



ISSN on-line: 2238-4170

<http://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/gestaocontemporanea>
Gestão Contemporânea, v.12, n.1, p. 52-87, jun. 2022.

ARTIGO ORIGINAL

O DESAFIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA

ORIGINAL ARTICLE

THE CHALLENGE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC

Clara Antunes Napoli
Danielle Santos Toscano de Brito
Franciele de Aguiar Soares
Tháís Anchesqui Borchart¹

Fábio Luiz Alves de Amorim²
Faculdade Estácio de Vitória - FESV, Brasil

Resumo

As propostas curriculares para a Educação Infantil trazem em seus eixos estruturantes as interações e brincadeiras, estas devem garantir experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo através de atividades sensoriais, expressivas e corporais, trazendo múltiplas possibilidades para os alunos desenvolverem suas próprias descobertas e apropriações, estimulando a curiosidade, a exploração, o questionamento, a indagação e o conhecimento em relação ao mundo físico e social. Diante disto, esta pesquisa tem como objetivo investigar como as instituições de Educação Infantil nos municípios de Vitória e Serra se adaptaram para assegurar os direitos das crianças, articulando suas propostas pedagógicas ao ensino remoto, aos eixos estruturantes e aos documentos orientadores, através da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Esta análise possibilitou a constatação que apesar do contexto atípico, as instituições de Ensino Infantil se reinventaram, esforçando-se para garantir os direitos de aprendizagem das crianças através de atividades remotas e impressas, com dedicação, criatividade e força coletiva.

Palavras Chave: ensino remoto; educação infantil; múltiplas linguagens.

Abstract

The curricular proposals for Early Childhood Education bring in their structuring axes the interactions and games, which must ensure experiences that promote the knowledge of self and of the world through sensory, expressive and bodily activities, bringing multiple possibilities for students to develop their own discoveries and appropriations, stimulating curiosity, exploration, questioning, inquiry and knowledge in relation to the physical and social world. Given this, this research aims to investigate how institutions of Early Childhood Education in the municipalities of Vitória and Serra have adapted to ensure the rights of children, articulating their pedagogical proposals to remote education, the structuring axes and the guiding documents, through content analysis proposed by Bardin (2011). This analysis enabled the finding that despite the atypical context, the Early Childhood Education institutions reinvented themselves, striving to guarantee the children's learning rights through remote and printed activities, with dedication, creativity and collective strength.

Key Words: remote teaching; early childhood education; multiple languages.

¹ Graduandas do curso de Pedagogia da FESV.

² Doutor em Educação e professora da Faculdade Estácio de Vitória. E-mail: fabio.amorim@estacio.br.

INTRODUÇÃO

No ano de 2020, a Pandemia Mundial provocada pelo Corona Vírus abalou vários setores do país, entre eles o da Educação. No mês de março desse mesmo ano, o governo do Estado do Espírito Santo decretou situação de emergência de saúde pública e como uma das medidas de enfrentamento, suspendeu as atividades presenciais escolares. Em seguida, instituiu-se o trabalho remoto. Seguindo as orientações das Secretarias Municipais de Educação, os Centros Municipais de Educação Infantil dos Municípios de Vitória e Serra adequaram seus processos para não só garantir os direitos de aprendizagem de seus estudantes como também, acolher seus profissionais, aprimorando, superando desafios e criando possibilidades para a educação acontecer, mesmo que remotamente.

De acordo com a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, art. 29, “A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A Educação Infantil possui especificidades quanto ao currículo, propostas e práticas pedagógicas que destacaremos aqui, instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e que mais tarde foram ratificadas pela Base Nacional Comum Curricular e também estão presentes nos Documentos Municipais. Estas passagens fundamentam as ações das escolas, garantindo produções que proporcionam a imersão das crianças em diferentes linguagens.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram fundamentais para explicitar princípios e orientações quanto a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas, onde estão contemplados os Fundamentos Norteadores, que priorizam os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; os princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais; assim como as práticas de educação e cuidados, que possibilitam a integração entre

os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

No artigo 3º das Diretrizes está a definição de currículo para esta etapa, concebido com “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.” (DCNEI, 2009)

O artigo 4º orienta que

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2009).

No seu artigo 6º afirma que estas propostas devem respeitar os princípios éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática e estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais, complementando no artigo 8º que essas propostas

devem garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (DCNEI, 2009).

Considerando o disposto nas DCNEI, a Base Nacional Comum Curricular estipula que a educação infantil deve assegurar seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todas as crianças brasileiras: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, devendo permear o cotidiano das crianças, além de fundamentar as propostas pedagógicas afirmando que: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (DCNEI, 2009), “garantindo experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de

suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.” (BNCC, 2017)

Os documentos municipais da educação que tratam sobre a Educação Infantil, trazem essa mesma perspectiva, apontando como caminho para as ações pedagógicas o cuidar, o brincar, o educar e o interagir como eixos indissociáveis, além de considerar os diferentes contextos e características de cada CMEI, buscando romper com práticas isoladas ou fragmentadas, reafirmando a ideia de um trabalho pedagógico integrado, contextualizado a partir de cada território, visando consolidar a ampliação dos processos de aprendizagens culturais, linguísticas, artísticas e científicas na dinâmica curricular da Educação Infantil destes municípios.

Atualmente, a organização do conteúdo que circula na área da Educação Infantil apresenta três grandes ênfases:

- O trabalho pedagógico com múltiplas linguagens, elegendo a linguagem verbal como o eixo mais importante, criando oportunidades de diálogo, possibilitando a criança fazer pedidos e observações, questionar e construir narrativas, além do trabalho com outras linguagens: musicais, dramáticas, plásticas, corporal etc. explorando o papel constitutivo das linguagens no seu desenvolvimento;

- O jogo como recurso para aprendizagem e o desenvolvimento das crianças;

- E os projetos didáticos, que se organizam segundo temas sobre os quais as crianças vão tecer redes de significações e tem a preocupação de trabalhar as emoções, a linguagem, a imaginação e o conhecimento lógico, em situações concretas, mas de forma mais verbal, oferecidos através de várias atividades.

Sendo assim, conhecendo-se os documentos orientadores e as diretrizes que cercam essa etapa, nossa pesquisa buscou compreender como as instituições de Educação Infantil se adaptaram para assegurar os direitos da criança, articulando sua proposta pedagógica ao ensino remoto e aos eixos estruturantes desta etapa do ensino, garantindo o processo de aprendizagem em tempos de isolamento social. Como pensar a Educação Infantil a partir de uma prática à distância, quando sabemos

que seus eixos estruturantes são as interações e brincadeiras? Como foi realizado o trabalho pedagógico no contexto da pandemia nos CMEI's dos municípios de Vitória e Serra?

Nessa perspectiva, este trabalho buscou identificar e analisar os desafios e possibilidades na ação pedagógica em instituições de Educação Infantil no período de Pandemia, nos municípios de Vitória e de Serra. Esse exercício foi possível a partir de análises das atividades propostas, preocupando-se também em destacar como as escolas se organizaram para isso, além de considerar a participação das famílias nestas ações.

METODOLOGIA

Em seu livro “Análise do Conteúdo”, Laurence Bardin faz uma apreciação crítica de análises de conteúdo como uma forma de tratamento em pesquisas qualitativas e quantitativas. A função primordial da análise do conteúdo é o desvendar crítico. Segundo Bardin (2011, p.15), a análise do conteúdo é “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

A análise de conteúdo tem o intuito de buscar o verdadeiro sentido de uma mensagem, comparar as mensagens considerando receptores diferentes ou situações diferentes que envolvam os mesmos receptores e orienta-se a partir de mensagens padronizadas, objetivando uma descrição objetiva, sistemática e qualitativa como a que se trata esta pesquisa.

Desta forma, obedecendo aos critérios de organização da análise, seguimos as seguintes etapas para realizar nossa pesquisa:

1. Pré-exploração do material: Nos dedicamos a organização do material levantado junto as instituições para nossa pesquisa, a troca de experiências no período que passamos dentro das escolas, realizando as leituras desses materiais como também dos documentos orientadores da educação infantil, artigos e publicações sobre o tema, fazendo fichamento das principais ideias. Assim,

conseguimos compreender algumas situações, levantar hipóteses e adequar o material para cumprir o objetivo de servir a responder ao problema da pesquisa;

2. Exploração do material: Nesta etapa selecionamos as unidades de análise. Dentre o material pesquisado, separamos algumas partes importantes que nos embasaria nas análises, contribuindo para a pesquisa. Assim, destacamos conceitos, definições e orientações que deveriam ser seguidas para atender a demanda da Educação Infantil, como por exemplo: eixos estruturantes, proposta pedagógica, direitos de aprendizagem e ensino remoto. Foi possível também definir o referencial teórico para nossa pesquisa.

3. Tratamento e interpretação: Nesta fase da pesquisa, buscamos estudar o material coletado mais a fundo, procurando responder aos questionamentos que nos movimentaram a fazer essa pesquisa: Como as atividades estavam sendo montadas? Como chegavam até os alunos? As propostas estavam contextualizadas, explorando as diversas linguagens com ludicidade e criatividade? Houve uma preocupação com aqueles que não possuíam acesso digital? Os direitos de aprendizagem foram contemplados?

A partir dessas análises e também de observações sobre a organização da escola para o ensino remoto, construímos nossa pesquisa sobre a educação infantil durante o período de Pandemia, recorrendo aos documentos legais e ao referencial teórico para embasá-las e dar sentido à interpretação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para o psicólogo Lev Vygotsky o “saber que não vem da experiência não é realmente saber”. As experiências vividas na educação infantil são permanentes e primordiais para o desenvolvimento da criança, nesta etapa elas se constituem como indivíduos produtivos, pensantes e criativos. A mediação do professor na interação dos alunos com o meio social e no convívio direto com o outro dentro do contexto educacional é de extrema importância e proporcionam oportunidades para adquirirem o desenvolvimento cognitivo (SENNA, 2012).

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem com bastante força na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva [...] O desafio é educar as crianças e os jovens propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para fazer frente às exigências do mundo contemporâneo (PIMENTA, 2020).

Para tanto, recorreremos a abordagem de Reggio Emília, que é referência em atendimento a primeira infância, na maneira como a criança é vista e compreendida em sua totalidade e ao pedagogo e professor italiano Loris Malaguzzi, que delineou a abordagem pedagógica centrada na criança e em todas as suas linguagens, colocando as crianças como protagonistas no seu desenvolvimento, permitindo sua inserção no próprio processo de aprendizagem, como agente participativo e construtor de sua história e identidade.

De acordo com Malaguzzi (2016), citado por Gonçalves (2021):

As relações e a aprendizagem combinam dentro de um processo ativo de educação. Ele aponta que o que as crianças aprendem não é um resultado automático do que é ensinado a elas, é necessário pensar sobre o conhecimento e as habilidades que as crianças constroem antes da escolarização, que pertence ao desenvolvimento social das crianças. Ao estabelecer desafios às crianças, incentivar a descobrirem o prazer da investigação e a se perceberem como autoras, elas mostram que sabem caminhar até à compreensão. Desse modo, os papéis dos professores e das crianças são complementares, eles se fazem perguntas, se escutam e se respondem e assim as crianças têm o privilégio de aprender por meio de suas comunicações e experiências concretas.

As linguagens são formas de conhecer, representar, expressar, comunicar e interpretar o mundo social, físico e natural. É por meio delas que as crianças entram em contato com os fenômenos e objetos que as circundam e constroem teorias sobre eles; aprendem a auto-regularem seus comportamentos e se apropriam das formas de agir, sentir e pensar do grupo social ao qual pertencem (VYGOTSKY, 1983, 1991). Essas linguagens são simbólicas, ou seja, são constituídas por sistemas de símbolos/signos. Os homens nascem com a possibilidade de representação simbólica, mas o que promove o desenvolvimento desta função é a inserção cultural em um meio social rico em interações de mediação simbólica (VYGOTSKY, 1991)

Ao mesmo tempo em que as crianças desenvolvem esses sistemas de simbolização, elas constroem suas identidades e produzem cultura (MALAGUZZI, 1999). Para Malaguzzi (1995, apud ALBUQUERQUE, BARBOSA e FOCHI, 2013), há entre as crianças e a cultura uma complexa antologia da linguagem, isto é, uma coleção de formas de se expressar que são impressas nos primeiros gestos do bebê, na força do seu olhar e nos seus balbucios. Na abordagem de Reggio Emilia, as linguagens configuram um modo de ação sobre o mundo, o que ocorre de diversas formas por parte das crianças, consequência do desejo e da curiosidade delas em interpelar a realidade (MALAGUZZI, 1995).

Essa abordagem constitui-se em uma experiência inspiradora da ampliação e complexificação do contato das crianças com as diversas formas de linguagem. O conhecimento produzido por ela a respeito das “múltiplas linguagens” fortaleceu a ideia de que o trabalho com o gesto, a mímica, o brincar, o desenho, a escrita etc. tem forte influência no desenvolvimento global dos meninos e meninas de zero a seis anos (AQUINO, 2019).

Na pedagogia malaguzziana,

[...] as crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música (MALAGUZZI, 1999, p. 21).

Com Silva (2007), entendemos que “ao pensarmos em trabalhar com as crianças, é necessário que tenhamos em mente que a organização dos espaços deve promover a cooperação e acima de tudo a autonomia”. Além da importância das experiências dos alunos, o autor ressalta a extrema significância da criação do cenário em que serão desenvolvidas as atividades na Educação Infantil; os materiais, os enfeites, os brinquedos, as cores e dentre outros objetos que podem ser utilizados para chamar a atenção da criança para o momento da aprendizagem.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que “não importa o lugar ou o ambiente, mas a organização e a construção do mesmo para as crianças” (RUIZ, 2015, p. 31). Por isso, a construção do cenário, a utilização do espaço e as propostas que serão

realizadas no mesmo se fazem necessário para construir uma ligação com os alunos e alcançar os objetivos propostos.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA

A síntese histórica aqui apresentada incide sobre alguns marcos históricos que demarcaram a constituição da Educação Infantil no município.

De acordo com a Proposta Curricular da Pré-Escola (1992), o município de Vitória passou a responsabilizar-se pela educação de suas crianças a partir de janeiro de 1973. Inicialmente, em decorrência de reivindicações do movimento comunitário local, foi criada a primeira creche em Vitória, com o nome de Unidade de Proteção ao Pré-Escolar (UPPE), no bairro Ilha das Caieiras. Com perspectiva assistencialista, essa unidade atendia 105 crianças e funcionava, por meio de escala, com a ajuda voluntária de membros da comunidade.

No início da década de 1980, o atendimento às crianças com idade inferior a sete anos era realizado nas, então, “Creches-Casulo” vinculadas à Secretaria Municipal de Saúde. No ano de 1983, essas Creches passaram a integrar a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação. Nessa configuração, os órgãos mantenedores das Creches eram: a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que fornecia alimentação, material pedagógico, vestuário e assistência social; a Fundação Nacional para o Bem Estar do Menor (FEBEM), que fornecia o mobiliário; a Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), responsável pela contratação de pessoal, no caso, uma servente, uma professora cursando magistério e com curso de “jardineira” (Nomenclatura utilizada na época, para quem realizava curso na área da Educação Pré-Escolar, uma vez que este segmento também era conhecido como Jardim de Infância), que deveria desenvolver trabalhos pedagógicos na perspectiva da recreação.

No período de 1978 a 1981, com a implementação de outras Unidades, foi criada uma equipe que atuava em nível central, intitulada “Grupo de Trabalho”, composta por quatro assistentes sociais, uma professora para coordenar todas as Creches-Casulo existentes, uma supervisora escolar e estagiários de medicina. Em maio de 1983, houve um marco nessa trajetória, quando as Creches-Casulo foram

desligadas da Secretaria Municipal de Saúde e transferidas para a Secretaria Municipal de Educação, sendo criado o “Departamento de Pré-Escola”. Uma das medidas tomadas por essa equipe, ao final do ano de 1983, foi a de alterar a nomenclatura de “Creche-Casulo” para “Unidade de Pré-Escola” (UPE), começando a demarcar esses espaços como instituições de ensino e atendimento e não estabelecimentos de guarda e cuidados de crianças, como eram conhecidas na época.

Nesse contexto, o cenário caracterizava-se pela existência de poucos/as professores/as, casas pequenas que serviam de estrutura predial, adaptadas para o atendimento escolar, com mobiliários antigos e inadequados para as crianças. Além disso, ainda permaneciam as camas de atendimento médico e armários de remédios, como “heranças” da atuação dos estagiários de medicina nessas unidades. A jornada das crianças era em horário integral e as suas atividades eram restritas à recreação, atividades de pintura em cópias mimeografadas, alimentação, higienização e repouso/sono por longos períodos. Gradativamente, o trabalho pedagógico foi sendo instaurado nesses espaços por meio de planejamentos, assessorias permanentes e momentos de estudo com a participação de toda a equipe, com base em materiais didático-pedagógicos que apresentavam concepções e metodologias de trabalho pertinentes à Educação Pré-Escolar nesse período histórico. Ao final do ano de 1983, foi alterada a nomenclatura do cargo que trabalhava com as crianças nas UPEs, ou seja, de Jardineiras passaram a ser chamadas de Professoras A, conforme Lei 3085/83.

Dada a necessidade de momentos formativos e aprofundamento teórico para o trabalho pedagógico com crianças, foram criados, pela Divisão Técnico-Pedagógica, encontros semanais com palestras, debates, estudos, trocas de experiências vividas e planejamentos coletivos. Com essa organização, o atendimento às crianças, nas Unidades de Ensino, acontecia de segunda à quinta-feira, sendo reservada a sexta-feira para os encontros formativos. Semestralmente, eram organizadas formações com todos os professores e pedagogos das UPEs, a fim de socializar as práticas pedagógicas implementadas e de estabelecer maior envolvimento entre esses

profissionais. Esses momentos contribuíram para o caráter Educação Infantil em Vitória e de seus educadores. As conversas, pautadas nas trocas de experiências, assim como os estudos realizados com os educadores envolvidos, consolidaram os primeiros planejamentos sistematizados com deliberada intencionalidade pedagógica. Esse período histórico demarca a implementação de práticas pedagógicas orientadas pelas concepções teóricas ancoradas nas ideias construtivistas. Também foram organizados grupos de estudos com os profissionais que discutiam ideias de autores como Jean Piaget em relação ao desenvolvimento infantil e Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre os processos de alfabetização. Assim, foram elaborados os primeiros textos com as orientações sobre a organização dos espaços de sala de aula e com outros temas relevantes tais como: o período de adaptação das crianças, a arte de contar histórias, músicas infantis, o uso de jogos, entre outros.

Outro marco histórico na Educação para a infância no município de Vitória foi em 1991, com a realização do primeiro Concurso Público para professores, berçaristas e pedagogos. Com isso, também foram implementados os Conselhos de Escola, com base no princípio da prática transformadora, envolvendo os diferentes segmentos responsáveis pelo trabalho na escola e as representações de pais e alunos, assim como a eleição para diretores, consolidando os processos de gestão democrática nas instituições de ensino como política pública.

No ano de 1993, com a Lei 3905/93, as Unidades de Pré-Escola (UPEs) passaram a ser denominadas Centros de Educação Infantil - CEIs e receberam nomes de pessoas ilustres, que prestaram serviços de relevância à Educação do município ou em suas comunidades locais. Essa mesma Lei criou os cargos de Diretor de CEI, em regime de comissão. Nesse ano, a Rede Municipal de Ensino de Vitória já contava com trinta e seis Centros de Educação Infantil – CEI e com os Parques Infantis “Darcy Vargas” (em Santo Antônio), “Ernestina Pessoa” (na região do Parque Moscoso) e “Maria Queiroz Lindemberg” (na Praia do Canto), que possuíam regime de comodato com o Estado. Posteriormente, os Parques “Darcy Vargas” e “Ernestina Pessoa” foram incorporados à rede municipal como Centros de Educação Infantil.

No decorrer dos anos, houve a inserção da “Professora de Projetos”, função desempenhada por uma professora escolhida pela própria equipe do CMEI para

desenvolver um projeto pedagógico diferenciado, considerando o envolvimento de todas as turmas, a fim de potencializar o trabalho educativo, articulando-o, inclusive, com a toda a comunidade escolar. Na sequência, destaca-se a presença da Educação Física e da Arte na Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Vitória, que buscaram processos de formação continuada para atuarem na Educação Infantil. Também se instituiu os cargos de auxiliar de berçário, mais tarde passando a ser chamado de Assistente de Educação Infantil - AEI e a atendendo a todos os grupos que organizavam as crianças por faixas etárias, de acordo com as demandas das unidades de ensino.

Para finalizar, destacamos, neste percurso histórico, a elaboração de três importantes documentos orientadores para a Educação Infantil de Vitória: 1) “Proposta Curricular da Pré-Escola” (1992); 2) “Educação Infantil: Um Outro Olhar” (2006); 3) “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Pública de Vitória, ES” (2012).

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SERRA

Conforme Borges (1998), o município da Serra-ES iniciou seu processo de “colonização” a partir da chegada do donatário Vasco Fernandes Coutinho no ano de 1535, local nomeado Espírito Santo. Com a intenção de explorar as terras e conhecer as riquezas do local, tropas de “descobridores” munidos de armas caminharam até chegar aos pés do Monte Álvaro que devido à vasta cadeia de montanhas ficou conhecido como Serra.

Os exploradores à procura de preciosas riquezas ficaram estabelecidos próximo ao monte que anteriormente era habitado pelos índios Aimorés e Tupiniquins, que após batalhas com os estrangeiros abandonaram o local. Após esses eventos, o padre jesuíta Braz Lourenço e Maracajaguaçu, líder dos índios Temiminós vindos do Rio de Janeiro, fundaram em 1556 a Aldeia de Nossa Senhora da Conceição da Serra junto às proximidades do Mestre Álvaro.

Atualmente, o município integra a região metropolitana da Grande Vitória e possui a segunda maior extensão territorial do Estado do Espírito Santo, com uma

área de 553,254 Km² de extensão e entre os 78 municípios, a Serra possui a maior área urbanizada com 135,609 Km².

Quanto aos dados demográficos, de acordo com o IBGE o município possui uma população de aproximadamente de 409.267 habitantes, dados constatados por esse órgão no ano de 2010, e com a estimativa de 536.765 habitantes em 2021.

Quanto a educação pública, a rede municipal atende um total de 21.500 alunos matriculados em 72 Centros Municipais de Educação Infantil na modalidade de creche e pré-escolas.

É de suma relevância esses dados históricos, demográficos e educacionais do município para contribuir e delimitar o local onde foi feita a pesquisa.

A educação infantil, no município da Serra, teve como marco inicial a década de 1980, com o atendimento às crianças de seis anos de idade nas Classes de Educação Pré-Escolar, inseridas nas unidades de Ensino Fundamental, espaços cedidos pela rede estadual e/ou alugados pela Prefeitura Municipal. Nesse período, a Secretaria de Ação Social, em sua reestruturação, inseriu o departamento de Creches, priorizando o atendimento à criança de zero a seis anos.

As conquistas obtidas na década de 1980 tiveram ressonância na década de 1990, motivando a busca de melhorias nos padrões de qualidade, a expansão do atendimento e a construção de novos Centros de Educação Infantil, marcando o reconhecimento da E.I. (Educação Infantil) como necessidade da população serrana. Em face das demandas, tornou-se necessária a busca de alternativas no sentido de inserir esse segmento em políticas públicas de desenvolvimento infantil, observando o ordenamento legal proposto no cenário nacional.

No ano de 2000, a educação infantil municipal passa a integrar a Secretaria de Educação, que assume todas as competências e responsabilidades inerentes a esse nível do processo educativo, coordenado pela Divisão de Educação Infantil (DEI), em regime de cooperação com a Secretaria de Promoção Social (SEPROM). Com isso, EI e EF passam a ser coordenados pelo sistema municipal de educação, mobilizando novas demandas de articulação de ações.

Atualmente a EI do município de Serra possui Regimento Escolar de Referência que orienta as ações administrativas, pedagógicas, didáticas e as regras para o funcionamento dos CMEI's, e os confere certa autonomia para se organizarem conforme sua realidade.

Dentre os assuntos abordados, consta que a EI é regulada pela Secretaria de Educação do município e mantida pela prefeitura. Os CMEI's seguem a estrutura vigente na lei brasileira e ofertam creches para crianças de zero a três anos e pré-escolas para crianças de quatro a seis anos.

Esse documento, foi construído em parceria com os profissionais dos CMEIs, traz orientações quanto a aspectos pedagógicos, atribuições dos profissionais, estrutura física dos espaços internos e externos dessas instituições públicas, avaliação pedagógica das crianças; organização das crianças em grupos conforme faixa etária, especificidades de cuidar e de educar pertencentes à EI e a garantia de atendimento especializado àqueles com necessidades educativas especiais.

Encontramos ainda no documento a dimensão do trabalho educativo voltado aos aspectos socioculturais da criança com a garantia de construção de um espaço coletivo para criação e imaginação em que se privilegiem os aspectos cognitivos, afetivos e motores. A construção desse regimento está em consonância com a função sociopolítica e pedagógica da EI anunciadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e se conecta nas demais normas que regem a educação básica brasileira.

O Conselho Municipal de Educação tem funcionado com o compromisso de contribuir na construção de uma educação que atenda aos interesses da comunidade, oportunize o exercício da cidadania, o aprendizado de relações sociais mais democráticas e a formação de cidadãos ativos e realizados. O recurso de trabalho mais utilizado tem sido o diálogo articulado. Seu Regimento Interno, construído numa visão de prática democrática.

De acordo com o dispositivo legal, constante na Lei Municipal nº 1647/92, em consonância com o artigo 208 da Lei Orgânica do Município de Serra, tem como foro de abrangência, o referido município, representado em sua constituição pela

sociedade civil organizada e do Executivo Municipal, composto de 17 titulares e iguais suplentes, a saber:

Dois representantes de professor em docência da rede municipal de ensino, eleito pela categoria, em assembleia convocada pela entidade de classe do Magistério Público; Dois representantes de professor em especialidade pedagógica da rede municipal de ensino, eleito pela categoria, em assembleia convocada pela entidade de classe do Magistério Público; Dois representantes de pais de alunos das escolas da rede municipal de ensino; Um representante das associações de moradores do município indicado pela Federação das Associações de Moradores do Município da Serra - FAMS; Um representante dos Conselhos de Escola ou similar, dentre os organizados, junto às unidades escolares da rede municipal de ensino - UCES; Um representante dos estabelecimentos particulares de ensino com sede no município - SINEPE; Um representante da entidade de classe do magistério da rede particular de ensino que atue no município - SINPRO; Um representante da Associação dos Empresários da Serra - ASES; Quatro representantes do magistério de livre escolha do Prefeito Municipal de Serra.

Em 2003, por consequência de um processo histórico de crescimento institucional, o Conselho Municipal de Educação, articulado com os segmentos representados, incentivou a criação do Sistema Municipal de Ensino. O projeto apresentado na Câmara Municipal da Serra obteve aprovação sendo promulgada pelo Executivo a Lei Municipal n.º 2665, de 30 de dezembro de 2003, que cria o Sistema Municipal de Ensino da Serra.

Com o advento da Lei Municipal n.º 2.665/2003, o CMES passou a desempenhar funções de Órgão Normatizador do Sistema de Ensino da Serra, sendo baixadas normas complementares para o Ensino Fundamental e Educação Infantil, vinculados ao Sistema Municipal de Ensino da Serra. Por decorrência da criação do Sistema de Ensino, no ano de 2004, o CMES fez a atualização do seu Regimento Interno para adequar as atividades do Conselho a nova realidade.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE CONTEÚDO

O ENSINO REMOTO NA CIDADE DE VITÓRIA

Desde a suspensão das aulas presenciais em toda a rede de educação de Vitória por ocasião da Pandemia, os Centros Municipais de Educação Infantil do Município de Vitória adequaram seus processos educacionais para adaptar-se à nova realidade. Como seria possível pensar a Educação Infantil remotamente? Foram muitas dúvidas e desafios a serem superados, uma vez que todos foram surpreendidos e muitos não estavam equipados para tal aventura. O CMEI escolhido para essa pesquisa foi o “Ana Maria Chaves Colares, onde a maioria dos professores tem longa experiência na profissão, alguns já perto de se aposentar, o que traz pontos positivos como também negativos. A vasta experiência contribuiu na criação das atividades pedagógicas, porém, com mudanças bruscas e tendo que se adaptar tão rapidamente para realizar o trabalho numa perspectiva remota, causou resistência por parte de alguns, devido ao uso das plataformas digitais, a falta de habilidade com o uso das ferramentas digitais e principalmente pela Prefeitura de Vitória não disponibilizar recursos materiais para atender as necessidades do momento.

Mesmo assim, isso não afetou o andamento do processo, muito pelo contrário, neste momento, o espírito coletivo do grupo e aqueles que tinham mais facilidade e prática com tais ferramentas digitais se dispuseram a ajudar aos que tinham mais dificuldades, reinventando uma escola que reafirma o ideal da educação infantil, construindo propostas educativas contextualizadas, procurando trabalhar com todas as dimensões (corporal, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural) da criança forma articulada e agora também, no formato digital!

Para facilitar os processos educativos e as interações entre a escola e as famílias, a Prefeitura de Vitória disponibilizou uma plataforma digital chamada “AprendeVix”, um espaço para participação, criação, compartilhamento e interações assíncronas. Todos os alunos e servidores, possuem e-mail institucional, que é necessário para ter acesso não só as salas de aula digital, como também as reuniões e planejamento. Os encontros síncronos são realizados pela plataforma Meet e os links para acesso são enviados para os grupos do WhatsApp no dia. Este aplicativo também é utilizado para comunicação entre escola e família.

Através do Guia do Ensino Remoto Emergencial da Educação Infantil, a Secretaria de Educação do município trouxe orientações para a condução do ensino remoto emergencial pelas instituições “a fim de contribuir na organização do planejamento e na elaboração das Propostas de Experiências e Interações Curriculares a serem disponibilizadas às crianças e familiares”, frisando a necessidade de considerar ao planejar e elaborar tais propostas os documentos que orientam o trabalho da Educação infantil no Município, a especificidade de cada Centro Municipal e a realidade de seus territórios.

Sobre as Atividades Pedagógicas

Seguindo as orientações do Guia para o ensino remoto, a escola fez as adequações pertinentes ao contexto, conforme propõe no seu Projeto Institucional “valorizando mais momentos em família, oportunizando esses momentos através de vivências infantis que envolvam todos dentro de casa” e assim garantindo os eixos estruturantes das interações e brincadeiras, envolvendo a família no processo de aprendizagem e utilizando como recursos materiais recicláveis ou de baixo custo. Explorando as múltiplas linguagens infantis, inspiradas em Loris Malaguzzi, a escola trouxe em suas “Vivências”, como ela intitulou as atividades pedagógicas, interações com vários signos artísticos entre eles a música, a dança, a poesia, a literatura e diversas brincadeiras que seriam possíveis serem realizadas dentro de casa, com mediação dos familiares.

Buscando assegurar que os princípios de natureza teórica e metodológica dos Documentos Curriculares sejam assegurados, as “Vivências” são contextualizadas, produzidas com ludicidade e coerentes com os eixos básicos do trabalho na Educação Infantil: Interações e brincadeiras. Além disso, são organizados encontros virtuais em tempo real pelo MEET.

Sobre a Organização da Escola

As turmas foram organizadas em blocos – (0 – 2 anos) (3 e 4 anos) e (5 e 6 anos). Assim, as reuniões de planejamento também foram divididas desta maneira e

acontecendo 1 vez por semana no turno dos professores, porém as propostas foram pensadas e construídas em conjunto pelos 2 turnos. O pedagogo apresentava uma sugestão de temática abrindo espaço para novas sugestões. Sendo acatada pelo grupo, os professores enviavam através do grupo no WhatsApp ideias de atividades, que posteriormente seriam esquematizadas em um único documento pela pedagoga, a ser postado na plataforma institucional. As postagens aconteciam semanalmente e na segunda-feira, com atividades para todos os dias da semana. Para aquelas crianças que não possuem acesso digital, estas mesmas atividades eram entregues em formato impresso pela escola.

Salientamos o papel fundamental do pedagogo em todos os movimentos da escola, desde o acompanhamento nos planejamentos, dando suporte nas ações pedagógicas, na busca ativa pelas crianças que não acessavam a plataforma, nos registros de reuniões, pautas e formações realizadas pelo CMEI, quanto pensando junto com a equipe estratégias para abarcar todas as crianças da unidade.

Sobre as formações, sempre essenciais para atualização dos profissionais, estavam presentes em vários momentos, abordando tanto questões técnicas, como foi a oficina para uso do Canva, quanto potentes, oportunizando diálogos com temas atuais, proporcionando momentos sensíveis, reflexivos e de muito aprendizado sobre a educação.

Sobre o Projeto Institucional

O projeto institucional, “Pelo direito de aprender e de buscarmos juntos o melhor caminho! ”, a equipe do CMEI confirmou suas convicções a respeito da educação infantil afirmando: “como forma de ampliarmos os sentidos e os significados das ações pedagógicas do cotidiano, envolvendo toda a comunidade escolar, trazendo a valorização da vida para além dos muros da escola, como transformação da sociedade. ” A escolha do tema complementou a proposta da Secretaria de Educação de Vitória, que ressaltava o Continuum Curricular com o tema "Pelo direito de aprender". O projeto trouxe “a valorização da vida e apropriação de conhecimentos sobre o mundo em sua realidade atual, entrando no contexto da pandemia, buscando

formas de passar por este momento de maneira saudável para o corpo e mente, valorizando mais momentos em família, oportunizando esses momentos através de vivências infantis que envolvam todos dentro de casa.”

Iniciando o ano letivo de 2021 de forma remota, com perspectiva de retorno presencial somente para os grupos 5 e 6, se propôs a utilizar a tecnologia como aliada nesse processo, pois “através dela há possibilidade de estarmos juntos sem estar perto e de oferecer tais vivências às famílias e a obter um retorno e aproximação entre família\escola. ”

Ressaltando que as Diretrizes Curriculares em consonância com a Base Nacional Comum Curricular estão alinhadas aos princípios da Educação Pública Municipal, atendendo ao propósito da Valorização da vida sustentando a tríade Ciência, Educação, Cultura e Humanidades, afirmando que o Projeto Institucional estaria de acordo com tais fundamentos, apontando de forma intencional e clara, a função precípua e específica da instituição escola na construção, apropriação e socialização do conhecimento acumulado pela humanidade, o que lhe confere sentido social no processo de transformação coletiva.

Para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (BNCC, 2017).

“Viver plenamente a infância é ampliar as possibilidades de um desenvolvimento integral mais tranquilo e de maior sucesso na formação de cidadãos” (CMEI AMCC, 2021)

Entendendo que as linguagens se complementam e se entrelaçam, ampliando o repertório das experiências na Educação Infantil, podemos observar que todas as ações e práticas propostas nessa instituição, garantiram de fato experiências que proporcionam as crianças o desenvolvimento integral, diversificadas e contextualizadas.

A Análise do Período

O CMEI Ana Maria busca uma prática educativa em que as crianças possam tecer significados e saberes em um ambiente que propicie inúmeras situações e experiências, em oposição à ideia do termo “pré-escola” como prática de atividades de treino, memorização e repetição e uma gama de procedimentos de caráter tecnicista e preparatório, desconsiderando o currículo real já vivido e compartilhado. Devido a situação pandêmica, essas experiências foram “transformadas” em vivências e construídas a partir dos campos de experiências descritos na BNCC, com temáticas importantes e que atravessam nosso cotidiano, sempre considerando o seu território e as particulares do momento.

Partindo para a análise das atividades pedagógicas, podemos observar que a produção do CMEI está contextualizada, recorrendo as ferramentas digitais que propiciam contação de histórias e música. Tomando como exemplo a atividade que traz o tema Diversidade, com sugestões de brincadeiras indígenas, africanas e europeias, curiosidades e a confecção de brinquedos com material reciclável.

São atividades estimuladoras e significativas, apresentada com signos artísticos buscando as múltiplas linguagens e a interação da criança com o mundo a fim de compreendê-lo, através do faz de conta ou de regras, para que elas possam explorá-las e movimentar-se.

particularidades. Todos os conceitos trazidos anteriormente neste relatório são efetivamente colocados em prática, não observamos práticas fragmentadas, confirmando a ideia de um trabalho pedagógico criativo, integrado e contextualizado, permeado pelas interações e brincadeiras.

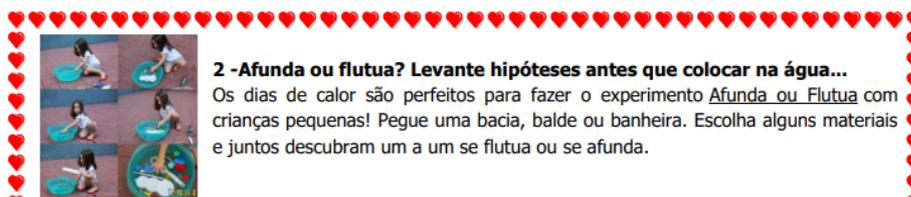
Trazendo agora um recorte mais específico, trouxemos exemplos de algumas atividades que trabalham conhecimentos relativos às artes, às ciências e outras áreas.

Trabalhando conceitos matemáticos de quantidade:



Fonte: CMEI Ana Maria Chaves Colares

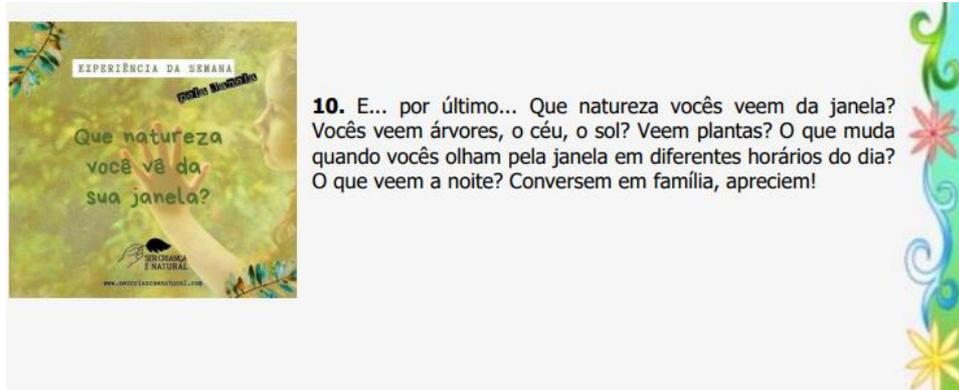
Experiências:



2. Ciclo da água. Como na historinha, você poderá observar como que a água vira vapor, depois junta-se em gotinhas, cai e volta para o mar... Faça como na figura e coloque em um lugar onde pegue bastante sol. Depois é só observar e conversar com a mamãe e o papai.



Observações:



Fonte: CMEI Ana Maria Chaves Colares

A brincadeira é o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança pequena por acionar e desenvolver processos psicológicos – particularmente a memória e a capacidade de expressar elementos com diferentes linguagens, de representar o mundo por imagens, de tomar o ponto de vista de um interlocutor e ajustar seus próprios argumentos por meio do confronto de papéis que nele se estabelece, de ter prazer e de partilhar situações plenas de emoção e afetividade (OLIVEIRA, 2020, p.168).

Ainda com Oliveira (2020, p. 171), os projetos didáticos propostos pelas instituições reconhecem a importância de a criança ter, desde cedo, experiências com os objetos da cultura por meio de atividades como cantar, tocar instrumentos musicais, ouvir histórias, brincar com areia e água, modelar com argila, pintar, passear, construir com blocos, compor quebra-cabeças, observar animais e cuida deles, realizar brincadeiras, abrindo possibilidades para a criança indagar, criar relações e entender a natureza cognitiva, estética, política e ética de seu ambiente, atribuindo significados.

Embora podemos observar que as atividades propostas contemplam as especificidades da educação infantil mesmo ambiente virtual e utilizando os recursos digitais para torna-las interessantes e interativas, lembramos que nem todas as crianças possuem as condições ideais para executá-las. Na ausência do professor, seria necessário a intermediação por parte de outra pessoa, que poderia ser os pais,

irmãos ou outro responsável e também o acesso digital, e nem sempre isso é possível. Esta é uma realidade do ensino à distância para aqueles que precisam ser mediados por outra pessoa, assim como é o caso da Educação Infantil.

As atividades propostas trazem no corpo do texto como fazê-las e imagens exemplificando, sendo possível ser realizadas por quem não possui internet ou que estejam sob a responsabilidade de uma pessoa com pouca habilidade digital. Porém observa-se que os links de internet para ter acesso a histórias, esquecendo-se daquelas que não conseguirão acessá-lo. Seria interessante colocar a história na íntegra para a versão impressa.

Quanto aos direitos de aprendizagem propostos pela BNCC, observou-se a preocupação em criar atividades que pudessem ser realizadas em família, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em, relação à cultura e às diferenças, construindo sua identidade pessoal social e cultural; foram propostas várias possibilidades de brincadeiras em diferentes espaços; houve exploração de movimentos, gestos, sons, texturas, elementos da natureza entre outros, ampliando seus saberes sobre a cultura; em todos os momentos as crianças foram convidadas a se expressar e expressar suas necessidades, sentimentos, hipóteses e descobertas.

Houve a preocupação por parte da escola em trazer esclarecimentos aos responsáveis sobre a proposta da educação infantil, devido ao baixo índice de retorno das atividades por parte das famílias. Este momento foi organizado em um encontro virtual na plataforma Meet e contou com poucas famílias. Das que estavam presentes, houve questionamentos sobre o conteúdo das vivências apresentadas, demonstrando a falta de conhecimento sobre as concepções propostas na educação infantil em relação à construção do saber. Algumas inclusive recorreram a cartilhas, entendendo que o fundamental seria as atividades com letras, números e pontilhados, repetitivas e fragmentadas e sem sentido algum para as crianças. Sabemos que a ideia da educação infantil em ser preparação para o ensino fundamental ainda prevalece, mesmo que esteja explícito no artigo 11 das Diretrizes:

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de

aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (DCNEI, 2012).

Assim, consideramos este momento crucial para fortalecer as bases da educação infantil e conceitos sobre criança e infância, buscando adequada inserção da mesma no mundo atual, de forma sensível, solidária e autônoma.

O ENSINO REMOTO NA CIDADE DE SERRA

Com a suspensão das aulas presenciais, no município da Serra, que ocorreu em 23 de março de 2020, as atividades nos Centros Municipais de Educação Infantil passaram a ser realizadas de forma remota e com isso todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem precisaram se adaptar ao novo modelo de educação. As observações do presente trabalho foram realizadas em dois Centros Municipais de Educação Infantil no município de Serra.

Após o envio de circulares, que orientavam o trabalho remoto em todas as escolas do município, as equipes pedagógicas passaram a criar cronogramas semanais para que toda a equipe pudesse se organizar em relação ao cumprimento das tarefas. Esses cronogramas contemplavam, além das atividades diárias, como preenchimento de formulários, realização e confecção de APNP's (Atividades Pedagógicas Não Presenciais), os planejamentos dos professores, que foram realizados remotamente por meio da ferramenta Google Meet, como também os planejamentos individuais com o pedagogo(a). As formações continuadas foram realizadas por lives através da plataforma YouTube, formações estas que passaram por ressignificações, tanto em sua forma como em seu conteúdo, abordando, as novas formas de interação com as crianças e avaliação do desenvolvimento dos alunos, visando assegurar um ensino de qualidade mesmo em tempos incertos.

“Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.” (BNCC,2017)

Vale ressaltar que o município da Serra não possui um documento específico para Educação Infantil, seguindo assim as orientações dos documentos nacionais:

BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil).

Atividades Pedagógicas Não Presenciais

Com a finalidade de contribuir com os estudos e desenvolvimento do trabalho docente, a SEDU disponibilizou o documento: “Orientações Pedagógicas para o planejamento e Elaboração das APNPS”, a fim de orientar os professores na elaboração das atividades remotas. Entre os principais objetivos das APNPS estão o caráter lúdico, criativo e interativo, proporcionando diferentes experiências e situações de aprendizagem e desenvolvimento, as atividades deveriam ser realizadas pelas crianças, juntamente com seus familiares e deveriam abranger diversas experiências, incluindo as múltiplas linguagens. O novo formato de ensino mostrou-se desafiador, novos recursos precisaram ser explorados para que as crianças pudessem realizar suas atividades escolares de forma simples e criativa.

O planejamento coletivo era realizado semanalmente, uma ou duas vezes por semana. Nesses planejamentos as temáticas eram definidas e escolhidas quinze atividades para cada APNP, que seriam enviadas por quinzena para as famílias. Entre as propostas de atividades, podemos citar: contação de histórias, músicas, receitas, experiências, curiosidades, vídeos ensinando a fazer brinquedos com materiais não estruturados, brincadeiras, etc. Todas as atividades deveriam contemplar as diversas idades, inclusive as crianças da educação especial. Dessa maneira, os professores passaram a orientar os pais em relação à forma de trabalhar as atividades com seus filhos, de acordo com cada faixa etária. Pode-se observar esta orientação na imagem abaixo, no canto superior direito, que traz a seguinte mensagem: “Dica para a família: Para os bebês, crianças bem pequenas e algumas crianças público alvo da educação especial: Inicialmente apresente o vídeo para a criança, depois mostre para ela como fazer. Para crianças maiores: Apresente o vídeo para a criança e permita que ela interaja com a imagem.



Fonte: CMEI Primeiro Passo

Conforme o documento, as APNPS deveriam abordar:

- As atividades deveriam proporcionar experiências que fortalecessem os vínculos familiares e a interação da criança com o mundo que a cerca, observando as realidades das famílias dessas crianças, fazendo adaptações nas propostas das atividades quando fosse necessário, para atendê-las em suas especificidades. Era preciso ainda observar o tempo proposto para a realização das atividades, evitando ocasionar cansaço e desinteresse da criança;

- Para sua elaboração, as(os) Professoras(es) em função de Docência deveriam considerar os diferentes espaços-tempos, propor temas de interesse da criança, possibilitando atividades em que fossem significativas, contextualizadas e que provocassem as observações, enunciações e hipóteses acerca do mundo que a rodeia;

- A proposta pedagógica que envolve todo processo de aprendizagem e desenvolvimento deveria estar intrinsecamente ligada a uma perspectiva de educação antirracista. Nesse sentido, alguns pontos fundamentais que contribuíssem para a promoção da igualdade racial deveriam fazer parte da problematização e elaboração das APNPs;

- O planejamento das atividades deveria ser realizado de maneira integrada entre toda equipe escolar, explorando as múltiplas possibilidades que cada proposta

apresentava, criando contextos investigativos, desafiadores, lúdicos, com vistas a potencializar aprendizagem a partir do universo infantil;

- As APNPs para as crianças público-alvo da Educação Especial eram planejadas e elaboradas de modo articulado entre Professoras(es) em função de Docência e Professoras(es) Especializadas(os) por meio do trabalho colaborativo, atendendo às especificidades das crianças, encaminhando-as de forma particular às famílias quando necessário;

- O Trabalho Colaborativo voltado para o planejamento e elaboração das APNPs das crianças público-alvo da Educação Especial deveria contemplar adaptações das atividades quando necessárias e envio de materiais pedagógicos suplementares e/ou complementares para a realização da atividade;

- Na realização das APNPs era importante a participação das(os) auxiliares de creche e cuidadoras(es) na interação com as crianças/famílias.

O documento orientador para a elaboração das Atividades Pedagógicas Não Presenciais, também trouxe orientações sobre a forma como os professores deveriam proceder quando precisassem utilizar alguma imagem retirada da internet, pois elas detêm direitos autorais, e quanto ao uso de ferramentas digitais, trazendo exemplos de programas que poderiam ser utilizados para potencializar o ensino remoto.

Da Elaboração

Os CMEIS utilizaram o aplicativo Microsoft Power Point como principal ferramenta de elaboração das atividades, também fizeram uso de aplicativos de edição de vídeos, como o Inshot e Vivavídeo e aplicativos de criação de emojis, utilizando a plataforma YouTube para salvar vídeos e incluí-los nos slides do Power Point.

Nos slides a primeira abordagem era para as famílias, explicando o objetivo das atividades propostas para a quinzena e os benefícios daquele determinado tema para o desenvolvimento da criança. Ressaltava-se a importância da família em providenciar os materiais necessários para a execução das atividades e com isso os

professores sempre pensaram em materiais de fácil acesso, para que a família também se sentisse estimulada a realizar as atividades com as crianças com as coisas que possuísem em casa. As APNP's eram enviadas pelo aplicativo "whatsapp", onde criou-se um grupo para cada turma com a participação dos responsáveis e professores, facilitando assim a comunicação, além da praticidade da postagem das devolutivas das atividades.

Alguns familiares optaram pelas atividades impressas, pois não possuíam um computador ou smartphone para a realização das APNP's digitais. As atividades impressas eram elaboradas em concordância com as APNP's digitais, sendo retiradas na escola, cumprindo todos os protocolos de segurança. Havia uma definição de que cada aluno teria direito, uma vez por mês, a 17 (dezesete) cópias e nestas apostilas deveriam conter textos explicativos para as famílias de fácil compreensão. Foi solicitado aos professores que procurassem por tarefas que contemplassem imagens coloridas e atividades de recorte, e que toda a escrita estivesse em caixa alta para facilitar a leitura pelos responsáveis e para que os alunos reconhecessem as letras. As atividades impressas deveriam ser retiradas e devolvidas no CMEI, dessa forma, os professores teriam as devolutivas, uma vez que essas famílias não tinham acesso às ferramentas tecnológicas.

Estudos Coletivos

Os professores se preocupavam com as necessidades uns dos outros, promovendo oficinas semanais de auxílio a utilização de ferramentas da Microsoft, aplicativos e sites para aperfeiçoamento dos recursos digitais, sanar dúvidas e possibilitar um melhor desempenho no trabalho remoto. Essa união encorajava a equipe, fazendo com que todos crescessem e conseguissem superar os novos percalços e desafios de forma coletiva. As equipes se reuniam para um Estudo Compartilhado de Saberes: oficinas ministradas por alguns dos professores sobre edição de vídeos, Power point, aplicativos como o "bitemoji" falante, Google Sala de Aula, Google Meet e outras dicas. Dessa maneira, auxiliavam aqueles profissionais que tinham dificuldades com informática básica, design e edição de vídeos.

Não obstante, os professores do CMEI Primeiro Passo elaboraram uma pesquisa para compreender as realidades das famílias, no que diz respeito ao acesso à internet, ao tempo para fazer as atividades em casa, conhecer as atividades que mais gostaram e também os pontos positivos e negativos do trabalho que estava sendo realizado. Vejamos:



PONTOS NEGATIVOS:

"ELE AINDA É PEQUENO PARA INTERAGIR DE FORMA REMOTA"
 "MUITO CORRIDO MEU DIA A DIA, MAS QUERIA SIM TER ESSE TEMPO".
 "ÀS VEZES NÃO CONSIGO ABRIR O LINK"
 "NEGATIVO, MINHA FILHA NÃO SENTE VÍNCULO COM A ESCOLINHA, PELO FATO QUE JÁ FAZIAMOS ALGUMAS ATIVIDADES COM ELA, PENSO QUE MATERIAL IMPRESSO GERARIA MAIS EMPOLGAÇÃO DA PARTE DA CRIANÇA."
 "QUE NÃO TEM ATIVIDADES DIARIAMENTE, SENDO ASSIM A CRIANÇA SÓ FAZ ALGO ESCOLA 1X NA SEMANA"
 "ALGUMAS ATIVIDADES PRECISAM SER MAIS BEM EXPLICADA"
 4 RESPOSTAS: "ELA NÃO COMPREENDE MUITO"
 "DOMINAR OS MEIOS MULTIMÍDIA"
 "EU NÃO TENHO A MESMA PRÁTICA QUE OS PROFESSORES TÊM"
 "AS ATIVIDADES ESCRITAS PODERIAM SER IMPRESSAS"
8 RESPONDERAM: NÃO VEJO PONTOS NEGATIVOS

PONTOS POSITIVOS:

"ATIVIDADES DINÂMICAS, PORÉM SEM TEMPO PRA FAZER"
 "INTERAÇÃO COM OS PAIS E OCUPAÇÃO DA CRIANÇA."
 "AS ATIVIDADES SÃO BEM COMPLETAS, AS LETRINHAS, AMEI O MATERIAL"
 "ATIVIDADES DIVERSIFICADAS"
 "PROTEÇÃO E SEGURANÇA DA NOSSA CASA"
 "AS ATIVIDADES SÃO MUITO BOAS, MUITO BOM O PLANEJAMENTO"
 "ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA"
 "SIMPLES DE FAZER"
 "ATÉ O MOMENTO ESTOU ACHANDO AS ATIVIDADES BEM ESCLARECEDORAS A ESCOLA TEM DADO MUITA ATENÇÃO ÀS FAMÍLIAS ISSO É ELOGIÁVEL, E TENHO CERTEZA QUE TÁ SENDO MUITO MAIS DIFÍCIL PARA OS PROFESSORES DESENVOLVER ESSAS ATIVIDADES ON-LINE DO OS PAIS ENSNAR EM CASA."
 "OS VÍDEOS"
 "SÓ ELOGIOS..."
 "DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES"
 "AS ATIVIDADES SÃO DE GRANDE IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO. SÃO ATIVIDADES BEM SIMPLES E FÁCEIS PARA A IDADE. EU ESTOU GOSTANDO."

Fonte: CMEI Primeiro Passo

Os CMEI's estiveram de prontidão para auxiliar os pais nos desdobramentos que os afetaram. Uma parcela significativa dos pais preferiu as atividades impressas e alguns não compreenderam o que era para ser feito em relação às atividades

digitais. Os professores se colocaram à disposição das famílias para esclarecimentos através dos grupos de Whatsapp.

As atividades que mais chamaram a atenção das crianças eram as que traziam pinturas, desenhos e músicas divertidas, pois traziam maior ludicidade. Em relação aos pontos negativos, pode-se destacar a falta de tempo dos responsáveis, a falta do vínculo concreto com a escola que deixou alguns alunos desinteressados. Dos pontos positivos, as atividades diversificadas, simples de fazer, os vídeos interessantes, etc.

Além disso, diariamente os docentes discutiam novas possibilidades de interação com os alunos, seja de forma direta, na hora da entrega dos kits pedagógicos para as famílias, seja por meio de ferramentas digitais como Google Forms e aulas ao vivo.

Avaliação no Contexto de Pandemia

O critério de avaliação aconteceu mediante a participação das crianças nas atividades em casa com as famílias. A participação da criança na atividade proposta era feita pela interação no grupo do Whatsapp, os professores orientavam os pais a registrar, por meio de fotos e vídeos seus filhos realizando as atividades para tornar válida a presença do aluno.

Também eram realizadas “buscas ativas”, que consistia no contato dos pedagogos com os familiares através de ligações telefônicas, afim de solicitar as devolutivas das atividades e de compreender os motivos da não participação, e de alguma maneira, auxiliar no que fosse necessário.

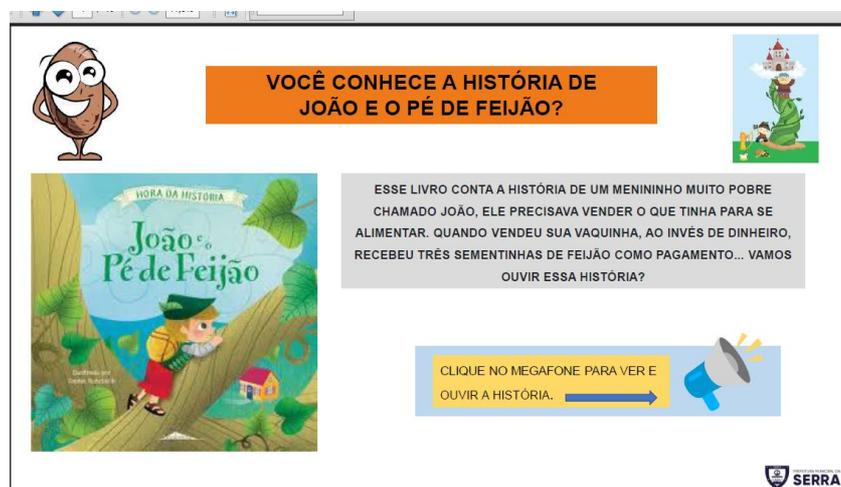
Análise de Atividade Digital e Impressa

Com o intuito de contrapor os pontos positivos e negativos das atividades digitais e impressas, realizamos uma breve análise de duas atividades confeccionadas pelo CMEI Selma Nacif Elias. As atividades deveriam trazer o mesmo tema “Identidade” e também deveriam ser equivalentes em seu conteúdo, ou seja, abordar as mesmas atividades e condições de aprendizagem.

Na atividade remota, confeccionada em Power Point, pode-se observar que a mesma atende aos critérios elencados no documento “Orientações Pedagógicas para o planejamento e Elaboração das APNPS”, trazendo um tema central e, como já abordamos anteriormente, músicas, histórias, figuras coloridas e propostas de atividades que contemplem a interação dos alunos com as famílias e explorando diversas linguagens com a criança.

No exemplo abaixo observa-se que a atividade digital estimulou o conhecimento e controle dos sentimentos das crianças através da espera e do cuidado, a partir da história “João e o Pé de Feijão” trazendo um vídeo para visualização da história, uma atividade de germinação de semente de feijão e uma música, além da construção do pé do gigante ,estimulando o equilíbrio dessas crianças.

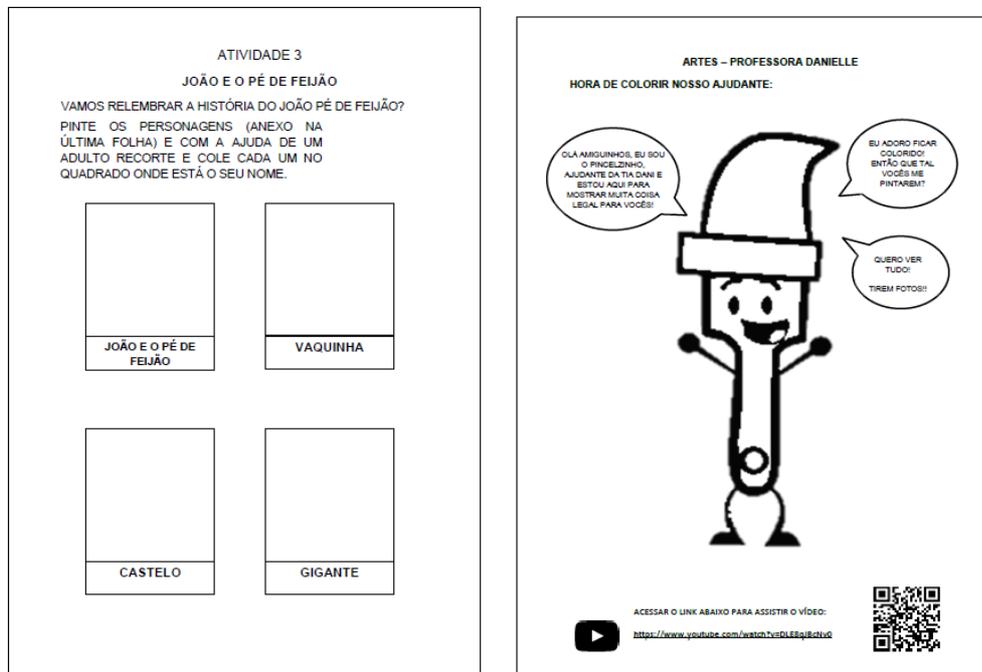
O slide traz a capa do livro “João e o Pé de Feijão”, além de uma orientação para as famílias clicarem no megafone para conseguirem ouvir e ver a história, proporcionando uma melhor interação das crianças com a atividade proposta.



Fonte: CMEI Selma Nacif Elias

Analisando a atividade impressa do mesmo tema “Identidade”, observa-se que houve um “esquecimento” quando a atividade não traz a história do “João e o Pé de

Feijão” de forma escrita, para que a família pudesse ler para as crianças, apenas citando-a, descontextualizando todas as atividades que seguem a partir desta.



Fonte: CMEI Selma Nacif Elias

Aquelas famílias com acesso digital e interesse na busca, facilmente encontrariam a história na internet, porém temos que lembrar daqueles que não o têm ou que estão sendo mediados por pessoas com pouca habilidade digital.

Outro ponto observado é que a apostila impressa traz nas páginas finais QR codes e links que direcionam para vídeos complementares, e como já citamos, frisamos aqui que existem famílias sem tal acesso, dessa forma, estas ficaram, de certa forma, prejudicadas em relação à totalidade das atividades.

Diante da breve análise, observa-se que na atividade digital, os alunos são contemplados com atividades mais completas, interativas e criativas, não acontecendo o mesmo com aqueles que realizavam suas atividades na apostila impressa, ficando estes de certa forma prejudicados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante toda a pesquisa percebemos a preocupação dos profissionais da Educação Infantil em elaborar propostas de atividades que contemplassem as particularidades desta etapa, procurando alinhar sua proposta pedagógica ao momento particular que a Educação estava atravessando, construindo, mesmo que de forma remota, atividades criativas que aguçassem a curiosidade dos pequenos, explorando as múltiplas linguagens dentro desse contexto, buscando formas diferentes para que as crianças se apropriassem do mundo que vivem, com temas que atravessam seu cotidiano e que constituíram importantes momentos de aprendizado e desenvolvimento.

Através de experiências que convidavam as crianças à conhecer a diversidade e construir a sua identidade; a explorar sua expressividade e corporeidade à medida que possibilitavam uma ampla movimentação do corpo com a música, a dança e brincadeiras que poderiam ser realizadas individualmente ou junto com a sua família; a imersão em diferentes linguagens, formas de expressões e manifestação artísticas, como também promover o questionamento, a indagação, a valorização e cuidado com os recursos naturais por uma vida mais sustentável, as escolas não só conseguiram superar os desafios impostos pela Pandemia, mas mostraram a força do movimento coletivo, da criatividade e de se adaptar a situações controversas que possibilitaram sua ressignificação.

Ainda que houvessem dificuldades impostas pelo ensino remoto, principalmente porque requerer habilidades tecnológicas, aparelhos com internet e no caso das crianças, alguém disponível para intermediar a realização das atividades, no que tange ao papel das escolas, elas conseguiram alcançar seu objetivo, articulando diversos elementos, promovendo a interação, a exploração dos espaços e dos objetos e ao mesmo tempo levando em consideração as necessidades de brincar e de se expressar através das linguagens.

Quanto às famílias, infelizmente houve certa dificuldade no acompanhamento, execução e devolutivas das atividades, que dentre algumas hipóteses levantadas podemos citar: pais que trabalham fora, pouco ou nenhum acesso digital, na ausência

da escola presencial essas crianças precisaram ser cuidadas pelos avós que não possuíam habilidades digitais ou por outros que não assumiam esta responsabilidade.

Finalmente, mesmo diante as adversidades impostas pela Pandemia, a escola ressignificou sua organização, os professores mostraram a força do trabalho coletivo e todo seu poder de criação, acreditando que é possível e necessário aprender com os desafios e potencializar nossas ações para superá-los.

REFERÊNCIAS

APRENDEVIX. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória/ES.**

Disponível em:<Diretrizes Curriculares Educação Infantil Vitoria 2020.pdf - Google Drive>. Acesso em 23/11/2021.

BNCC. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 09 de novembro de 2021

BRASIL. **Ministério da Educação.** Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>>. Acesso em: 03 de junho de 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769> Acesso em: 03 de junho de 2021. BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: -diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 de junho de 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 06 de junho de 2021.

DIAS, Fátima R T S; FARIA, Vitória L B de. **Currículo na Educação Infantil.** São Paulo: Scipione, 2007.

IBGE. **População no município de Serra.**

<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/serra/panorama>>. Acesso em 23 de novembro de 2021.

JANARY. Júnior. **Agência Câmara notícias.** Disponível em:

<<https://www.camara.leg.br/noticias/685523-ENTRA-EM-VIGOR-LEI-QUE-DISPENSA-ESCOLAS-DE-CUMPRIR-200-DIAS-LETIVOS-EM-2020>>. Acesso em: 10 de junho de 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2020.

RUIZ, Sheila Regina Brisson. **A construção do espaço**: dos documentos às concepções e práticas educativas na educação infantil. 24/02/2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04122019-151556/publico/SHEILA_REGINA_BRISSON_RUIZ.pdf>. Acesso em 09 de novembro 2021.

SERRA. **Prefeitura Municipal**. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/1467cZZgA6KffFZJcREqThrW4CGvupeYc>>. Acesso em: 10 de junho de 2021.

SERRA. **A educação na Serra**. Disponível em: <<http://www4.serra.es.gov.br/site/pagina/a-educacao-na-serra>> Acesso em 23 de novembro de 2021.

VITÓRIA. **Secretaria Municipal de Educação**. Disponível em: <<https://aprendevix.edu.vitoria.es.gov.br/documentos-municipais>>. Acesso em: 03 de junho de 2021.