar”: os professores e o ensino da educação física durante a pandemia de COVID-19. **Dialogia**, n. 36, p. 86-101, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18659/8705>. Acesso em: 07 mai. 2023

GOMES, M. de F. C; NEVES,; ALMEIDA, A. F. AFETO/COGNIÇÃO SOCIAL SITUADA/CULTURAS/LINGUAGENS EM USO (ACCL) COMO UNIDADE DE ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO HUMANO. **Educação em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/HfcJtCqh mMXwknxMLhVsCtL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 jul. 2022

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HONORATO, H. G; MARCELINO, A. C. K. B; A arte de ensinar e a pandemia Covid-19: a visão dos professores. **REDE – Revista Diálogos em Educação**, v. 1, n. 1, 2020, p. 208-220. Disponível em: <http://www.faculdadeanics.uns.edu.br/ojs/index.php/revistadiálogos emeducacao/article/view/39/18>. Acesso em: 17 nov. 2020

KISHIMOTO, T. M. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 07-14, 2001.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias Psicogenéticas em Discussão. 18.ed. São Paulo: Summus, 1992. 117 p.

LAN, N. T. H; VAN NGHI, B. Aplicação da habilidade de metacognição em métodos de solução de problemas para estudantes do ensino médio. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, p. 1297-1310, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15502/11733>. Acesso em: 28 jul. 2022

LAPERRIÈRE, A. **Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos**. In: POUPART, Jean. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 410- 436.

LAZZAROTTO, C; BERNARDI, L. dos S. "O “lugar” Educação Infantil: As Infâncias E a Contemporaneidade." **EccoS – Revista Científica** 1-15. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13522/9400>. Acesso em: 13 fev. 2021

LEITE, L. S. G. P. et al. O ensino remoto de educação física em narrativa: Entre rupturas e aprendizados na experiência com a tecnologia. **Movimento**, v. 28, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/zwjhPff8QG3cFgQ8xxVQQZD/?lang=pt> . Acesso em: 7 jan. 2023

LIMA, T. S. S et al. **Metacognição e emoções no ensino remoto emergencial**. 2021. Dissertação (Mestrado em Cognição, Tecnologias e Instituições) - Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2021. Disponível em : <https://repositorio.ufersa.edu.br/bitstream/prefix/6830/1/ThaynnaSSL DISSERT.pdf> . Acesso em: 16 dez. 2022.

LOOS-SANT'ANA, H; BARBOSA, P. M. R. Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, p. 446-466, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dLpzmVmw4cgqPWn365gkxht/?lang=pt#http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/1293/940. Acesso em: 28 set. 2021.

MACHADO, M. L. de A. Formação profissional para educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos. Tese de Doutorado. PUC/SP, 1998.

MATEUS, S. M. S. G. Emoções e sentimentos nas experiências de aprendizagem no ensino secundário. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/18394>. Acesso: 10 abr. 2023.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: [scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?lang=pt](https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?lang=pt). Acesso em: 07 out. 2021

MORAES, R; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?lang=pt>. Acesso em: 07 out. 2021

NERANTZAKI K; EFKLIDES A; METALLIDOU P. Epistemic emotions: Cognitive underpinnings and relations with metacognitive feelings. **New Ideas in Psychology** 63(2):100904, 2021. disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0732118X21000532?via%3Dihub> . Acesso em: 05 mai. 2022.

PASCHOAL, J. D; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr on-line**, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso: 10 nov. 2022.

PEIXOTO, M. de A. P; BRANDÃO, M. A. G; SANTOS, G. dos. Metacognição e tecnologia educacional simbólica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 31, p. 67-80, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/S37BSpD3dsYsnFrrGqpGHXL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 10 abr. 2023.

PEREIRA, M. M; ABID, M. L. V. do S. Afetividade e metacognição em percepções de estudantes sobre sua aprendizagem em física. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte) 18.1: 107-22, 2016. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html> > 2021. Acesso em: 06 ago. 2022

PIAGET, J. **Inteligencia y afectividad** / con prólogo de: Mario Carretero - la ed. la reimp. - Buenos Aires : Aique Grupo Editor, 2005.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Trad. Dirceu A. Lindoso; Rosa M.R. da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970. 182p.

RAMOS, E. S. B; SILVA-FORSBERG, M. C. Contribuições das estratégias metacognitivas para a formação de professores que ensinam ciências nos anos iniciais. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 15, n. 34, p. 265-280, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/7298>. Acesso em 24 dez. 2022.

RENTE, M. A. de M; MERHY, E.E. Luto e não-violência em tempos de pandemia: precariedade, saúde mental e modos outros de viver. **Psicologia & Sociedade**, v. 32, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/bL9QtLxWKVL8VysmnnWNNMk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 out. 2021.

RIBEIRO, M. de P; CLÍMACO, F. C. Impactos da pandemia na educação infantil. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 96-110, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23756>. Acesso em 09 jun. 2023

RIVERA-ROBLES, S. et al. Mudanças na autopercepção tecnológica de professores no contexto de uma pandemia. **Texto Livre**, v. 15, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/TP8CMtQND49YcqXzQQGDVqc/?lang=es>. Acesso em 10 jan. 2022

ROCHA, E. Acires C. A pesquisa sobre educação infantil: trajetórias e perspectivas. **Perspectiva**, v. 17, n. 1, p. 61-71, 1999.

ROCHA, J. M; KASTRUP, V. Cognição e Emoção na Dinâmica da dobra Afetiva. **Psicologia em Estudo** 14.2: 385-94, 2009 : <https://www.scielo.br/j/pe/a/ZQRfFQVxrK5QV7w7HPwsjxH/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2021

RODRIGUES, D. A. **Emoções e sentimentos académicos em estudantes de ensino superior**. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora. Disponível em: https://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/27694/1/Mestrado-Psicologia_CI%C3%ADnica-Daniela_Amorim_Rodrigues-Emo%C3%A7%C3%B5es_e_sentimentos_acad%C3%A9micos....pdf. Acesso: 10 abr. 2023

RODRIGUES, M. C. N. A importância da afetividade na aprendizagem escolar na relação aluno-professor. **Infinitum: Revista Multidisciplinar** 2019. Disponível em: <http://cajapio.ufma.br/index.php/infinitum/article/view/12060>. Acesso em: 06 mar. 2022.

ROSA, C.T. W. da; SCHMITZ, Kymberli. A metacognição nas pesquisas em educação: uma revisão a partir das teses e dissertações brasileiras. **Actio: Docência em Ciências**, v. 6, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/10676>. Acesso em: 06 dez. 2022.

ROSA, C.T.W. da. **A metacognição e as atividades experimentais no ensino de Física**. 2011. Tese (doutorado) –Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95261>. Acesso em: 06 dez. 2022.

ROSA, C.T.W. da. et al. Metacognição e seus 50 anos: uma breve história da evolução do conceito. **Revista Educar Mais**, v. 4, n. 3, p. 703-721, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2063>. Acesso em: 06 dez. 2022.

SANTOS, B. **Concepções de acadêmicos sobre a educação ambiental, ambientalização e sustentabilidade em uma instituição de educação superior**. 2017. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2017. Disponível em: <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/2421/Bruna%20Carolina%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023

SANTOS, G. M. R F; SILVA, M. E da; BELMONTE, B. R. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 21, p. 237-243, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/b3TVbVHcCZRxkVZPFPK6PHF/?lang=pt>. Acesso em 24 dez. 2022.

SANTOS, L. R.dos et al. O Ensino Remoto Emergencial na Perspectiva da Metacognição: Análise da Percepção de Alunos de um Curso Técnico em Enfermagem. **EaD em Foco**, v. 11, n. 2, 2021. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1260>. Acesso em: 14 jan. 2023

SANTOS, S. L. dos; GODOY, E. ARQUITETURA DO PROCESSAMENTO COGNITIVO: EFEITO RACIONAL E EFEITO EMOCIONAL. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 21, p. 435-454, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/b6mCJCRWWWhYKc3jDSt37LbQ/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2022

SOUZA, G. H.; PAULA, T. de; ESPER, M. V. A Afetividade nos anos iniciais da Educação Básica: **Revisão de Literatura**. Revista Destaques Acadêmicos, v. 12, n. 2, 2020. Disponível em: <http://www.meep.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/2522>. Acesso em: 18 nov. 2020

TEIXEIRA, E. F. B. et al. O papel do plano diretor da cidade de São José de Ribamar na preservação cidadã e sustentável do seu patrimônio cultural. **REVES-Revista Relações Sociais**, v. 6, n. 1, p. 15274-01e, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/15274/7938>. Acesso em: 17 mai. 2023.

TROITINHO, M. D. C. R; SILVA, I. B. D; SOUSA, M. M; SANTOS, A. D. D. S.; MAXIMINO, C. Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da Covid-19. Trabalho, **Educação e Saúde**, v. 19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/W93PH7nPTTmtYpDDC3bZXTR/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2022.

UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a Covid-19. Paris: Unesco, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 08 jun. de 2023

VIANA, N.P. L. **Gestão e liderança escolar na pandemia: um estudo de caso em duas escolas públicas**. 2022. Tese de Doutorado. PUC-Rio. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/61002/61002.PDF>. Acesso em: 17 mai. 2023.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. 2. ed. São Paulo: tradução Paulo Bezerra. - São Paulo : Martins Fontes, 2000.

ZOHAR, A; BARZILAI S. A review of research on metacognition in science education: current and future directions. **Studies in Science Education**, 2013 Vol. 49, No. 2, 121–169. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/10.1080/03057267.2013.847261>. Acesso em: 02 out. 2021.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL



ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL

- **PRIMEIRO MOMENTO**
 - ✓ Recepção dos participantes com distribuição de crachás, assinatura de TCLE e autorização para gravação.
- **SEGUNDO MOMENTO**
 - ✓ Apresentação do moderador, do observador e autoapresentação dos participantes;
 - ✓ Apresentação e introdução ao grupo focal;
 - ✓ Explicação sobre a técnica (tempo, uso de celular e outros);
 - ✓ Esclarecimento: caráter não avaliativo e tão poucas respostas certas e erradas;
 - ✓ Ressaltar a importância da participação de todos.
- **TERCEIRO MOMENTO**

Questões (possíveis questões)

 1. No cenário pandêmico do COVID-19 as relações de contato são substituídas pelo distanciamento social e a conversação remota. A partir do enunciado, quais foram os principais desafios que você enquanto professor do Ensino Infantil enfrentou?
 2. Constrói-se a maneira de aprender e ensinar à medida em que se vive. Portanto, faz-se necessário modificar os processos e a forma de fazer, e a partir disso se modifica a realidade exposta. (PAROLIN; PORTILHO, 2003) Você consegue apontar seus pontos fortes e fracos, enquanto docente, ao se deparar com uma nova configuração do ensino?
 3. O que você já sabia e o que você aprendeu para atuar no contexto da pandemia?
 4. Fale sobre os sentimentos e emoções mais frequentes no primeiro ano da pandemia?
 5. Como foi para você quando ensino passou a ser remoto?
 6. Enquanto professor (a) como avalia o distanciamento social e o fechamento das escolas?
- **ENCERRAMENTO**

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título do estudo: Docência na pandemia do COVID-19 e metacognição: desafios e adaptações de professores do ensino infantil

Pesquisador responsável: Eliane Vanderlei Ferreira

Orientador: Prof. Dr. Welington Francisco

Instituição/Programa: Universidade Federal de Alagoas/ Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores

Telefone para contato: (98) 98890-6794

Local da coleta de dados:

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa e a participação é totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa através do Grupo Focal, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: Identificar as percepções cognitivas e afetivas dos professores do ensino infantil acerca das mudanças ocorridas pela demanda de reorganização profissional e pessoal, frente a nova configuração de ensino provocado pela pandemia do Covid-19, e como essa readaptação afetou a relação professor-aluno.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas na participação do Grupo Focal que será gravado e que abordará sobre desafios e adaptações de professores do ensino infantil em meio a pandemia do Covid-19. Destaca-se que não haverá uso de sua imagem. A gravação será apenas em áudio, que serão transcritos na íntegra mantendo a fidedignidade das informações e utilização para os resultados da pesquisa sem nenhum tipo de identificação. Ressalta-se que caso o Grupo Focal aconteça de forma on-line, não haverá a necessidade de ligar a câmera.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado e sem benefício direto para você. A pesquisa poderá proporcionar a abertura de horizontes no estudo do processo do ensino e Formação de professores como mediador do aprendizado, e sua adaptabilidade aos momentos de crise como uma pandemia.

Riscos: Os riscos que poderão proceder a pesquisa estão na possibilidade de embaraço de interagir com estranhos e medo de não saber se expressar. Para reduzir este possível desconforto, será dada atenção aos sinais verbais e não verbais. Será preparado um ambiente agradável, confortável e acolhedor, e sem interferências externas. Você tem plena liberdade ao participar da pesquisa, de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Caso necessário, você receberá assistência imediata sem ônus de qualquer espécie e assistência integral gratuita e pelo tempo necessário às complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, material ou imaterial desta pesquisa. Esta pesquisa será realizada em um período no qual a Pandemia do Covid-19 ainda está presente, o que significa que há o risco de contaminação pelo coronavírus. Para minimizar os riscos de transmissão da Covid-19, caso o a pesquisa ocorra de forma presencial, manteremos os protocolos de convivência, com distância mínima de 1,5 metro dos demais participantes, uso de máscara, de álcool em gel, evitando contatos físicos, e se você

apresentar sintomas gripais no dia do encontro do Grupo Focal, se possível comunique a pesquisadora e busque ajuda médica.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis, que serão os únicos a ter acesso ao material da pesquisa. Garante-se a confidencialidade mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

Ressarcimento e indenização: A pesquisa não representa qualquer forma de gasto, tampouco remuneração aos participantes. Caso você tenha gastos decorrentes desta pesquisa, mesmo não previstos inicialmente neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, pois a pesquisadora irá ao encontro dos participantes de acordo com as suas escolhas e adequações, você será ressarcido (a) exclusivamente de despesas oriundas de transporte e alimentação. E terá direito à indenização se você tiver qualquer dano decorrente da sua participação nesta pesquisa.

Comitê de Ética em Pesquisa: O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Alagoas é formado por um grupo de indivíduos com conhecimentos científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger os seus direitos enquanto participante. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e Res. CNS 510/16 e complementares). Diante de quaisquer ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária.

Eu _____, fui esclarecida e concordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com uma delas.

_____ de _____ de 20__

Assinatura

Nº da identidade

Eliane Vanderlei Ferreira

APÊNDICE C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Docência na pandemia do COVID-19 e metacognição: desafios e adaptações de professores do ensino infantil

Pesquisador: ELIANE VANDERLEI FERREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 55583022.4.0000.5013

Instituição Proponente: Universidade Federal de Alagoas (campus Arapiraca)

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.312.890

Apresentação do Projeto:

Projeto de Mestrado em curso no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores, da Universidade Federal de Alagoas- Campus Arapiraca SEDE, em que se analisará, tendo como aporte teórico os estudos de metacognição, como a pandemia do COVID-19 afetou as relações de ensino infantil e as possíveis transformações pessoais e profissionais do professor a partir das alterações na dinâmica escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar as percepções cognitivas e afetivas dos professores do ensino infantil acerca das mudanças ocorridas pela demanda de reorganização profissional e pessoal, frente a nova configuração de ensino provocado pela pandemia do Covid-19, e como essa readaptação afetou a relação professor-aluno.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como RISCOS, na versão inicial do projeto, a pesquisadora declinou apenas que "Os riscos que poderão proceder a pesquisa estão na possibilidade de embarço de interagir com estranhos e medo de não saber se expressar. Para reduzir este possível desconforto, será dada atenção aos sinais verbais e não verbais. Será preparado um ambiente agradável, confortável e acolhedor, e sem interferências externas. Você tem plena liberdade ao participante da pesquisa, de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS**



Continuação do Parecer: 5.312.890

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1892269.pdf	11/03/2022 15:52:31		Aceito
Outros	carta_resposta.pdf	11/03/2022 15:49:04	ELIANE VANDERLEI FERREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_COMPROMISSO_V2_10_marCo.pdf	11/03/2022 15:47:46	ELIANE VANDERLEI FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_VERSAO_2_10DEMARCO.pdf	11/03/2022 15:43:58	ELIANE VANDERLEI FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_V2_assinado.pdf	11/03/2022 15:41:49	ELIANE VANDERLEI FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOdefinitivoSubmetido.pdf	03/02/2022 22:24:59	ELIANE VANDERLEI FERREIRA	Aceito
Outros	CurriculoLattes.pdf	03/02/2022 22:04:35	ELIANE VANDERLEI FERREIRA	Aceito
Outros	Roteiroinstrumental.pdf	03/02/2022 22:00:50	ELIANE VANDERLEI FERREIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	03/02/2022 00:03:34	ELIANE VANDERLEI FERREIRA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	02/02/2022 23:46:11	ELIANE VANDERLEI FERREIRA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	encaminhamento.pdf	02/02/2022 22:11:23	ELIANE VANDERLEI FERREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	anuencia.pdf	02/02/2022 22:08:58	ELIANE VANDERLEI FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 25 de Março de 2022

Assinado por:
Carlos Arthur Cardoso Almeida
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br