Educação Infantil em tempos de pandemia: impactos nas práticas pedagógicas de professores/as do município do Rio Grande/RS

Early Childhood Education in pandemics times: impacts on the teachers pedagogical practices in the municipality of Rio Grande/RS

Charles da Costa Bandeira¹
Ketlyn de Oliveira Marques²
Marcelo Dias Lemos³
Samuel Silveira Pereira⁴
Viviane Pereira Domingues⁵
Luciana Toaldo Gentilini Avila⁶

RESUMO

Este estudo trata de uma pesquisa exploratória, desenvolvida dentro do Projeto de Extensão Movimenta, que teve como objetivos: a) mapear como as escolas e professores/as do município de Rio Grande/RS estão organizando as práticas pedagógicas para turmas de Educação Infantil a partir das atividades remotas e b) apresentar possíveis dificuldades e aprendizagens dos/as professores/as da Educação Infantil em tempos de pandemia. Os dados foram produzidos a partir da resposta de professores/as de Educação Infantil de escolas da rede municipal da cidade a questões presentes em um questionário *on-line*. A partir da análise de conteúdo, as respostas dos/as professores/as foram transformadas em quatro categorias: 1) Condições para as atividades remotas; 2) Apoio das famílias; 3) Aprendizagem dos/as professores/as; e 4) Dificuldade das atividades remotas. Como conclusões, considera-se que, apesar de os/as professores/as terem conseguido desenvolver práticas pedagógicas com as crianças da Educação Infantil, esses/as necessitam de apoio das instituições governamentais, uma vez que o trabalho docente fica sobrecarregado.

Palavras-chave: Educação infantil. Coronavírus. Atividades remotas.

ABSTRACT

This study is an exploratory research, developed within the Movimenta Extension Project, which aimed to: a) map how schools and teachers in the city of Rio Grande/RS are organizing pedagogical practices for Early Childhood Education classes from of remote activities and b) present possible difficulties and learning of teachers of Early Childhood Education in times of

¹ Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: charles.c31@gmail.com

² Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: ketlynoliveiramd@gmail.com

³ Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: marcelod.lemos@hotmail.com

⁴ Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: samucarspereira@gmail.com

⁵ Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: vivipdomingues4@gmail.com

⁶ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel e professora adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: lutoaldo@msn.com

pandemic. The data were produced from the response of Kindergarten teachers from schools in the city's municipal network to questions present in an online questionnaire. From the content analysis, the teachers' answers were transformed into four categories: 1) Conditions for remote activities; 2) Support from families; 3) Learning of teachers; and 4) Difficulty of remote activities. As conclusions, it is considered that despite the teachers having managed to develop pedagogical practices with the children of Kindergarten, they need support from government institutions, since the teaching work is overloaded.

Keywords: Early Childhood Education; Coronavirus; Remote activities.

Introdução

A proliferação do novo coronavírus transformou os processos educativos em escala mundial. Às instituições escolares precisaram se adaptar aos contextos criados a partir da situação pandêmica, sendo necessária a criação de diversas estratégias para aproximar as crianças e estudantes de diferentes níveis de ensino das instituições educacionais. Nessa perspectiva, as atividades remotas, adotadas conforme indicam Andrade, Schmidt, Montiel e Zitke (2020), caracterizam-se como uma ferramenta metodológica de ensino, pensada para suprir e/ou amenizar o distanciamento criado entre crianças/estudantes e as instituições escolares.

No caso da Educação Infantil (EI), surgiram desafios maiores devido a características dessa etapa de ensino. A EI se caracteriza como sendo a primeira etapa da educação básica, que atende turmas de crianças de zero a cinco anos (BRASIL, 2017a). Geralmente são professores unidocentes com formação em Magistério e/ou Pedagogia responsáveis por essas turmas. Tendo em vista o momento atual da educação, esses/as educadores/as precisaram pensar em diferentes estratégias para que essas crianças mantivessem o vínculo com a escola e, de certa forma, fossem as protagonistas nos seus processos de aprendizagem. Nesse sentido Fochi (2020, p. 59) nos alerta para a função do/a professor da EI, a quem “[...] cabe criar condições, para que as crianças se sintam encorajadas a construir explicações sobre o mundo, e não que sejam receptoras de um saber pronto e acabado”.

Dito isso, esta pesquisa foi uma atividade realizadas pelos/as participantes do Projeto de Extensão Movimenta. Esse projeto é coordenado por uma professora do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), junto a acadêmicos/as e professores/as de Educação Física e Pedagogia. O projeto surgiu em 2019 com o intuito de levar intervenções com os conteúdos da Educação Física (EF) para escolas do município de Rio Grande/RS, para turmas de EI que não contassem com professores/as especialistas em EF. O Projeto Movimenta se caracteriza como um espaço de estudo e formação com a EF em turmas de crianças da EI, proporcionando experiências a graduandos/as de EF e Pedagogia, formação continuada a professores/as da rede municipal de ensino do Rio Grande/RS e novas possibilidades de movimento para as crianças da EI.

No município do Rio Grande/RS, segundo dados obtidos a partir da Secretaria de Município da Educação (SMED), existem dezesseis escolas que trabalham exclusivamente com a EI e que estão distribuídas por todas as zonas da cidade (SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO, 2021). Devido à pandemia e a partir do Decreto Municipal Nº 17.054 de 23 de março de 2020 (PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE, 2020) houve a suspensão das atividades presenciais nas escolas da rede pública e privada no município. Nessa perspectiva, o Projeto Movimenta precisou se reinventar para que suas propostas fossem condizentes com a realidade pandêmica. Dessa forma, desenvolveu a pesquisa apresentada neste trabalho, a qual teve como objetivos: a) mapear como as escolas e

professores/as do município de Rio Grande/RS estão organizando as práticas pedagógicas para turmas de EI a partir das atividades remotas e b) apresentar possíveis dificuldades e aprendizagens dos/as professores/as da EI em tempos de pandemia.

Sobre a Educação Infantil e as atividades remotas na pandemia

A EI como etapa inicial da Educação Básica se configura como uma estrutura recente no processo de educação de crianças brasileiras. Nesse sentido, a estruturação da EI foi definida através de construções curriculares, sociais e políticas, nas quais as crianças passaram a ser vistas como sujeitos de direitos (DANTAS, LOPES, 2021).

As discussões em relação à EI afloraram durante o período dos anos 1970 e 1980, as quais culminaram em orientações legais sobre essa etapa de ensino. Com a publicação da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), tornou-se dever do Estado oferecer a EI em creches e pré-escolas a crianças de zero a seis anos. Posteriormente, outros documentos como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (BRASIL, 2010) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017b) foram publicados para orientar o trabalho com as crianças.

Apesar dos avanços em termos legais, é perceptível que ainda existam desafios no que concerne ao oferecimento da EI em instituições brasileiras (RIBEIRO; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2021), pois, em diversas regiões do país, existem desafios que a EI enfrenta frequentemente, como ofertas insuficientes de vagas e até locais onde a falta de professor é uma realidade. Desse modo, é necessário que os documentos norteadores, como a DCNEI e a BNCC, sejam capazes de auxiliar na construção pedagógica e curricular no contexto da EI e mantenham-se sempre atualizados perante as mudanças na educação.

Nesse sentido, os documentos orientadores existem para auxiliar na construção dos currículos e práticas pedagógicas dentro das instituições de EI. Dantas e Lopes (2021, p. 3) argumentam que “a escola e o currículo se configuram como espaços de possibilidades – de participação e emancipação – onde professores e alunos têm voz, se consideram mutuamente e se transformam.” Dessa forma, quando se trata da EI, é necessário que as ferramentas curriculares e pedagógicas enxerguem a criança como centro do processo, e que as interações entre crianças e professor(a) sejam facilitadas durante o processo de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2010).

Ao se pensar na construção do saber da criança, durante a EI, Ribeiro, Ribeiro e Oliveira (2021 p. 65) relataram que as crianças na EI “[...] passam a vivenciar novas aprendizagens que visam potencializar o desenvolvimento bio-psico-sócio-afetivo-cultural.” Assim, é estabelecido que na EI se proporcione o máximo de experiências possíveis com a máxima qualidade, para que então a criança possa desenvolver plenamente suas capacidades desde bem pequena.

Com a expansão da pandemia em solo brasileiro e o iminente estabelecimento das atividades remotas, surgem questionamentos de como seria possível oferecer iguais condições de experiências para as crianças da EI. Tendo em vista que, de acordo com o Art. 3º, inciso I da LDB, é necessário garantir aos educandos “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2017b).

No contexto brasileiro, repleto de desigualdades, sabe-se que, para algumas crianças que convivem diuturnamente com a fome, os maus tratos e outros problemas sociais, o não funcionamento presencial das instituições de EI se constitui como um grande problema (ANJOS; FRANCISCO, 2021). Ainda mais quando se consideram as conjecturas de Cavasini (2020) que suscita a existência de três realidades diferentes simultâneas perante a pandemia. A primeira reúne sujeitos que possuem condições estruturais para realizar um isolamento social,

sem prejuízos em relação à situação socioeconômica. O segundo grupo é composto por indivíduos responsáveis por serviços essenciais no contexto da pandemia, mas que possuem garantias legais e acesso a licenças de saúde. O terceiro grupo é o que possui a situação mais caótica, pois inclui as pessoas que não podem de forma alguma se isolar, pois sua sobrevivência depende do trabalho diário. Sendo assim, é difícil cogitar que as crianças, filhas das pessoas inseridas nesses diferentes grupos estão em igualdade de condições de acesso à educação.

Aliado aos fatores citados acima, é notória a falta de estrutura física e material das instituições e professores/as para desenvolver as atividades remotas para a EI (ANJOS; FRANCISCO, 2021). Assim como, mostra-se necessário reconhecer as particularidades da EI, como a importância da interação criança-criança e criança-professor(a). Particularidade esta acaba se perdendo em um contexto em que não há nenhuma espécie de encontro presencial entre a comunidade escolar. Nesse sentido, é preciso "não transformar a "anormalidade" da presente crise em normalidade, isto é, não pensar que o futuro da escola passa pelo retraimento ou clausura em espaços domésticos ou privados, através de um uso extensivo da 'aprendizagem à distância'" (NÓVOA, 2020, p. 9). Ou seja, é necessário frisar que, no contexto da EI, a interação entre os pares e/ou educador(a) é crucial no processo de formação do saber da criança (BRASIL, 2010).

Metodologia

Este estudo trata de uma pesquisa exploratória, a qual se organizou em dois momentos. Em um primeiro momento, foi preciso delimitar os mecanismos necessários para reunir dados referentes à pesquisa. Em um segundo momento, foi utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) para categorizar os resultados.

Nesse sentido, para definir os participantes da pesquisa, foram delimitados os seguintes parâmetros para inclusão: I) ser professor na atuante no município de Rio Grande/RS; II). estar atuando na rede municipal de ensino na EI; III) atuar no ano de 2020, ano da pandemia.

Os/as professores/as que compuseram a amostra deste estudo foram convidados a participar da pesquisa pelos/as acadêmicos/as participantes do Projeto Movimenta. O contato com os/as professores/as foi feito via *e-mail* e envio de um questionário *on-line* da plataforma *Google Forms*.

O questionário contava com diferentes seções, entre elas a primeira apresentando os procedimentos éticos da pesquisa, a qual garantia a confidencialidade da identidade dos participantes, assim como a apresentação do Projeto Movimenta e a importância da participação na pesquisa. As seções seguintes foram compostas por: seção de caracterização dos/as professores/as, seção sobre o suporte oferecido pela SMED do Rio Grande para o desenvolvimento das atividades remotas, seção sobre como os/as professores/as estavam organizando e desenvolvendo suas práticas pedagógicas durante as atividades remotas e seção sobre a participação dos responsáveis pelas crianças nas atividades remotas oferecidas a elas.

Ao total, 15 educadores/as responderam à pesquisa, tratando-se de 14 mulheres e 1 homem, sendo identificados pelos codinomes: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14 e P15, em que a letra "P" é utilizada para caracterizar professor/a. As características principais desses/as professores/as estão descritas no quadro 1.

Quadro 1- Caracterização dos professores da Educação Infantil

Professor/a	Sexo	Formação para a atuação profissional	Ano de formação no magistério e/ou graduação	Tempo de atuação profissional com a Educação Infantil	Níveis de atuação na Educação Infantil	Carga Horária Semanal de atuação com a Educação Infantil
P1	F	Pedagogia	2017	1 ano	Nível 1	20h
P2	F	Magistério e Pedagogia	Não informou	22 anos	Nível 2	20h
P3	F	Magistério e Pedagogia	1996/2002	21 anos	Nível 2	40h
P4	M	Magistério e Pedagogia	2013/2019	5 anos	Nível 2	40h
P5	F	Magistério e Pedagogia	1983/1994	3 anos	Nível 2	20h
P6	F	Magistério e Pedagogia	2008/2014	12 anos	Nível 1	20h
P7	F	Magistério e Pedagogia	2002/2016	15 anos	Nível 1	40h
P8	F	Magistério e Pedagogia	2000/2011	20 anos	Nível 2	20h
P9	F	Magistério e Pedagogia	1992/1997	20 anos	Nível 2	20h
P10	F	Magistério e Letras	Não informou	10 anos	Nível 2	40h
P11	F	Pedagogia	Não informou	7 anos	Não informou	40h
P12	F	Pedagogia	2012	8 anos	Nível 1	40h
P13	F	Pedagogia	2009	6 anos	Maternal e Nível 1	40h
P14	F	Pedagogia	2010	12 anos	Não informou	40h
P15	F	Pedagogia	2014	3 anos	Nível 2	20h

Fonte: Próprios autores

Como se observa a partir do quadro 1, esses/as professores/as têm como formação inicial o Magistério, Pedagogia e/ou Magistério. O ano de formação deles varia entre 1992 até 2017. Os níveis em que exercem a docência são: maternal, nível I e nível II, tendo como carga horária semanal de 20 a 40 horas. É possível destacar que os/as professores/as atuam majoritariamente na pré-escola, encarregando-se de ministrar aulas para turmas de nível I e

nível II de ensino, compostas por crianças com idades de 4 e 5 anos. Entretanto, uma das educadoras também é responsável por turmas de maternal, compostas por crianças com idades entre 2 e 3 anos. Observa-se também que os/as professores/as da pesquisa possuem tempo de atuação na EI diferentes, variando de 1 a 22 anos

Metodologia de análise dos dados produzidos na pesquisa

Os dados produzidos nesta pesquisa foram analisados a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Essa técnica de análise de dados utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de mensagens, possibilitando inferências interpretativas do conteúdo expresso (AMADO, 2013; BARDIN, 2011).

O primeiro movimento de análise dos dados produzidos nesta pesquisa foi a pré-análise dos dados. As respostas dos/as professores/as foram organizadas em uma planilha de *Excel*, de acordo com a questão presente no questionário. Após uma primeira leitura dessas respostas, foram feitas seguidas leituras mais precisas de forma a elaborar unidades de registro, tendo como base os objetivos traçados para esta pesquisa (AMADO, 2013; BARDIN, 2011).

As unidades de registro, tomadas nesta análise, foram frases ou fragmentos de frases escritos pelos/as professores/as no questionário. Com a definição das unidades de registro, foi possível a criação de categorias por meio do agrupamento de dados que possuíam características em comum (AMADO, 2013).

Resultados e discussão

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa e por meio das respostas dos/as professores/as ao questionário proposto, foram criadas quatro categorias: 1) Condições para as atividades remotas; 2) Apoio das famílias; 3) Aprendizagem dos/as professores/as; 4) Dificuldades nas atividades remotas.

1) Condições para as atividades remotas

A partir dessa categoria, se responde ao primeiro objetivo desta pesquisa. Apresentam-se as condições relatadas pelos/as professores/as em relação aos aspectos estruturais e tecnológicos para as atividades remotas na EI. Nessa perspectiva, a categoria subdivide-se em a) suporte para as atividades remotas e b) utilização da plataforma.

a) Suporte para as atividades remotas

Em referência ao suporte dado pelas escolas aos/às educadores/as para o planejamento, execução e avaliação das atividades remotas para a EI, a maioria dos/as professores/as relataram que recebem esse apoio (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12 e P15). Conforme algumas professoras, esse suporte ocorreu através de reuniões pedagógicas (P6; P8, P10, P11 e P15), formações *on-line* (P6, P9, P11 e P15) e estudos com o grupo docente (P8 e P15).

Em contrapartida, as professoras P13 e P14 manifestaram que as instituições escolares não oferecem nenhum tipo de suporte para o desenvolvimento das atividades remotas. Através dessa perspectiva, as educadoras relataram que as escolas cobram o trabalho com determinados meios tecnológicos sem oferecer a estrutura adequada: “Suporte técnico e financeiro? Nenhum e nem formação específica para trabalhar com as tecnologias.” (P14).

Desse modo, é possível observar que o suporte oferecido aos/às professores/as para as atividades remotas varia de acordo com as instituições escolares. Ao mesmo tempo, percebe-

se que o apoio oferecido pelo município carece de melhorias, como relata P14. Conforme argumentam Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020), é preciso considerar que, no momento pelo qual a educação passa, nem todos/as os/as educadores/as possuem afinidades com as tecnologias digitais, sendo necessário o oferecimento de formações para tal.

No tocante ao suporte oferecido às crianças para a realização das atividades remotas, as educadoras P1 e P11 destacaram a produção de materiais pedagógicos através da escola, os quais são chamados de “kits” ou “sacolas pedagógicas”, como relata P1: “Sim, nossa escola realiza a entrega de sacolas pedagógicas para todos os alunos, são sacolas semanais com 4 atividades, as sacolas são entregues durante todas as quintas-feiras” (P1)

Nessa perspectiva, os kits/sacolas pedagógicas compreendem uma alternativa de aproximação das crianças com à escola, especialmente para aquelas que não têm condições econômicas de acesso às plataformas digitais. Apesar de os kits/sacolas pedagógicas possibilitarem às crianças manterem o vínculo com a escola, eles não criam as possibilidades de interação entre as crianças e crianças com o/a educar/a, que se configura como um dos eixos importantes da EI (BRASIL, 2010).

b) Utilização da plataforma

A partir da resposta dos/as professores, foi possível identificar que todos possuíam acesso à mesma plataforma para a construção e realização das atividades remotas, a chamada plataforma Portabilis⁷. Constatou-se que os/as docentes estavam utilizando dois *softwares* dessa plataforma: o i-Educar e o i-Diário. Esses *softwares* retêm ferramentas que possibilitam proporcionar atividades para as crianças, assim como obter o retorno dessas através do meio digital. Todavia, algumas professoras (P1, P6 e P10) salientaram que essa plataforma e seus *softwares* são utilizadas apenas para o registro das atividades, não estabelecendo nenhum contato com as crianças e/ou seus responsáveis, conforme indicou P1: “Atualmente o município conta com a plataforma I-Educar, uma plataforma para os registros de aulas que permanecerá para além da pandemia. No momento, apenas postamos as propostas na plataforma para registro das professoras.” .

Os avanços do município em adquirir meios para possibilitar as atividades remotas vão de encontro aos apontamentos construídos por Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020, p. 44) de que “[...] o período atual enfrentado pela educação revela a urgente necessidade de um planejamento emergencial que contemple situações excepcionais e que considere o acesso à educação nessas situações um direito que precisa ser garantido de forma igualitária.”. Dessa maneira, o avanço das tecnologias e suas ferramentas, como internet, dados móveis, redes sociais e aplicativos diversos, tornaram-se facilitadores do processo de ensino durante a pandemia (CASTRO; VASCONCELOS; ALVES, 2021).

Entretanto, é necessário ressaltar que garantir o acesso à educação não é o mesmo que garantir a qualidade da mesma (MORAES; BENFICA; PATROCÍNIO, 2020). Nessa perspectiva, é necessário frisar que as atividades remotas no contexto pandêmico auxiliam as crianças a manter o vínculo com a escola, mas o mesmo não é capaz de representar o universo da EI em sua totalidade.

⁷ “A *startup* de tecnologia que ajuda os governos municipais a superarem a falta de informação através de soluções inteligentes, para aumentar o impacto das políticas públicas de educação e assistência social, focando em transformações sociais e a garantia do acesso de todos os brasileiros aos seus direitos.” (Disponível em: <https://portabilis.com.br/sobre/> Acesso em: 24 abr. 2021.

2) Apoio das famílias

De forma a responder ainda ao primeiro objetivo desta pesquisa, foi possível identificar nas respostas dos/as professores/as a necessidade e a importância do apoio das famílias para que as atividades remotas pudessem chegar até as crianças. Sendo assim, são apresentadas três subcategorias: a) Participação das crianças; b) Avaliação do aprendizado; c) Participação dos responsáveis.

a) Participação das crianças

Destaca-se que os/as professores/as mencionaram que a comunicação com as crianças e com as suas famílias se deu, principalmente, via redes sociais *on-line*, como *WhatsApp* (P2, P3, P4, P5, P6 P8, P10, P11, P12, P13), *Telegram* (P1), *Google meet* (P7) e *Messenger* (P9, P15). A partir dessas redes, os/as professores/as enviavam as atividades planejadas para que os responsáveis pelas crianças pudessem repassar a elas, conforme mencionou P4: “[...] a entrega das propostas, assim como a participação, ocorre através do grupo de *WhatsApp* criado com as famílias das crianças” e P7 “A participação das crianças é feita através do grupo de *WhatsApp*, e as dinâmicas acontecem nas relações do cotidiano com as famílias sendo divulgadas no grupo.” (P7).

Para além disso, parte das professoras (P1, P3, P5, P6) salientaram a importância da entrega de *Kits* Pedagógicos para as crianças que não tinham acesso ao conteúdo digital, segundo expressa P6: “[...] entregamos *kits* pedagógicos às famílias com os recursos necessários para o desenvolvimento do planejamento.” (P6)

Desse modo, destacam-se os métodos encontrados pelos/as professores/as para superar as fragilidades que a pandemia expõe e garantir, minimamente, o acesso de todos ou de uma maioria às atividades oferecidas pela escola. Assim como colocaram Castro, Vasconcelos e Alves (2021) quando se referem à necessidade de a escola e os/as professores/as garantirem uma educação igual a todos os alunos por meio de diferentes suportes, especialmente buscando alternativas para as crianças e famílias que não têm condições de acesso à internet e a recursos tecnológicos.

Alicerçados nessa concepção, ficam nítidas as tentativas dos/as professores/as que participaram desta pesquisa de encontrar diferentes possibilidades, especialmente a partir do apoio das famílias, para que todas as crianças da escola tivessem a oportunidade de participar das atividades remotas propostas.

b) Avaliação do aprendizado das crianças

Ainda no que tange ao apoio das famílias, foi observado que as avaliações que são possíveis no formato remoto são possibilitadas a partir do retorno das famílias para os/as professoras/as das atividades realizadas pelas crianças (P1, P11, P12, P13, P14, P15). De acordo com P1: “A avaliação ocorre semanalmente em contato com as famílias e análise das fotografias e vídeos”.

Assim sendo, tornam-se visíveis as dificuldades enfrentadas durante o processo de avaliação. A falta do acompanhamento e da comunicação contínua entre os/as professores/as e as crianças expõe um impasse. Conforme explicita P15: “A avaliação é feita através dos retornos que nos são dados pela família, neste sentido, não conseguimos acompanhar de forma integral o desenvolvimento do que é proposto.” (P15).

Mesmo com todas as barreiras destacadas pelos/as professores/as, alguns deles (P1, P2, P6, P8, P13, P14 e P15) acreditam que, analisando dentro das possibilidades do ensino remoto, as crianças que participaram das atividades propostas conseguiram aprender. Vale o

destaque que algumas professoras (P2, P4, P6, P8 e P9) fazem do papel importante da família, segundo P6: “Penso que nada substitui a interação que é parte fundamental na educação infantil. Entretanto, as famílias estão fazendo o possível dentro da realidade de cada uma.”

Em contrapartida, alguns/mas professores/as colocaram que não conseguem responder se as crianças aprenderam ou não (P4, P5, P7, P9), como expressa P4: “Acredito que as crianças podem ter aprendido, porém pouco, visto que é complicado de se ministrar aulas a distância na Educação Infantil, ainda mais quando apenas enviamos as propostas e dependemos muito do enfoque que as famílias dão”.

Para algumas professoras (P11, P12 e P13), a avaliação das aprendizagens não foi e não deve ser o foco das atividades remotas, para P11: como afirma: “Não penso em conteúdos e sim em direitos de aprendizagem. Acredito que, de certa forma, a escola se faz presente, mas não substitui o presencial. A educação infantil existe para o presencial. O que estamos vivendo é muito novo e desafiador para todos nós.”

c) Participação dos responsáveis

A partir da maioria dos/as professores/as, (P2, P3, P4, P6, P7, P8, P11, P13 e P14), verifica-se a intensa participação dos responsáveis nas atividades remotas. Conforme as respostas, nota-se uma evolução no vínculo família e escola, como expressa o relato a seguir:

No início foi um processo difícil e lento. Não só pela compreensão da necessidade de mudança como também do comprometimento e importância da família nesse momento. Mas hoje sinto-me satisfeita com o envolvimento e retorno das crianças e familiares. Criamos vínculos afetivos e noto a valorização com o meu trabalho. (P6)

Desse modo, observa-se uma maior compreensão da importância da EI por parte dos responsáveis. Entretanto, em antemão aos relatos de participação efetiva, algumas professoras colocaram que nem todos os responsáveis participaram (P1, P9, P10): “Nem todos compreendem a proposta da Ed. Infantil. Logo, há uma desvalorização e muitas faltas.” (P10).

Nessa perspectiva, através do relato dos/as professores/as, nota-se a dificuldade por parte de algumas famílias de compreender a importância da EI para o desenvolvimento da criança. Esse fator pode ser prejudicial na relação entre a criança e a EI, uma vez que, durante as atividades remotas, é necessário que os familiares, mesmo sem nenhuma formação pedagógica, atuem como mediadores das atividades propostas, uma vez que o/a professor/a não se encontra no mesmo espaço que a criança (CASTRO; VASCONCELOS; ALVES, 2021).

3) Aprendizagem dos/as professores/as

Em relação à evolução das atividades remotas no decorrer do ano de 2020 nas escolas municipais em que atuam, a maioria dos/as professores/as (P2, P3, P4, P5, P7, P8, P9, P11, P12, P14, P15) considerou que conseguiram aprender e se adaptar a esse novo modelo de ensino, segundo afirmou P4: “Percebi que, ao começar, estava tudo muito complicado, sem ter um caminho, porém, ao longo deste período, recebemos direcionamentos e até mesmo formações sobre a plataforma, o que ajudou para conseguirmos efetivar a nossa prática com as crianças.”

Nessa concepção, é notável a importância de uma preparação para lidar com os recursos tecnológicos. Algumas professoras (P7 e P14) mencionaram que o que facilitou essa adaptação foi terem aprendido, minimamente, a lidar com as novas tecnologias digitais: “Outro ponto que aprendemos foi movimentar a tecnologia, fazer vídeos, conversar por vídeo chamadas e muito mais. Mesmo assim digo que aprendemos e isso é bom, mas estar presencialmente com as crianças aprendemos mais e mais.” (P7) e “Percebi que, no início, estávamos todos muito

perdidos e sem saber o que fazer. Continuamos perdidos, mas agora nós já aprendemos a, minimamente, lidar com as tecnologias para usá-las a nosso favor para melhor entendimento e para se tornar atrativo para as crianças.” (P14)

De acordo com o exposto pelas professoras, houve uma evolução em relação ao oferecimento das atividades remotas. A preparação para lidar com as tecnologias se fez essencial, uma vez que essa é uma das principais ferramentas para tornar possível o acesso às atividades para as crianças no contexto do isolamento, como colocam Cunha, Silva e Silva (2020), ao caracterizar as tecnologias como mediadoras do processo de aprendizado no cenário pandêmico.

4) Dificuldades das atividades remotas

Um dos relatos recorrentes dos/as professores/as que responderam ao questionário é no que tange às dificuldades sentidas durante as propostas de atividades remotas. Através da perspectiva dos/as professores/as, o caminho se mostra cheio de impasses e obstáculos. Um dos problemas dispostos é a falta de acessibilidade digital, demonstrada por mais da metade dos/as professores/as. Entre as respostas destacam-se:

Nem todos [professores/as e crianças] têm internet de qualidade e diariamente. Dependem de parentes e/ou dados móveis. Sempre que envio vídeos e áudios também mando uma mensagem escrita com a descrição para que todos tenham acesso. A questão de recursos materiais também é um problema. Pois tem materiais que fazem parte do universo da educação infantil e que nem todas as famílias têm condições de proporcionar. (P6)

Dessa forma, percebe-se que algumas (ou muitas) famílias não possuem condições socioeconômicas para prover um acesso digital adequado e/ou adquirir materiais escolares, tal argumentação corrobora com o que indicam Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020)

É necessária a compreensão de que o Brasil carece de políticas públicas de inclusão digital e que a desigualdade social é fator que fomenta a desigualdade de acesso aos bens tecnológicos. Essa exclusão digital, sempre visível, tem sido sentida substancialmente durante a pandemia de Covid-19, e impactado a educação. (p. 43)

A consequência dessa condição desigual de acesso às tecnologias digitais é que crianças e adolescentes têm ficado à mercê de uma vulnerabilidade ainda maior do que a comum (MORAES; BENFICA; PATROCÍNIO, 2020). No que concerne à EI, a situação fica mais delicada uma vez que essa etapa da educação apresenta peculiaridades que a tornam de difícil adaptação ao modelo atual de ensino.

Concomitantemente ao problema de acesso, outra situação que os/as professores/as relataram é a falta de interação com as crianças, circunstância que afeta a EI. Tal contratempo provém de uma “perda de sentido” do planejamento dos/as professores/as devido à impossibilidade de acompanhar de perto como as crianças reagem às atividades propostas. Nesse sentido, uma das professoras colocou:

Tenho muito cuidado para planejar, pois não quero mandar dinâmicas que sejam cansativas e sem sentido para minhas crianças. Sobre o desenvolvimento das atividades e o retorno das crianças, sabemos o que a família manda, na escola iríamos ver a reação da criança entender cada uma e seguir com o projeto cheio de sentido. (P7)

Sendo assim, mostram-se somáticas as adversidades enfrentadas nesse período. Nesse sentido, através da constatação de Cunha, Silva e Silva (2020), observa-se que “os estudantes,

os professores e as famílias têm se esforçado na tentativa de superar os obstáculos e prejuízos decorrentes da interrupção das aulas presenciais” (p. 34). Desse modo, mesmo com os malabarismos no planejamento e didática por parte dos/as educadores/as, parte da educação escolar das crianças acaba comprometida por questões que fogem ao seu alcance.

Considerações finais

O objetivo desta pesquisa se firmou em mapear como as escolas e professores/as de EI do município do Rio Grande/RS estão organizando as práticas pedagógicas a partir das atividades remotas e apresentar possíveis dificuldades e aprendizagens desses/as professores/as em tempos de pandemia. Nessa perspectiva, observa-se que as instituições escolares rio-grandinas utilizam-se das mesmas plataformas durante o ano letivo pandêmico, seja para construir e/ou aplicar as atividades.

À vista disso, embora as condições propostas para a realização das atividades remotas não sejam as ideais, o trabalho docente realizado propõe atividades, periodicamente, para todas as crianças, utilizando-se de diversas ferramentas, como o uso de mídias sociais e a criação de kits/sacolas pedagógicas/as para as crianças que não possuem acesso à *internet*. Da mesma forma, o apoio das famílias é fundamental para que a comunicação de professores/as e crianças seja efetiva, pois é necessário que os responsáveis participem ativamente do processo pedagógico, uma vez que as crianças necessitam de auxílio durante a realização das tarefas e os/as professores/as, de um retorno em relação às atividades propostas.

Os/as professores enfrentam desafios durante a realização e proposta das atividades remotas, um deles é a falta de interação com as crianças, devido à dificuldade de acesso à *internet*. Nessa perspectiva, no que tange à aprendizagem das crianças nas atividades *on-line*, destacam-se a falta de acesso às tecnologias, ausência de acompanhamento dos responsáveis e a carência de suporte oferecido pelas instituições escolares. Além disso, a pesquisa revelou a necessidade de apoio técnico e/ou formação continuada para educadores/as em relação ao manuseio de plataformas e tecnologias digitais.

Conclui-se que a EI, em tempos de pandemia, sobretudo no município do Rio Grande/RS, carece de apoio das instituições governamentais, uma vez que o trabalho docente fica sobrecarregado, já que o suporte pedagógico para os/as educadores/as é insuficiente. Dessa forma, é primordial garantir acesso à escola e às práticas curriculares pertencentes ao universo da EI, visto que esse espaço é único para a criança, por ser um espaço em que ela aprende a socializar, interagir e agir coletivamente com pares de sua faixa etária. Por fim, os resultados desta pesquisa abrem margem para futuras investigações, como a importância da família na EI, as influências das políticas públicas de educação no desenvolvimento das crianças e os impactos da pandemia na construção do saber das crianças.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Danielle Müller; SCHMIDT, Elisabeth Brandão; MONTIEL, Fabiana Calente; ZITZKE, Viviane Aquino. Atividades remotas em tempos de pandemia da COVID-19: possíveis legados à Educação. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)*, v. 6, p. e150120-e150120, 2020.

ANJOS, Cleriston Izidro; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. *Zero-a-Seis*, v. 23, n. Especial, p. 125-146, 2021.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 set. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subsecretaria para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece diretrizes nacionais para a educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 set. 2021.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, v. 7, n. 3, p. 38-46, ago. 2020.

CASTRO, Mayara Alves de; VASCONCELOS, José Gerardo; ALVES, Maria Marly Alves. “Estamos em casa!”: narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia. *Rev. Pemo*, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3716>

CAVASINI, S. M. *Estabilidade emocional na Pandemia, o que fazer?* Youtube, 14 set. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zKA24KcW7Vg>. Acesso em: 14 jun. 2021.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.

FOCHI, Paulo Sergio. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas/Child, curriculum and fields of experience: reflective notes. *CONJECTURA: filosofia e educação*, v. 25, p. 52-72, 2021.

MORAES, Jackson Junio Paulino; BENFICA, Mariana Laureano; PATROCÍNIO, Winnie Parreira. Vulnerabilidade Educacional em Tempos de Pandemia: a situação das escolas estaduais de Minas Gerais e o FUNDEB como possibilidade. *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 67-82, 2020.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, v. 7, n. 3, p. 8-12, 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE. *Decreto nº 17.054, de 23 de março de 2020*. Rio Grande: Câmara Municipal, 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/r/rio-grande/decreto/2020/1705/17054/decreto-n-17054-2020-dispoe-sobre-os-procedimentos-temporarios-a-serem-adotados-pela-secretaria-de-municipio-da-educacao-smed-quanto-a-suspensao-das-aulas-por-ocasio-de-medidas-de-prevencao-do-coronavirus-covid-19>> Acesso em: 14 jun. 2021.

RIBEIRO, Jaíne de Abreu Santos; RIBEIRO, Davi Soares Santos; OLIVEIRA, Cleiton Antonio. EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DEBATE NECESSÁRIO. *Corpoconsciência*, p. 64-73, 2021

SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO. *Relação das escolas urbanas de Ensino Fundamental do município do Rio Grande*. Disponível em: <https://www.riogrande.rs.gov.br/smed/?page_id=301>. Acesso em: 14 jun. 2021.