

(RE)SIGNIFICAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO PANDÊMICO: IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Michelle Jordão Machado

UMBRASIL/IESB
michellejm@gmail.com | ORCID 0000-0001-7643-8293

Loide Pereira Trois

Província Marista Brasil Sul-Amazônia
loide.pereira@gmail.com | ORCID 0000-0002-0037-7102

Adriana Justin Cerveira Kampff

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
adriana.kampff@puocs.br | ORCID 0000-0003-1581-1693

Bibiana Melissa de Oliveira João de Deus

Província Marista Brasil Sul-Amazônia
bibianam@gmail.com | ORCID 0000-0002-9005-0903

Resumo

As escolas de educação infantil foram desafiadas a pensar formas de dar seguimento aos processos de desenvolvimento infantil na ausência da presencialidade, questão necessária para prevenção à disseminação da Covid-19. Vários questionamentos surgiram, nos primeiros dias de fechamento das escolas, em especial referentes a como seguir com o desenvolvimento das crianças, como realizar o planejamento e o acompanhamento das atividades pedagógicas e como estabelecer e manter os vínculos afetivos. É nesse cenário que esse artigo se inscreve, buscando relatar a experiência de ciclos de formação continuada de professores para apoiar e acompanhar as práticas docentes, desenvolvidos durante 2020 e 2021, frente ao cenário pandêmico, de uma Rede de Ensino Privada de Educação Básica do sul do Brasil, com 19 colégios, aproximadamente 270 educadores e mais de dois mil estudantes de educação infantil. Para tanto, o artigo apresenta como base conceitual às concepções de infância, os direitos de aprendizagem, formação docente e currículo da proposta pedagógica da educação infantil da Rede e os aspectos fundantes da



Base Nacional Comum Curricular para o referido segmento da Educação Básica. Assim sendo, a pesquisa contribui para a ampliação da reflexão e do diálogo sobre a formação de professores e a prática docente, no contexto de afastamento social, desencadeado pela pandemia, visando explicitar o protagonismo infantil, a importância da participação da comunidade/famílias no ambiente escolar e do desenvolvimento curricular como espaço de experiências.

Palavras-chave: Educação Infantil; Saberes e Fazeres Docentes; Pandemia; Ensino Remoto.

Abstract

Kindergarten schools were challenged to think of ways to monitor child development processes in the absence of presence, a necessary issue to avoid the dissemination of Covid-19. Several questions arose in the first days of school closing, especially regarding how to continue with the children's development, how to carry out the planning and monitoring of pedagogical activities and how to establish and maintain affective bonds. This article fits in this scenario, reporting the experience of continuing education cycles for teachers to support and monitor teaching practice, developed during 2020 and 2021, in a Private Group of Schools in the south do Brasil, with 19 schools, approximately 270 educators and more than two thousand students. Therefore, the article presents as a conceptual basis the conceptions of childhood, the rights to learning, teacher training and the curriculum of the schools pedagogical proposal for early childhood education and the founding aspects of the National Common Curriculum Base for the referred segment of Basic Education. Therefore, the research contributes to the expansion of reflection and dialogue on teacher education and teaching practice, in the context of social distancing, triggered by the pandemic, aiming to clarify the role of children, the importance of community/families participation in the school environment and curriculum development as a space for experiences.

Keywords: Child education; Teaching knowledge and practices; Pandemic; Remote Teaching.

Para Iniciar a Conversa: Contextos e Questionamentos

A partir do ano de 2020, as escolas precisaram se reinventar, reestruturando



suas práticas, revisitando os conceitos e criando novos fazeres. Esse ano foi marcado, no Brasil e no mundo, como um ano atípico com relação à organização da vida das pessoas, as relações, os trabalhos e o cotidiano. As políticas de distanciamento social necessárias para o controle da disseminação do novo coronavírus SARS-CoV-2, recomendadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), afetaram diretamente a vida da população mundial. Uma doença infectocontagiosa, ocasionada pela propagação desse vírus, ainda pouco conhecido pela literatura médica, e que, pela disseminação em escala global, afeta progressivamente as populações de diferentes países, fato em que a área da saúde define como pandemia.

Em função disso, a população foi orientada por cientistas e especialistas em saúde pública, infectologias e virologistas, a adotar o distanciamento social como principal medida de contenção da propagação do vírus, além da inserção de protocolos rigorosos de higienização e utilização obrigatória de máscara. Em várias partes do mundo, mas especialmente no Brasil, as escolas foram fechadas seguindo decretos estaduais e municipais de contenção da pandemia.

Após um fechamento súbito das instituições educacionais no país, com a edição de medidas provisórias e orientações governamentais que possibilitavam a virtualização das aulas ou suspensão temporária das mesmas, com reposição posterior do calendário letivo, a organização de novos e diferenciados modelos de educação foram sendo desenvolvidos. A preocupação que se instalou entre os educadores e a sociedade era criar possibilidades inovadoras para seguir com os processos de aprendizagem das crianças, de forma que o lapso temporal de aulas presenciais não acarretasse perdas profundas e irreparáveis para seus desenvolvimentos. Ou seja, defender o direito à educação reconhecendo e valorizando a escola como lugar potente de aprendizagem, de construção coletiva e descoberta.

Ao longo dos anos 2020 e 2021, as escolas de educação básica e, em especial, as instituições de educação infantil, experienciaram modelos diversos para manutenção das atividades educacionais junto às crianças: virtualização das práticas pedagógicas; retorno escalonado de alunos com alternância de grupos e dias; retorno híbrido, com parte dos alunos em atividades presenciais e parte dos alunos com atividades virtualizadas; retorno parcial, com dias ou horários reduzidos; retorno total das atividades presenciais. Todas as ações de alternância buscaram efetivar os critérios e recomendações legais públicas que foram sendo construídas com base nas



informações advindas dos dados epidemiológicos, articulados com dados que evidenciem a situação local de cada instituição educacional, servindo assim como subsídios para a retomada das atividades pedagógicas de forma segura e confiante para todos: crianças, famílias e professores.

A partir do momento em que as escolas necessitaram interromper seus funcionamentos, sem discussão prévia de seus impactos sociais e de alternativas para mitigar os prejuízos decorrentes, descortinou-se a compreensão de que a educação necessitaria ocupar espaços e tempos diversos, com práticas inovadoras e criativas, novos interlocutores e reorganização ágil.

As escolas de educação infantil foram, então, desafiadas a pensar formas de dar seguimento aos processos de desenvolvimento infantil na ausência da presencialidade. Vários questionamentos surgiram nos primeiros dias de fechamento das escolas: como as relações pedagógicas experienciais nas infâncias centradas nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento poderiam ser desenvolvidas, prescindindo dos espaços escolares intencionalmente preparados para o fazer pedagógico? Como caminhar no processo educativo da educação infantil por meio exclusivamente virtual? Quais impactos seriam gerados nas crianças sem o contato físico com os colegas e professores? E os docentes, como organizariam seus planejamentos e acompanhamento dos estudantes? E finalmente, como garantir a escuta e a permanência dos vínculos afetivos, tão valiosos na infância, sem a presença física cotidiana com as crianças?

Assim, iniciava-se um período inusitado em que os dias passaram a ser partilhados pelas janelas e pelas telas dos computadores ou dispositivos móveis. Os cenários restritivos de circulação foram se desenhando de acordo com o aumento no nível de contaminação do coronavírus na população. O impacto não foi apenas no cenário educacional, mas nos cenários econômicos, culturais, históricos e políticos. Ou seja, uma transformação na rotina dos ambientes domésticos familiares, das instituições educacionais e da conjuntura social global.

Percebe-se que algumas palavras como adaptação, mudança, ressignificação, inovação e superação se tornaram mais expressivas no vocabulário de todos, exigindo capacidade de flexibilização, resiliência, adequação e criação. Do mesmo modo, as instituições educacionais foram impelidas a qualificar seus modos de comunicação, interação e de construção coletiva.

É nesse cenário de descoberta e de coletividade que esse artigo se inscreve,



isto é, busca discutir as bases conceituais e as alternativas constituídas para levar à frente o processo educativo na educação infantil, por meio da formação continuada, da permanente reflexão e diálogo sobre as ações e escolhas efetivadas com e para as crianças, compreendendo e analisando os diferentes contextos de cada família, escola e comunidade. Como lócus de análise, parte-se da experiência de uma Rede de Ensino Privada de Educação Básica do sul do Brasil, com 19 colégios, em torno de 270 professores e mais de dois mil estudantes de educação infantil, refletindo sobre o seu processo de formação docente frente ao contexto pandêmico e as experiências de planejamento docente e de acompanhamento do desenvolvimento desses estudantes.

Educação Infantil: Desafios para o Processo Educativo em Tempos de Suspensão das Atividades Presenciais

Diante do contexto adverso em que se está imerso, decorrente da necessidade de isolamento social para a contenção da disseminação do vírus, instituições educacionais, coordenadores e professores foram chamados a se adaptar rapidamente para uma reconfiguração de planejamentos estruturados e disponibilizados em plataformas virtuais de aprendizagem, destinadas às crianças na primeira infância, considerando assim, a presença e a participação das famílias nesse processo educativo. Isto é, foi necessário traçar modos distintos de planejar e dar sentido e significado a cada proposta indicada, visando atender às necessidades de desenvolvimento das crianças, mas também de entendimento e comunicação com suas famílias.

Nesse contexto de virtualização das atividades educativas presenciais, intitulado Ensino Emergencial Remoto, o segmento da Educação Infantil também foi afetado e vivenciou um dos seus maiores desafios. Sendo a primeira etapa da Educação Básica, a educação infantil tem por finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, como apresenta o Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96).

Na Educação Infantil, as crianças vivem seus primeiros contatos fora do seu ambiente familiar e começam a interagir e descobrir o mundo a sua volta, com integração às outras crianças, o que oportuniza o aprender a conviver e respeitar as diferenças culturais, bem como a fazer parte de um grupo de pertencimento e de pares.



De acordo com Barbosa (2009), as crianças solicitam uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo. No exercício da convivência se aprende a descentralizar os pontos de vista, se aprende a agir de modo cooperativo, vivenciando momentos de tolerância, espera, negociação e diálogo. A autora destaca ainda que todas as relações e interações entre os sujeitos pressupõem o cuidado e, como modalidade específica das relações entre os humanos, todas as práticas cotidianas permeadas de cuidados expressam afeto, atenção, escuta, empatia, fraternidade e compromisso com o outro. Cuidar é uma relação que envolve atitude, emoção, pensamento e, portanto, é educativa. Pensar na pluralidade das crianças é valorizar e potencializar a experiência da convivência. Por possuir características próprias, a educação infantil estrutura-se a partir da conexão entre o cuidar e educar, na perspectiva do acolhimento, da diversidade dos sujeitos e na recepção às manifestações das suas singularidades.

Nessa perspectiva, podemos reivindicar três funções indissociáveis para as creches e pré-escolas. Primeiramente uma função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 6 anos e 11 meses, compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos. A articulação entre essas três funções promove a garantia de bem-estar às crianças, aos profissionais e às famílias. (Barbosa, 2009, p.9)

Nesse contexto, o referido segmento da Educação Básica deve oportunizar à criança começos significativos e qualitativamente diversos, desafiadores e amplos em possibilidades de interação, de investigação, aguçando as capacidades criativas, inventivas e potentes da infância. Para isso, ela precisa ser acolhida e respeitada em suas necessidades e características. Precisa de um ambiente promotor do seu desenvolvimento e aprendizagem, que reconheça a sua identidade cultural e a veja como um sujeito de direitos, um ser ativo, de potencialidades, com necessidades próprias, capaz de agir, de expressar, de aprender, de brincar, de conhecer, de conviver e de conhecer-se.



Na perspectiva da promoção, garantia e defesa dos direitos das crianças, os sujeitos infantis são considerados atores essenciais que devem ter voz para referenciar seus desejos e demandas na elaboração das propostas pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula e no âmbito escolar. Espera-se que as crianças sejam estimuladas e desafiadas a ampliarem seus horizontes, por meio de uma relação dialógica e da escuta sensível.

Nesse sentido, Rinaldi (2013) concebe a escuta como um movimento aberto, que demanda tempo, sensibilidade e valorização do que é dito. Isto é, um gesto que produz perguntas e se afasta de julgamentos e intepretações apuradas, mas que reconhece as diversas formas de linguagem das crianças. A escuta confere visibilidade e legitimidade aos saberes e ideias das crianças.

No cenário da pandemia, as crianças foram privadas da exploração ativa e livre de diversos espaços escolares, como os pátios, as quadras, as bibliotecas e as salas de aula, que necessitaram ser reconfigurados. A escola passou a ser vivenciada de uma outra maneira: com atividades remotas, mediatizadas pelas tecnologias digitais, visando garantir, excepcionalmente, o direito à continuidade do acesso à escola, buscando manter, preservar e atender as especificidades e a identidade da infância. Brincadeiras, experiências, contação de histórias, desenhos, pinturas, esculturas, atividades de culinária e registros diversos fizeram parte do cotidiano das crianças, que passaram a receber a escola dentro de suas casas.

A parceria entre a escola e as famílias tornou-se cada vez mais importante, com o objetivo de fortalecer uma relação de empatia e cooperação nesse momento de interação remota. As crianças que já frequentavam um ambiente escolar, tiveram que se adaptar à nova rotina em um ambiente diferente do qual elas estavam acostumadas, tendo que participar das aulas em casa, mudando a rotina drasticamente, ocasionando estranhamento e, até mesmo, resistência.

Foi fundamental contar com a parceria das famílias, no apoio às atividades e no envio dos registros pedagógicos produzidos pelas crianças, no período de atividades remotas, como fotografias, desenhos, vídeos, áudios, entre outros. Escutar as crianças, mais do que nunca, tornou-se um verbo ativo que precisou ser refletido e discutido com a família, visando garantir o lugar protagonista das crianças nas experiências propostas pela escola.

Contudo, apesar da parceria importante das famílias nesse momento de interação virtual, o papel dos professores foi ainda mais significativo, ao tecer novos



modos de interagir e estar junto aos estudantes, preconizando suas intencionalidades educativas apoiadas pelo uso das tecnologias. Um fazer docente que se configura numa relação mediada pela família, mas fortalecida pela sua capacidade de ressignificação conceitual, de criação e de autoria da sua prática pedagógica. Um ofício docente construído na reflexão atenta às necessidades e às possibilidades de desenvolvimento das crianças, no investimento de pesquisa e estudo sobre a infância contemporânea, para proporcionar diversos tipos de atividades lúdicas que instiguem a criança durante esse processo de isolamento social por meio da utilização dos *smartphones*, *tablets* e computadores.

Qualquer situação de aprendizagem planejada pelos professores corresponde ao espaço de aprendizagem que visa gerar construção de conhecimentos, desde que respeitadas os diferentes tempos de aprendizagem, ou melhor, os diferentes ritmos pessoais para aprender. Todos os espaços onde as crianças se relacionam, constroem atitudes, procedimentos e cultura, que são fatores determinantes para suas aprendizagens. Nesse sentido, questões emergentes nos grupos de crianças, provenientes de seus encantamentos, desejos e necessidades, são avaliadas pelos professores e integradas à dinâmica pedagógica.

Trata-se da compreensão de um currículo emergente e vivo, como apontado por Rinaldi (2013), que é tecido na relação entre crianças e adultos, um currículo que valoriza os elementos vividos cotidianamente pelas crianças. Ou seja, é um currículo constituído pelo encontro dos diversos mundos que marcam a existência dos sujeitos que pertencem a escola, um currículo mediado pela intervenção docente que, atenta à urgência em dialogar com o que emerge nas relações entre os sujeitos, constrói seu fazer pedagógico (Trois, 2012).

Dos educadores, então, foram exigidas mudanças e transformações na maneira de perceber a realidade educacional e de se construir o conhecimento, a partir, inclusive, do convívio com o imprevisível e o inesperado. Enfim, neste momento de isolamento social foi preciso ressaltar algumas premissas pedagógicas significativas para que a escola estivesse presente na vida das crianças e de suas famílias. Isto é, colocar o olhar sobre o modo como as crianças estavam vivenciando essa experiência, as inquietações e os anseios advindos do distanciamento social e da ausência dos colegas, do ambiente escolar, dos brinquedos e das propostas vivenciadas coletivamente, no pátio, nos espaços abertos e no contato direto com a natureza.



Currículo da educação infantil: a emergência das práticas pedagógicas que valorizam e respeitam os direitos de aprendizagem nos diferentes campos de experiência

A educação infantil, na contemporaneidade, assume a responsabilidade de potencializar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade existente nos diferentes contextos sociais.

Isso implica em uma profunda aprendizagem da cultura através de ações, experiências e práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso, possibilitando à criança internalizar as formas cognitivas de pensar, agir e operar que sua comunidade construiu ao longo da história. (Brasil, 2010)

As crianças são socializadas nas relações que estabelecem com seus pares, com as diversas pessoas que convivem e pelas interações e experiências que viabilizam uma compreensão ampliada de mundo. Neste sentido, a criança interage, interpela e provoca mudanças no mundo. Uma perspectiva de desenvolvimento e de aprendizagem que valoriza a construção contínua e dinâmica de conhecimento.

A educação infantil é concebida na articulação e complementariedade entre escola, família e sociedade. A intersectorialidade é o caminho para garantir o bem-estar, é um esforço coletivo em viabilizar uma educação das crianças pautada pela interlocução e pela defesa dos seus direitos, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também, aos direitos como aprender a sonhar, a formular perguntas, a pensar, a compreender e a sorrir.

Assim, regida pela ética do respeito à criança, pela política de conhecer e compreender seu contexto social e suas culturas e também atenta à estética do mundo simbólico infantil, a escola oportuniza os princípios políticos de participação e liberdade de expressão tão caros a uma sociedade democrática e sustentável. (Brasil, 2010)

Em consonância com esses princípios, os documentos legais destinados às crianças pequenas foram organizados e revisitados para dar força e ênfase ao lugar ativo e potente que as crianças ocupam na atualidade. Desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), o currículo da infância vem sendo pensado a partir de dois eixos estruturantes: a interação e a brincadeira. Do mesmo modo, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) ratifica as concepções de currículo e de infância destacando seis direitos de aprendizagem e definindo um arranjo curricular embasado nas experiências e na ampliação dos repertórios simbólicos, imagéticos e culturais. Cabe destacar, que a BNCC é um



documento normativo e obrigatório para a educação básica brasileira.

Ao propor esse arranjo curricular, os campos de experiências afirmam a necessidade da imersão das crianças em práticas sociais e culturais criativas e interativas para que possam construir aprendizados significativos. Ou seja, propõem que as práticas pedagógicas sejam definidas para e com as crianças, colocando as mesmas em posição de centralidade curricular. Também viabilizam a garantia de que todas as crianças tenham tempo para explorar as propostas, repetir vivências significativas marcadas pelo desejo, interesse e adesão das mesmas.

Os cinco campos de experiências materializam a integralidade das crianças, respeitando e potencializando diferentes vivências e linguagens, como apresentado no quadro 1.

Quadro 1 – Síntese da descrição dos Campos de Experiência, elaborada a partir da BNCC (Brasil, 2017).

Campo	Descrição
O eu, o outro e o nós	Vinculado à construção da identidade individual e coletiva, explorando e fomentando a construção da autonomia a partir da percepção da coletividade, do respeito e cuidado consigo e com o outro.
Corpo, gestos e movimentos	Articulado ao desenvolvimento motor, a consciência corporal, as diferentes percepções relacionadas aos gestos e movimentos e ao esquema corporal.
Traços, sons, cores e formas	Abarca as múltiplas linguagens e a forma de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática, musical, valorizando a multissensorialidade.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Vinculado à importância de estar sensível e atento ao que as crianças dizem, fazem e expressam, bem como as capacidades simbólicas e imaginárias de entender, criar e reinventar o mundo.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Articulado à estruturação do pensamento lógico com relação às diversas formas de medir, comparar, relacionar, problematizar, contar, observar os objetos, os fenômenos e suas transformações.

O arranjo curricular proposto na BNCC (Brasil, 2017), entrelaça saberes das crianças com os saberes produzidos na humanidade, nos diferentes campos de experiências, e seus objetivos de desenvolvimento e aprendizagem em cada faixa etária. O currículo da educação infantil destaca o potencial criativo das crianças, suas capacidades para formular perguntas, para resolver problemas, para partilhar ideias e

sentimentos, e, finalmente, para expressar-se em diferentes contextos usando as linguagens gestuais, gráficas, cênicas, tecnológicas, verbais, plásticas e artísticas.

A concepção do direito das crianças se deve à Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos da Criança (Unicef, 1989). Na BNCC (Brasil, 2017), os referidos direitos foram traduzidos em seis perspectivas de aprendizagem, como as bases e os alicerces das práticas pedagógicas, pois enfatizam a relação do indivíduo com o meio, fortalecendo o senso de coletividade, de pertencimento, de corresponsabilidade e de transformação. Uma educação que pensa no outro, a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Figura 1).

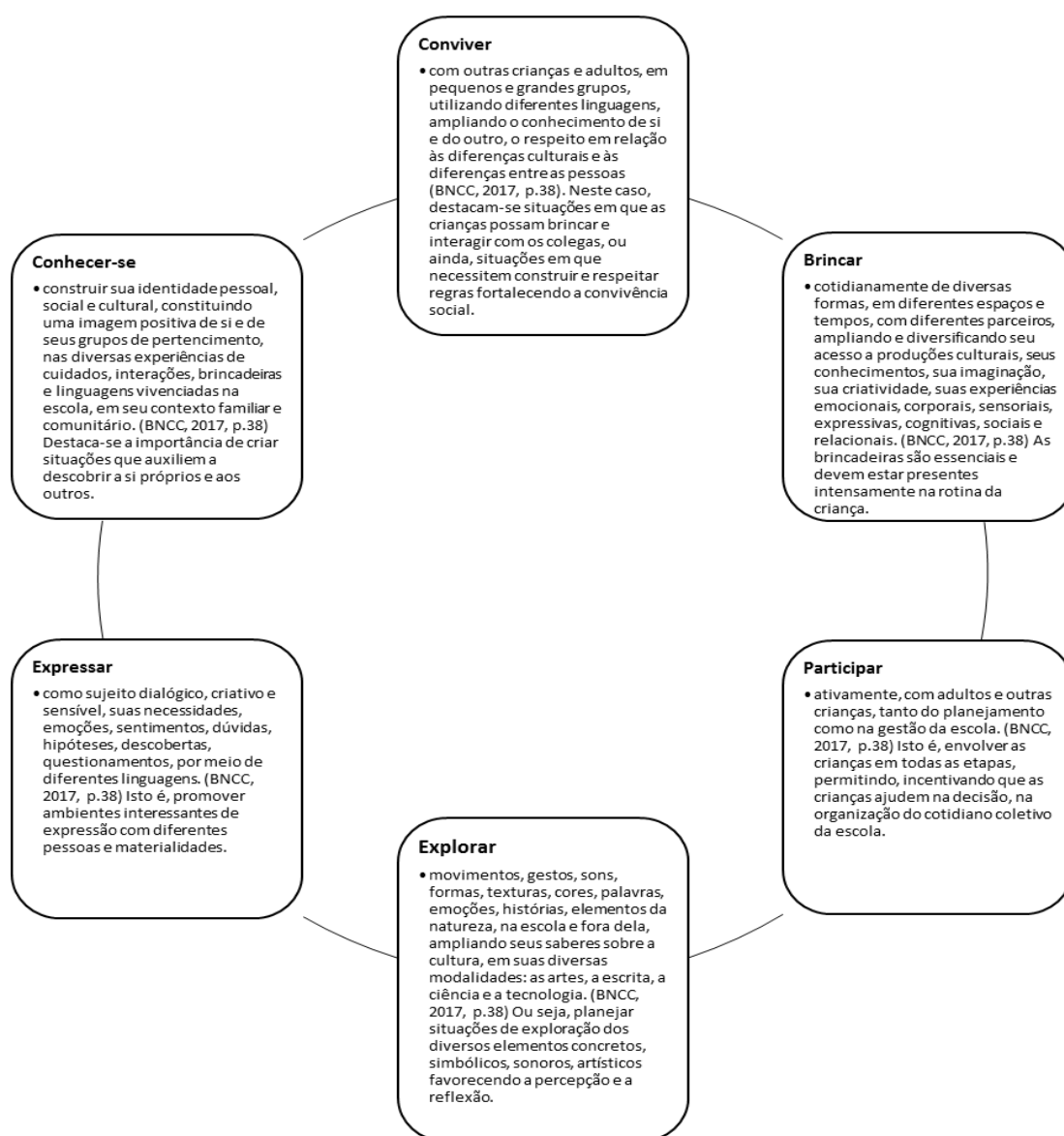


Figura 1 – Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, adaptada a partir da BNCC (Brasil, 2017).



Todas essas dimensões, apresentadas na figura 1, se interlaçam e favorecem a educação integral orgânica e inclusiva. Trata-se da efetivação desse currículo da educação infantil no cotidiano da escola, uma efetivação que acontece em cada planejamento docente, em cada escolha educativa, em cada organização dos ambientes, em cada materialidade proposta para as crianças. Ou seja, as práticas pedagógicas são reveladoras das concepções e dos estudos teóricos que cada professor e professora têm sobre aprendizagem, currículo e educação.

Diante do contexto de atividades híbridas e/ou remotas, a ressignificação dos espaços e dos tempos escolares oportunizou diferentes configurações nos modos de organização neste novo cenário. Nessa perspectiva, algumas experiências e atividades precisaram de espaços abertos, amplos e arejados.

Outro aspecto importante é a reflexão e a análise dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, dos campos de experiência que foram planejados e propostos para as crianças nos momentos remotos. Esse movimento de revisão/reflexão anuncia os próximos passos e escolhas a serem vivenciadas com as crianças. Isto é, ajudam a traçar uma avaliação diagnóstica sobre as construções e apropriações de cada criança. Como também sinalizam os elementos de aprofundamento, de revisitação e de repetição nos planejamentos pedagógicos, a partir de estratégias avaliativas diagnóstica e formativa.

A avaliação na educação infantil enfatiza o processo de aprendizagem e se concretiza pela observação e registro dos professores. Sendo assim, ao escrever sobre o processo de aprendizagem das crianças, o professor revisitará sua prática, qualificando seu próprio processo docente. Deste modo, compreende-se a avaliação como uma prática diagnóstica e formativa. Diagnóstica porque baseia-se na coleta de evidências diversas que possibilitam o planejamento, replanejamento e mediação em vista do desenvolvimento das potencialidades e necessidades das crianças pequenas e, formativa, porque fornece elementos para a qualidade da ação pedagógica.

A descrição dos processos evolutivos de cada criança está atenta aos acontecimentos que a tornam única, estes emergem no entrelaçamento entre várias experiências diárias, e muitas vezes, aparecem, com particular clareza, justamente nos tempos de conexão entre as diferentes situações. (Fortunati, 2016).

Dessa forma, a avaliação deve ser compreendida como um processo indissociável das demais práticas pedagógicas e de suas concepções e, portanto, deve ser garantida não com o objetivo de verificar resultados obtidos, mas de



acompanhar os processos em desenvolvimento e avanços que as crianças apresentam, revelando desafios e potencialidades. Cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento foi pensado para a etapa da educação infantil, de forma recursiva e com níveis de aprofundamento. A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta. Sendo assim, as experiências constituem os sujeitos, os atravessam, ao mesmo tempo que, os interpelam, os emocionam e os transformam, aguçam suas sensibilidades, sua humanidade.

Nesse sentido, pensar no currículo da educação infantil como uma experiência potente de coletividade é pensar uma escola que valoriza o respeito, o diálogo, a participação, a relação com o outro como exercício de construção planetária cooperativo, solidário, diverso e em consonância com a vida. Uma concepção que foi problematizada nesse cenário de pandemia e que precisou ser alterada gradativamente de modo a equilibrar as orientações restritivas dos protocolos de saúde com as premissas de uma educação das crianças viva, pulsante, cooperativa e inventiva.

O papel do professor diante do planejamento curricular mediatizado pelas tecnologias para a educação infantil

Como mencionado, as atividades remotas e híbridas, mediatizadas pelas tecnologias digitais, ocuparam o cotidiano da educação infantil, como forma de garantir o direito à educação de qualidade, e sobretudo, a manutenção de vínculo com as crianças. As possibilidades de interação se mostraram limitadas, exigindo novas configurações na organização do trabalho pedagógico e novas possibilidades de situações de aprendizagem para as crianças.

A proposição das atividades remotas, no período de excepcionalidade, viabilizou que os profissionais de educação infantil pudessem acompanhar os processos de construção, desenvolvimento e descoberta das crianças em suas casas. Foi necessário e urgente criar novas formas de interação, ressignificar as práticas e construir com as crianças e famílias novas possibilidades de interação em busca do cumprimento dos princípios pedagógicos fundamentais nessa etapa de ensino. Esses novos desenhos de interação com as crianças não deixaram de reconhecer a ação ativa das crianças em seus processos de construção de conhecimento, a valorização da brincadeira como eixo estruturante do currículo, o fomento às diferentes e múltiplas linguagens da infância e a aproximação e significação dos contextos sociais em que



as crianças estão inseridas.

As tecnologias digitais, tão questionadas no caso da educação infantil, passaram a ser o único meio de comunicação entre as escolas e as crianças, as crianças com as outras crianças e a escola e a família. Contudo, é importante ressaltar que as tecnologias foram utilizadas, no universo infantil, ligadas às possibilidades de diferentes linguagens. Há pouco tempo, as crianças só tinham contato com computador, dispositivos móveis, tablets e consoles de games em idade mais avançada. Hoje, porém, esses equipamentos fazem parte do dia a dia das crianças desde muito pequenas.

Se a recomendação do uso de tecnologias digitais pelas crianças era de delimitação de tempo e de recursos, é fato que, a despeito de uma liberação generalizada, seu uso para as atividades educacionais tornou-se compulsório. Com o isolamento social, as tecnologias apoiaram as atividades síncronas em tempo real, desenvolvidas nos turnos de aulas em que as crianças estavam matriculadas, porém com restrições de horários, em função da exposição da criança aos dispositivos digitais. Também oportunizaram o desenvolvimento das atividades assíncronas, com os registros das vivências, a transcrição de observações, a captura e o gerenciamento de dados, de áudios e de imagens, a elaboração de textos, a busca de informações, etc.

A atuação docente ganhou destaque, buscando o comprometimento com as necessidades e particularidades das crianças, tendo em vista suas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento no contexto remoto. Ao professor coube oferecer às crianças experiências ricas e diversas, em um espaço estruturado para a construção da sua autonomia. No seu planejamento, o professor considerou as interações e a ludicidade como eixos estruturantes de suas práticas pedagógicas. Nas interações, mesmo em casa, as crianças ampliaram seus conhecimentos sobre as relações sociais, trocaram saberes já construídos anteriormente e construíram novos conhecimentos. A ludicidade foi o cerne das escolhas das propostas feitas buscando sempre proporcionar alegria, criação e imaginação durante cada atividade.

Ao retornar à presencialidade, viver-se-á novos tempos de adaptação, aos quais se está chamando de “novo normal”, um “normal pós-pandêmico” ou seja: não se retornará ao “normal pré-pandemia”, pois as aprendizagens realizadas neste período transformaram práticas e relações. Em especial, na educação infantil, novas formas de compreender a infância, as relações familiares, o planejamento docente e o



acompanhamento, com mediação das tecnologias, produziu novos saberes e fazeres, que seguirão transformando as relações educacionais e as possibilidades de contribuir com as aprendizagens e o desenvolvimento infantil.

Cenários da Formação Continuada dos Professores da Educação Infantil e suas Ações Pedagógicas no Contexto Pandêmico: Ciclos e Estratégias de uma Rede Privada de Educação

Diante desta situação emergente, o cenário exigiu dos gestores e coordenadores dos colégios respostas rápidas e soluções ágeis, para problemas emergentes nunca vividos anteriormente. Essa perspectiva também impulsionou a criação e qualificação de espaços, tempos e estratégias formativas diversas para subsidiar, fortalecer e capacitar as equipes dos colégios.

A rede de ensino privada de educação básica, que serve como referencial da experiência aqui relatada, é formada por 19 escolas, sendo 17 no Estado do Rio Grande do Sul, 1 escola em Brasília - DF e 1 escola em Sinop - Mato Grosso, totalizando 2.121 estudantes na Educação Infantil. Compõe seu corpo de colaboradores 24 coordenadoras pedagógicas e 270 docentes e monitores de ensino. O desenvolvimento da pesquisa na referida Rede se dá pela conexão das autoras do presente artigo com instâncias diretas e indiretas de gestão e desenvolvimento institucional.

Todos os dados estatísticos e informações apresentadas e analisadas para compor o retrato da escrita, foram coletados a partir do software de análise de negócios Power BI (recurso do Office 365), utilizado para integrar as informações de todos os colégios da Rede, transformando as fontes de dados não relacionadas em informações coerentes, visualmente envolventes e interativas.

No quadro 2, é possível verificar o número de estudantes atendidos na Educação Infantil, em cada nível de ensino, nas 19 escolas. A data de referência dos dados de cada ano consultado é sempre o dia trinta e um de março. No quadro 2, evidencia-se a diferença no número de turmas projetada para o ano de 2021, decorrente dos impactos econômicos da pandemia, conforme pesquisa junto às famílias que acessam a referida rede.

Todos os ciclos formativos docentes frente às demandas geradas pela pandemia foram desenhados buscando atender a escuta da diversidade de necessidades na



equipe docente, seja de uso e acesso às tecnologias, seja de comunicação com as famílias, ou ainda pela dinamização e compreensão do cumprimento curricular voltado à infância.

Quadro 2 – Número de estudantes e turmas por nível de ensino, nos períodos de 2020 e 2021 (dados obtidos junto à Rede de Ensino Privada pesquisada).

Nível de Ensino	2020		2021	
	Turmas	Estudantes	Turmas	Estudantes
Classe Bebê (2 anos)	7	97	5	43
Nível 1 (3 – 4 anos)	37	496	30	389
Nível 2 (4 – 5 anos)	44	806	41	668
Nível 3 (5 -6 anos)	56	1065	53	1021
Total	144	2.464	128	2.121

Para a realização e efetivação de todos os ciclos detalhados na sequência, que envolveram dinâmicas variadas e mediadas pelo uso das tecnologias digitais, a plataforma Teams (recurso do Office 365) foi o ambiente preferencialmente utilizado nos encontros de participação aberta e Webinars. No desenvolvimento da formação, em atuação direta, duas das autoras do presente artigo exerciam as funções de Assessora de Formação e de Supervisora Pedagógica da Educação Infantil da Rede, tomando parte diretamente na articulação dos ciclos formativos, acompanhando os desdobramentos junto às equipes gestoras, coordenações, educadores, estudantes e famílias nas propostas detalhadas a seguir.

Primeiro Ciclo

Esse primeiro ciclo foi composto com base em dois aspectos principais: o primeiro consistiu na partilha de experiências, como modo genuíno de construir e consolidar conhecimento; e o segundo baseou-se na necessidade de encorajamento e fortalecimento das escolhas pedagógicas mediadas pelo uso das tecnologias digitais no cotidiano da educação infantil.

A partir dessas dimensões, as propostas formativas contemplaram rodas de conversa on-line para partilhas de boas práticas estruturadas como as *lives* de



Práticas Pedagógicas – uma ação em rede que reunia o coletivo de professores dos três estados de atuação. As *lives* de práticas pedagógicas on-line tiveram duração de uma hora, sempre nas quintas-feiras, no período de março a setembro de 2020. A organização desse momento contava com uma breve exposição da prática, com exemplos e registros do percurso com as crianças, seguido de um espaço de debate, aprofundamento conceitual sobre as intencionalidades educativas e esclarecimento de dúvidas.

Esse ciclo viabilizou formas diversas de organização e construção de novas estratégias metodológicas que pudessem enriquecer as experiências das crianças e atender aquelas situações de maior dificuldade de interação com as famílias e estudantes. Também foi criado um repositório on-line para arquivar todas as gravações das *lives* e garantir a postagem dos materiais compartilhados em cada encontro com acesso a todos os docentes e gestores da rede. Esse repositório serviu como subsídio pedagógico para os planejamentos desenvolvidos durante a pandemia e também como memória e legado do percurso vivido.

Segundo Ciclo

O segundo ciclo abarcou a organização de um Intercâmbio Virtual Internacional da educação infantil, reunindo equipes docentes do Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai de redes de escolas vinculados a um mesmo instituto confessional internacional, com bases conceituais e operativas aproximadas.

Nesse intercâmbio, as temáticas abordadas foram divididas em blocos conceituais. O primeiro bloco centrou-se sobre os alicerces da proposta pedagógica da rede integrada de ensino, abordando conceitos como a escuta sensível, a concepção de infância e o protagonismo infantil. O segundo bloco sobre as metodologias de projetos pedagógicos, as experiências estruturadas com diversas materialidades e os diferentes registros docentes. E, por fim, o terceiro bloco sobre documentação pedagógica, enfatizando o olhar interpretativo e reflexivo dos professores em consonância com os percursos e caminhos construídos com as crianças. O evento teve duração de cinco dias. As temáticas abordadas foram: Infâncias (720 participantes); Planejamento Pedagógico (351 participantes); Projetos Pedagógicos (598 participantes); Escuta (440 participantes); Documentação Pedagógica (323 participantes) e Espaços Educadores (241 participantes).

Com esse intercâmbio, pode-se reconhecer a força e a potência de políticas



educacionais concretizadas em propostas pedagógicas cotidianas que valorizam e respeitam os direitos das crianças. Todo o material produzido pelos professores e compartilhado no intercâmbio foi traduzido em português e espanhol. Por outro lado, também é importante destacar a possibilidade de acesso e participação de vários professores dos diferentes países em função do uso das tecnologias digitais, ou seja, a relação espaço e tempo foi potencializada virtualmente.

Terceiro Ciclo

Esse ciclo foi denominado de Diálogos Pedagógicos, estruturado a partir de rodas de conversas com as lideranças educacionais das escolas da Rede, representadas pelas coordenações pedagógicas dos colégios. Em razão do número de educadores abrangidos, os colégios foram divididos em três subgrupos, visando garantir a escuta e o diálogo ativo entre os participantes. As temáticas foram escolhidas a partir das demandas das diferentes realidades vivenciadas nos colégios, bem como pelas definições legais de implementação dos protocolos de saúde em cada estado e cidade e seus impactos pedagógicos.

Durante esse ciclo foi possível efetivar alinhamentos significativos com relação à reconfiguração dos espaços pedagógicos, dos tempos, da escolha dos materiais e dos modos contínuos de comunicação com as famílias. No desenvolvimento dessa proposta formativa, diante desse contexto emergencial, buscou-se sempre a coerência entre o significado contemporâneo de currículo e da educação infantil. Foi necessário resgatar a nível nacional os pressupostos teóricos conceituais que balizam a matriz pedagógica dessa rede de ensino particular. Muitas vezes, o confronto de ideias, os diversos pontos de vista sobre situações em comum foram avanços importantes na tomada de decisão e no desenho dos próximos passos. O exercício de diálogo a partir da diversidade de contextos e da flexibilidade de pensamento fez emergir elementos que agregaram valor ao processo de atuação nessa rede de ensino.

Inicialmente, em 2020, a rede tinha como finalidade o aprofundamento de todas as etapas de implementação e disseminação do desdobramento curricular da Educação Infantil, tomando como ponto de partida as exigências legais preconizadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Devido ao fechamento dos colégios, foi necessário priorizar a revisão dos planos de ação educativa e as modalidades de acompanhamento pedagógica na rede, enfatizando as aprendizagens essenciais das crianças.

Diante disso, além desses ciclos formativos, foram criados documentos e recomendações pedagógicas, visando o alinhamento das práticas e a consolidação dos fazeres docentes nesse cenário de pandemia. Isto é, como pano de fundo desses três ciclos formativos, foram estruturadas orientações pedagógicas para atender a dinâmica de flexibilização advinda dos decretos municipais e estaduais, apontando a articulação entre atividades síncronas e assíncronas com as crianças na educação infantil, bem como a temporalidade de exposição às telas preconizadas para o bem-estar das crianças. No quadro 3, apresenta-se uma síntese das principais recomendações e ações construídas ao longo de 2020 e 2021.

Quadro 3 – Síntese das Recomendações Pedagógicas no Período da Pandemia: ações e intencionalidades constituídas nos ciclos formativos da Rede de Ensino investigada.

2020/1	<ol style="list-style-type: none">1) Alteração do planejamento das práticas pedagógicas e dos objetivos de aprendizagem para o formato totalmente on-line/virtualização. Foram realizadas reuniões coletivas com os colégios para definição dos padrões de atendimentos síncronos diários que não podiam ultrapassar uma hora. Os planejamentos passaram por um diálogo constante com as coordenações pedagógicas antes da postagem no ambiente virtual.2) Construção de um fluxo de comunicação com as famílias e um cronograma previamente definido para consulta dos planejamentos pedagógicos e postagens dos registros pelas famílias via plataforma virtual. As famílias foram comunicadas via e-mail, FrontPage, redes sociais ou por ligação telefônica de todos os processos que se modificavam em virtude das novas metodologias e fluxos. Para isso, foram organizados momentos de reuniões de pais e de turma, além dos atendimentos individuais virtuais utilizando o <i>Teams</i> (ferramenta de videoconferência da Microsoft) para alinhamento e definição das melhores estratégias de acesso e entregas.3) Atendimentos on-line individuais e em grupos foram oportunizados para as coordenações pedagógicas, com pautas pensadas sempre à luz de nossas concepções e conceitos educativos. Se configuraram em espaços de escuta, proposições, encaminhamentos, contribuições e dúvidas sobre as orientações encaminhadas; dialogando sobre os cenários futuros e as partilhas de êxito e envolvimento das crianças e famílias. As intencionalidades educativas foram explicitadas em cada narrativa pedagógica, apontando as perspectivas e as razões dessas escolhas. Esses encontros foram mediados pelas supervisoras da rede de ensino por meio de leitura prévia de textos e artigos, exposição de vídeos ou outros artefatos culturais, buscando fomentar o debate e enriquecer os olhares e repertórios dos participantes. Os materiais utilizados nos encontros foram sempre disponibilizados para as coordenações dos colégios como subsídio de aprofundamento, a serem partilhados com as equipes de professores e monitores. Ao final do primeiro semestre, foi realizada uma avaliação on-line para captar as percepções do grupo sobre os encontros, por meio do recurso do <i>Microsoft Forms</i>, com a intencionalidade de qualificar ainda mais este espaço. Solicitou-se a contribuição e o olhar crítico de cada uma das coordenações participantes dos encontros, com a intenção de prospectar melhorias para o formato da proposta.
--------	--

(Continua)



(Continuação)

2020/2	<p>1) Construção e disponibilização do texto referencial para toda a Rede, com as orientações aos colégios sobre estratégias remotas, no período de suspensão das atividades escolares presenciais. O documento elegeu os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos campos de experiência, de forma a adequar as estruturas curriculares possíveis de serem desenvolvidas para atender as modalidades de atividades remotas tanto de forma síncrona ou assíncrona.</p> <p>Alguns critérios foram considerados na seleção dos objetivos que compuseram o documento. Dentre eles: objetivos que possibilitem a realização de atividades de forma remota; que não dependessem da presença do coletivo para serem desenvolvidos; que não necessitavam da intervenção e observação técnica pedagógica do docente de forma presencial; que favorecem a presença e o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem e que contemplem a presença/participação das famílias nos momentos de atividades de forma remota. As equipes se apropriaram do texto referencial, qualificando diariamente as entregas pedagógicas e aperfeiçoando os planejamentos a partir dos referenciais dispostos no documento.</p> <p>2) Encontros síncronos com cada colégio para definir diferentes estratégias a serem adotadas de acordo com os contextos de cada unidade escolar, tais como: o retorno dos estudantes por divisão das turmas em pequenos grupos, estudantes integralmente no remoto, turmas com presença na escola em dias ou semanas alternadas, mantendo as atividades remotas nos momentos em que um dos grupos permanecia em casa e turmas com presença integral na escola todos os dias da semana. Esses modelos passaram a ser adotados pelas escolas para atender os protocolos locais de saúde.</p> <p>3) O retorno gradativo das atividades presenciais foi acontecendo em alguns dos colégios da rede e, a partir de agosto de 2020, os espaços físicos e os planejamentos para operar em contexto bimodal já estavam sendo pauta nos encontros em grupos. Assim eram planejados, partilhados e qualificados a cada momento, garantindo as melhores entregas possíveis.</p> <p>As reuniões com as famílias continuam acontecendo de forma virtual o que teve ótima aceitação e participação por parte dos familiares. A entrega dos pareceres descritivos (avaliação individual do estudante por semestre) também precisou ser atualizada, passando a ser disponibilizado somente no formato on-line e por aplicativo. É realizado um agendamento virtual com cada família, para que as professoras e equipe pedagógica, de cada colégio, possa dialogar sobre o processo de aprendizagem dos estudantes.</p>
2021/1	<p>1) Construção e disponibilização de documento com premissas para orientar e subsidiar as equipes dos colégios quanto ao retorno na bimodalidade: “<i>Modos de acolher, escutar e garantir os direitos das crianças: (re)significações da Educação</i>”. Disseminação e consolidação do documento entre as equipes da Rede.</p> <p>2) Atendimentos on-line individuais com coordenadores e professores dos colégios e em grupos continuaram a ser oportunizados, com frequência mensal às equipes da Educação Infantil.</p>

Nos meses de agosto a setembro de 2021 está prevista a realização do II Fórum para Educação Infantil, onde todos os colégios da Rede estão convidados a



participarem e compartilhem suas boas práticas. O evento será dividido em três momentos, onde a temática principal será: “Criança nossa prioridade absoluta”, contando com palestrantes internacionais e um momento especial de partilha das experiências e vivências da Rede.

As estratégias de acompanhamento neste cenário geraram proximidade, fortalecimento de vínculos e diálogos mais sistemáticos, embora houvesse a distância física. Os encontros on-line se configuraram em espaços de interação, troca, partilha e escuta. Estes diálogos acabaram tornando-se ação de acompanhamento técnico das supervisoras pedagógicas da rede junto às coordenações pedagógicas dos colégios, valorizando o aprofundamento conceitual como um modo de ampliação do repertório, confronto de ideias e construção de novos conhecimentos.

Percebe-se, em cada encontro, o quanto as falas evidenciam que os momentos vividos continuam intensos, contribuindo para enfrentar e achar a cada dia uma resposta diferente para problemas similares. A ampliação de repertório e a partilha de ideias agregaram experiências às práticas de liderança, qualificando os processos pedagógicos e a aprofundamento conceitual, mediante a construção de decisões estratégicas e pedagógicas a serem tomadas. Destaca-se, também, a aproximação de processos entre os colégios, potencializada pela identidade do trabalho em rede.

Considerações Finais

A educação das crianças é um compromisso coletivo pautado no cuidado, no olhar atento e respeitoso. Um compromisso ético partilhado entre família, escola e comunidade, que busca o desenvolvimento infantil integral. A educação infantil deve assumir o seu papel e tornar acessíveis a todas as crianças os elementos culturais que promovam avanços nos seus processos de desenvolvimento e que ampliem seus instrumentos de inserção social, levando em conta a participação da criança que atua ativamente no processo de construção de novos saberes.

Para tanto, a atuação docente deve estar comprometida com as necessidades e particularidades das crianças, tendo em vista suas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento, mesmo diante do processo educativo mediatizado pelas tecnologias. O professor deve oferecer para as crianças experiências ricas e diversas, em um espaço estruturado para a construção da sua autonomia.

Nessa direção, a formação continuada do professor constitui-se como um ponto



de partida para práticas pedagógicas que promovam reflexões que emergem do cotidiano da sala de aula. Devem ter como elementos basilares dessa formação a constante reflexão do professor sobre suas ações e os resultados obtidos, a escuta atenta das crianças, a interação e a troca de saberes com seus pares, bem como a interação com as famílias.

Uma experiência de coletividade que promulga o bem comum, que valoriza uma educação compartilhada para promover desafios, segurança e alegria para as crianças, famílias e professores. É fundamental que a escola possa pautar suas escolhas pedagógicas e formativas a partir da compreensão do processo de educação e cuidado das crianças como exercício cotidiano de criação, de potência e de humanização, mesmo atuando com crianças tão pequenas durante o processo de ensino remoto, em meio a uma situação de pandemia e isolamento social causadas pela Covid-19.

Referências Bibliográficas

- Barbosa, M. C. S. (2009). *Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* -Brasília: MEC.
- Brasil. (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2016). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 14 ed. Brasília: Edições Câmara.
- Brasil. (2017). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC.
- Fortunati, A. (2016). *Por um currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e educação*. Impresso na Itália.
- Rinaldi, C. (2013). O ambiente da infância. In G. Ceppi & M. Zini (Eds.), *Crianças, espaços, relações - como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso.
- Trois, L. P. (2012) *O privilégio de estar com as crianças: o currículo das infâncias*. Tese de doutorado, UFRGS.
- Unicef. (1989). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>.