



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ELISA MARIA MUNIZ DA SILVA

**RELAÇÕES E TENSÕES ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL
E O ENSINO REMOTO:
UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA PROJETO APONTE**

**JOÃO PESSOA-PB
2021**

ELISA MARIA MUNIZ DA SILVA

**RELAÇÕES E TENSÕES ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O
ENSINO REMOTO:
UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA PROJETO APONTE**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado no curso de Licenciatura em
Pedagogia, do Centro de Educação, da
Universidade Federal da Paraíba, em
cumprimento à exigência para obtenção do
título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Alves da
Silva Santiago.

JOÃO PESSOA-PB

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586r Silva, Elisa Maria Muniz da.

Relações e tensões entre a educação infantil e o ensino remoto: um estudo de caso na Escola Projeto Aponte / Elisa Maria Muniz da Silva. - João Pessoa, 2021.

40 f. : il.

Orientação: Sandra Alves da Silva Santiago.
TCC (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Ensino remoto. 2. Educação infantil. 3. Inclusão.
4. Projeto Aponte. I. Santiago, Sandra Alves da Silva.
II. Título.

UFPB/BS/CE

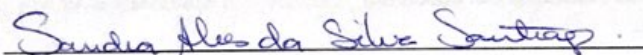
CDU 373.2(043.2)

ELISA MARIA MUNIZ DA SILVA

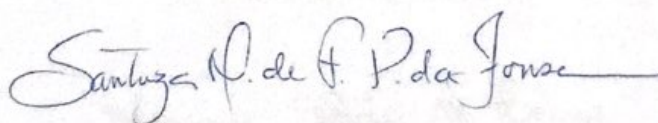
**RELAÇÕES E TENSÕES ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO
REMOTO:
UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA PROJETO APONTE**

Aprovada em 09/12/2021

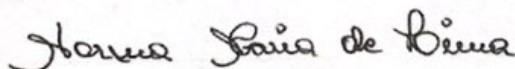
Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Sandra Alves da Silva Santiago (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Profa. Ms. Santuza Mônica de Franca Pereira da Fonseca (avaliadora)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Profa. Dra. Norma Maria de Lima (avaliadora)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Dedico este trabalho ao
Projeto Aponte, às
voluntárias, às crianças e às
famílias. Sem vocês nada
disso seria possível, deixo
aqui meu agradecimento a
todos vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, àquele que estará sempre presente em minha vida: Deus! Aos meus pais, “*in memoriam*”, Rejane Muniz e Euclides Silva, que sempre me apoiaram em todas as minhas decisões. Que neste dia em que realizo um sonho da minha mãe que queria ter um dos seus filhos formados.

Ao meu esposo Alex Fabiano, que foi fundamental para esta e tantas outras conquistas, obrigada pelo amor, companheirismo, pela atenção e por toda ajuda que me deu ao longo dessa caminhada. Que possamos viver por longos anos juntos.

Aos meus filhos Amanda e Davi, que amo tanto e que sempre foram meu combustível para essa jornada.

À minha orientadora Sandra Santiago, que me guiou, me orientou, que me deu forças, que me acolheu, que me fez acreditar que sou capaz, que nunca desistiu de mim, a essa mulher sou eternamente GRATA!

Agradeço também a todos aqueles que foram meus professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental I e II, aos professores do Ensino Médio e aos professores do Ensino Superior. A vocês que compartilharam seus conhecimentos comigo, minha eterna gratidão por todo incentivo e apoio.

À universidade que me presenteou com muitos amigos aos quais tenho muito apreço e carinho, entretanto, gostaria de agradecer em especial a vocês: Silvia Andrade, Fátima Soares, Jakcielly Silva e Laudeneide Andrade que esteve sempre comigo ao longo desses anos de curso, obrigado por tudo.

Agradeço também a todas as voluntárias do Projeto Aponte que me acolheram desde o primeiro momento que iniciei no projeto. Sempre prontas a me ajudarem no que fosse possível, tanto na vida acadêmica como na vida pessoal.

Agradeço a toda minha família e familiares que me apoiaram sempre que necessário.

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo identificar relações e tensões entre a Educação Infantil e o ensino remoto, tendo a Escola Projeto Aponte como lócus de investigação, onde realizamos esse estudo de caso. Apoiados numa pesquisa de natureza qualitativa, optamos por conhecer a realidade a partir da dinâmica implementada pela própria escola, que pertence ao terceiro setor, portanto, consiste numa instituição de direito privado, sem fins lucrativos que funciona na periferia da cidade de João Pessoa e atende crianças em situação de vulnerabilidade social. A partir da imersão no campo de investigação, por meio de ações extensionistas (PROBEX/2021), foi possível acompanhar as práticas educativas vivenciadas na escola durante os anos de 2020 e 2021. Além disso, fizemos uso da análise dos relatórios mensais preenchidos pelos professores, onde identificamos as principais dificuldades vivenciadas por eles durante as atividades desenvolvidas de modo remoto ou híbrido. Também complementamos nossos dados a partir de uma entrevista semiestruturada realizada junto à coordenação pedagógica da escola. Desse modo, selecionamos os dados e submetemo-los à análise quanti/qualitativa, a fim de demonstrar as relações e tensões existentes entre a Educação Infantil e o ensino remoto. Os resultados revelaram que existem, de fato, problemas peculiares ao desenvolvimento infantil que merecem consideração e atenção, a fim de que não se comprometam processos de aprendizagem. Ao mesmo tempo, também se destacam dificuldades no tocante à exclusão digital que atinge às comunidades desprestigiadas social, cultural e economicamente.

Palavras-chave: Ensino remoto. Inclusão. Educação infantil. Projeto Aponte.

ABSTRACT

This study aimed to identify relationships and tensions between early childhood education and remote education, with the Escola Projeto Aponte as the locus of investigation, where we carried out this case study. Supported by a qualitative research, we chose to know the reality from the dynamics implemented by the school itself, which belongs to the third sector, therefore, it consists of a private, non-profit institution that works on the outskirts of the city of João Pessoa and serves children in situations of social vulnerability. From the immersion in the field of investigation, through extension actions (PROBEX/2021), it was possible to follow the educational practices experienced in the school during the years 2020 and 2021. In addition, we used the analysis of monthly reports completed by teachers, where we identify the main difficulties experienced by them during activities developed remotely or hybrid. We also complemented our data from a semistructured interview carried out with the school's pedagogical coordination. Thus, we selected the data and submitted them to quantitative/qualitative analysis, in order to demonstrate the relationships and tensions between early childhood education and remote learning. The results revealed that there are, in fact, problems peculiar to child development that deserve consideration and attention, so that learning processes are not compromised. At the same time, difficulties are also highlighted with regard to the digital exclusion that affects socially, culturally and economically disadvantaged communities.

Keywords: Remote teaching. Inclusion. Child education. Point Project.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. UM BREVE OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO	11
3. ENSINO REMOTO E EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES	16
3.1. Da EAD ao ensino remoto	18
Desafios do ensino remoto/híbrido na educação infantil	20
3.2. Atividades remotas/híbridas na educação infantil	25
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	28
4.1. O local da pesquisa	28
4.2. Os sujeitos da pesquisa	29
Os Instrumentos de Coleta de Dados	30
4.3. Análise dos dados	34
4.3.1. Análise dos relatórios semanais das aulas virtuais	34
4.3.2. Análise da entrevista semiestruturada	35
4.4. Resultados e Discussão	35
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
6. REFERÊNCIAS	39

1. INTRODUÇÃO

A inclusão é um dos temas mais tratados nos países emergentes e uma preocupação de boa parte dos países desenvolvidos, no sentido de que esses são afetados, de certa forma, pela ausência de inclusão em todos os âmbitos nos países periféricos. Isso porque a ausência da inclusão traz aos países desenvolvidos, conseqüentemente, uma problemática maior (para eles) – à imigração de populações advindas dos países subdesenvolvidos. Nesse sentido, quando analisamos a inclusão em sentido lato, observa-se que é preciso incentivar a cultura da inclusão nas políticas públicas, e, quando estas se omitem diante de um problema tão explícito, ou, demonstram ter práticas insuficientes às demandas, é o terceiro setor que traz consigo soluções que aos poucos se tornam, lá na ponta, um exemplo a ser seguido pelos demais setores.

A educação infantil é parte dessa inclusão, quiçá a parte mais importante, ou seja, a base da inclusão, pois demanda um interesse social que contempla indivíduos que necessitam desta, interesse esse que tem o objetivo de torna-los cidadãos pensantes e atuantes na sociedade. São projetos sociais como a Escola Aponte que objetivam essa inclusão demandada por essa ausência do Estado. Apesar de ser de conhecimento de todos os profissionais da educação, não é demais dizer que o Ensino Infantil é a base da própria educação, não só no sentido literal, mas, também, no sentido de nortear os rumos da educação ao longo da formação de crianças que dependem exclusivamente de ações sociais e projetos que se preocupam em inseri-las na sociedade como futuros cidadãos. A necessidade do uso do ensino remoto e híbrido nesse momento na educação infantil ressaltou a ausência do acesso a ferramentas que, apesar de serem comuns nos dias de hoje, não passam de uma utopia para os excluídos dessa revolução digital, e essa exclusão é uma das características da não inclusão desses estudantes no contexto ideal da educação infantil.

Estão presentes neste trabalho a exposição do resultado de uma investigação acerca da realidade conhecida na Escola Aponte e sua função social, obtida através de uma imersão realizada através da dinâmica praticada na mesma, onde se objetivou encontrar relações que identificassem as tensões entre a Educação Infantil e o ensino remoto. Investigação essa amparada pela

análise qualitativa em um primeiro momento, onde a análise teve em sua essência a observação do dia a dia das crianças vulneráveis socialmente atendidas nesse projeto da Escola Aponte.

Além disso, neste trabalho, foi realizada uma abordagem a temas importantes e pertinentes à Educação Infantil, principalmente na atual realidade vivenciada, onde a Educação Infantil é analisada sob o ponto de vista atual no Brasil, não deixando de lado obviamente sua realidade histórica. A relação do ensino remoto com a educação infantil atualmente é considerada como um dos temas discutidos, perpassando brevemente a historicidade do ensino remoto ligando-o à educação infantil como prática nos dias de hoje em face ao momento pandêmico enfrentado em nosso país, e, por óbvio, no mundo.

O objetivo deste trabalho é, diante da identificação dessas relações e tensões entre a Educação Infantil e o ensino remoto, através do estudo de caso, obter elementos suficientes para se analisar através das práticas realizadas, ou seja, tendo como objeto de estudo, a Escola Projeto Aponte, desafios e soluções utilizados para se obter sucesso na aplicabilidade dessas práticas na Educação Infantil, os mesmos utilizados no Projeto e, que possam ser utilizados como modelo a ser seguido em práticas semelhantes na Educação Infantil.

Foi usado como metodologia nesse estudo por intermédio de ações extensionistas como o PROBEX/2021, o acompanhamento das práticas vivenciadas na escola durante os anos de 2020 e 2021. O uso de relatórios mensais preenchidos pelos professores da Escola Aponte permitiu um acompanhamento detalhado dessas práticas a fim de identificar as principais dificuldades vivenciadas pelos docentes da escola. Os dados coletados foram complementados a partir de entrevista semiestruturada realizada junto à coordenação pedagógica da escola. Com a submissão desses dados a uma análise quanti/qualitativa.

A pretensão deste trabalho se estende a contribuir na Educação Infantil com possíveis soluções que deram certo na Escola Aponte, que porventura possam ser utilizadas em práticas de mesmo enfrentamento quando identificados os desafios que foram revelados na relação da Educação Infantil e do ensino remoto, evitando assim, o comprometimento do processo de aprendizagem das crianças, haja vista a identificação dos problemas e desafios.

2. UM BREVE OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO

A educação infantil, embora, tenha sido negligenciada historicamente pelo estado brasileiro, possui a premissa de algo essencial à formação do cidadão, pois dela depende toda a construção educacional que se seguirá ao desenvolvimento do sujeito como ser social. E, essa premissa não é meramente consensual, mas, factual, como se demonstra no sucesso do sistema educacional nos países onde a qualidade do ensino é extremamente alta e se valoriza a educação infantil como etapa primordial do processo de construção de conhecimento e socialização de saberes.

Apesar de desnecessário, vale lembrar que esse sujeito com consciência plena da cidadania que tanto se defende e que pode ser estimulado a partir das práticas educativas, não se constrói quando adulto. Na fase adulta se completa aquilo que teve início em tenra idade. Os saberes e valores veiculados na infância confere sentido à vida dos cidadãos dentro de uma sociedade, à medida em que estes crescem e se desenvolvem.

Diante disso, pensar sobre a educação infantil é tema primordial no âmbito da Pedagogia. A relevância dessa etapa da educação básica para as crianças brasileiras é inegável, e felizmente vem sendo reconhecida gradualmente nas últimas décadas.

Embora na Constituição Federal de 1988, esteja declarado que a educação é direito de todos os brasileiros, esse direito não foi imediatamente garantido para os pequeninos, sobretudo os mais vulneráveis social e economicamente. É, somente na LDB 9.394 (1996) que “a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio” (BNCC, 2017, s/p)¹.

Entretanto, é somente “a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, que a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos” (op.cit). Como se vê, portanto, é muito recente a garantia de acesso das crianças pequenas à educação, desde cedo.

¹ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>

Num país como o Brasil, marcado por tantos problemas e por uma diversidade de raças, culturas, regionalismos etc., é certo que os desafios são muitos e a realidade das escolas demonstram isso. Por isso, nesse contexto é importante correlacionar o tema da Educação Infantil com o paradigma da Inclusão, a fim de demonstrar que não poderia haver um padrão de ensino viável para a educação infantil, se esse não considerar a diversidade das nossas crianças e suas peculiaridades, ou seja, na atual política brasileira se defende um olhar inclusivo sobre a Educação Infantil. Mas, nem sempre as práticas são fidedignas ao que se defende na lei.

Assim, é inegável que a educação infantil brasileira possui diversas peculiaridades e que nem sempre isso foi respeitado e considerado pela escola. Por décadas, foram as crianças que precisaram se adequar à escola, e não a escola a elas, conforme se defende na inclusão (SANTIAGO, 2018).

Nesse sentido, vale as reflexões de Kuhlmann, quando afirma que nas nossas origens:

Há contradições e exclusões. Somos um povo formado do desterro, em uma história de colonizações, aculturações, conflitos, genocídios, exploração. Se falamos de uma história de 500 anos, não temos como deixar de lembrar dos mortos que nos fizeram – não para fazer um velório de lamentações, mas em respeito a eles. (KUHLMANN, 2000. p.6)

Evidentemente, essa é uma marca da nossa história: a exclusão. Nessa direção, vive-se o conflito entre uma realidade excludente, de um lado, e de outro grupos que se organizam em prol dos direitos sociais, dentre eles o direito à educação. Para Kuhlmann,

Na quarta última parte dos anos 1900, a educação infantil brasileira vive intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica. (KUHLMANN, 2000. p.6).

É, durante um dos períodos mais duros da história brasileira, em pleno período pós-ditadura, que temos a Constituição Federal (1988) e, mais tarde a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996) acenando na direção de uma educação que respeita a infância. Como se vê, é somente nos

finais dos anos 80 e com mais força nos anos 90 que esse reconhecimento da Educação Infantil como etapa essencial da educação básica começa a se desenhar. A partir de então uma legislação própria vai ganhando forma para aquela que antes era considerada uma “pré-escola”, ou seja, algo anterior à escolaridade (AZEVEDO & FERREIRA, 2017).

Ao tratarmos de educação infantil também estamos tratando de um direito inalienável das crianças. E o processo educacional de crianças que frequentam seus primeiros anos de vida como iniciantes na aquisição do aprendizado se divide em modelos pré-estabelecidos que comumente ensejam em disparidades educacionais que não cumprem a rigor esse direito inalienável, mas, tão somente, visam cumprir normas sem levar em conta a educação infantil como direito da criança.

No entanto, discutir a educação infantil não é algo simples, principalmente porque delinear a educação infantil seria limitá-la enquanto debate, mas, as ramificações que a educação infantil comporta são tão importantes quanto à própria educação em si, a saber, o objeto essencial desta educação, que é a criança. Nesse sentido, é imprescindível se falar da educação infantil no contexto do objeto essencial a que ela se destina, e, por isso, a criança é colocada nessa discussão sob o ponto de vista de personagem principal (KUHLMANN, 2000).

De nada adianta aprofundar o debate sobre a educação infantil se não conhecermos as características e o papel do objeto a que se destina essa educação. E, com isso, essa educação é entendida não só como a educação infantil formal propriamente dita, mas, a educação infantil que corrobora com a inserção da criança na sociedade como sujeito de interação e merecedor de respeito e direitos.

O olhar sobre a infância também é algo recente, conforme destaca Azevedo & Ferreira (2017):

O processo de aparecimento da criança na sociedade e o seu direito à infância, se deu por meio de acontecimentos históricos em relação às pessoas que necessitavam de um espaço destinado a seus filhos enquanto trabalhavam, por conta do processo industrial em que houve uma preocupação em relação a infância pobre e a educação. (AZEVEDO & FERREIRA, 2017. p.6)

Ainda, segundo Azevedo & Ferreira:

Nesse sentido, percebeu-se, durante o estudo que a educação um processo de desenvolvimento cotidiano em que todos os dias devem-se trabalhar com a crianças medidas em relação o respeito, valores, conceitos que são atribuídos por elas mesmas no ambiente escolar de positivo e negativo, podendo elogiar, criticar quando necessário intervir em situações propícias ao aprendizado infantil. (AZEVEDO & FERREIRA, 2017. p.6)

Esse entendimento, de fato, inaugura outra forma de pensar a educação para os pequeninos. Ainda de acordo com as autoras,

Com isso ocorreu, então, a distinção da criança do adulto e o destaque da importância da infância para o desenvolvimento do homem em suas necessidades em seu período histórico de infância. Diversas imagens sociais da infância foram vistas ao longo da evolução da humanidade (Ibdem).

De tábula rasa a um ser em desenvolvimento se passaram anos, mas, hoje, se entende que, dentre outras habilidades, competências e conhecimentos,

A infância não é a idade em que a criança ainda não fala, a criança tem a sua linguagem e a forma de se comunicar que são diversas, gestuais, corporais, verbais, desde bebês. (AZEVEDO & FERREIRA, 2017. p.2)

Diante disto, e pautada nas ideias oriundas da psicologia, outras preocupações passam a compor o pensamento sobre a Educação Infantil: métodos, avaliação, práticas, conteúdos etc. Enfim, qual o papel e os objetivos da Educação Infantil?

De uma parte, é de se esperar que determinados conteúdos escolares se tornem objeto de preocupação da educação infantil, conforme as crianças vão se aproximando da idade do ensino fundamental. De outra parte, observa-se que ainda hoje há crianças pequenas que são submetidas a uma disciplina escolar arbitrária em que, diferentemente de um compromisso com o conhecimento, a instituição considera não ser sua função prestar os cuidados necessários e sim controlar os alunos para que sejam obedientes à autoridade. (KUHLMANN, 2000. p.13)

Tais problemas ainda estão longe de serem resolvidos. Talvez por força de uma cultura local, ou mesmo por incapacidade e desconhecimento de docentes e gestores, pesquisas relatam algumas práticas em Educação Infantil que estão

longe de respeitar o desenvolvimento das crianças, conforme destaca Kuhlmann:

Situações como as que já presenciei, na década de 1990, de crianças obrigadas a permanecer sentadas em torno das mesinhas de uma sala de pré-escola, em uma cidade do interior paulista, com suas cabeças deitadas sobre os braços, na hora do descanso; ou de crianças em um centro de educação infantil de uma capital nordestina, que comiam com os pratos em carteiras escolares para adultos, de braço, ou em pé, enquanto as mesas adequadas de suas salas não eram utilizadas para não sujar o espaço do pedagógico;

Ainda, nesse sentido, Kuhlmann continua a relatar as experiências presenciadas na década de 90

[...] ou de outra, em que a sala dos brinquedos permanecia trancada, servindo de depósito para móveis quebrados; ou ainda, das fotos de bebês aprisionados em berços beliches assemelhados a jaulas, em uma creche na região sudeste; são exemplos, semelhantes a tantos outros depoimentos, de uma educação que promove a apatia. O preconceito com relação ao trabalho manual e aos cuidados de alimentação e higiene associa-se à sua dimensão de doméstico, o que resulta na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores e na divisão de trabalho entre professoras e auxiliares. (KUHLMANN, 2000. p.13)

Apesar do texto se referir à década de 90, não surpreende que a educação infantil ainda sofra problemas semelhantes atualmente. Em 2014, o programa Fantástico, exibido pela Rede Globo de TV, exibiu uma reportagem no mês de março do mesmo ano, na qual se mostrava a situação precária das escolas públicas nos estados de Alagoas, Pernambuco e Maranhão. Durante dois meses os repórteres do referido programa percorreram diversas escolas desses estados e constataram a ausência de água, banheiro e até mesmo salas de aulas nas escolas.

Se na década de 90 como relatado por Kuhlmann (2000) as crianças passavam por um processo de ensino onde a Educação Infantil promoveu apatia, quase três décadas depois se percebe que essa apatia se agrava na medida em que o poder público demonstra total desinteresse em investir na educação infantil, quando deixa de investir o mínimo essencial para que a criança pequena tenha dignidade na sala de aula e nos demais espaços da escola. Portanto, a oferta da Educação Infantil em ampla escala, a adaptação do ambiente e das

práticas com respeito ao desenvolvimento infantil, além da valorização dos professores, são algumas medidas importantes para educação de qualidade.

3. ENSINO REMOTO E EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES

Antes de tratar do ensino remoto dentro do contexto educacional infantil é fundamental situá-lo historicamente, de forma breve, para que possamos entender a evolução dessa modalidade de ensino e como a evolução da tecnologia contribuiu para solidificar a educação outros modos de ensinar e aprender.

É preciso ter em mente que ensino remoto não é só o ensino transmitido por ferramentas tecnológicas, mas sim, todo ensino onde o receptor e transmissor do conteúdo estejam em locais distintos, próximos ou não. Estudiosos do assunto, acreditam que essa forma de ensinar e de aprender, possui diversas vantagens, mas, também desvantagens. Por isso, as práticas pedagógicas precisam ser constantemente atualizadas (RODRIGUES, 2012).

Há relatos de que já no século XVIII houve indícios do início do que chamados hoje de EAD, quando um professor de Taquigrafia ousou em anunciar no jornal local da cidade de Boston nos Estados Unidos, a oferta do curso no qual era docente.

O professor Caleb Phillips oferecia um curso de Taquigrafia (uma técnica para escrever à mão de forma rápida, usando códigos e abreviações) para alunos em todo o país, com materiais enviados semanalmente pelo correio. Este foi o primeiro registro de um curso a distância.

O portal EAD, continua, apontando o período da ocorrência do fato:

Mais de cem anos depois, em 1833, na Suécia, a universidade da cidade de Lund oferecia um curso de composição por correspondência. Em 1840, na Inglaterra, começava um curso também de Taquigrafia de passagens bíblicas, em que o professor Isaac Pitman incentivava os alunos a escreverem postais com textos abreviados, como ensinado no curso. (EAD, 2016)

Não resta dúvida que a EAD (educação à distância) ajudou nos últimos três séculos e ainda ajuda bilhões de pessoas que querem aprender, mas que por razões diversas não podem ir até o professor ou ao local onde é ministrado

o curso. Também, pessoas que não dispõem de determinado horário para acesso ao aprendizado nos horários estipulados, e não menos, pessoas que encontraram o conforto e a praticidade de se obter conhecimento sem sair de casa (EAD, 2016).

No Brasil, relata-se que no início do século XX também através de um anúncio de jornal, a oferta de cursos de datilografia surgiu. Mas, em meados dos anos 80 o famoso e ainda existente Instituto Universal Brasileiro formou dezenas de milhares de pessoas com cursos técnicos à distância através dos Correios, e abriu as portas para outros cursos serem ministrados na mesma modalidade.

Entretanto, é preciso estabelecer uma diferença entre EAD e ER (Ensino Remoto). Como visto, a Educação a Distância (EAD) surgiu com o intuito de que professores e estudantes se relacionem em tempos diferentes, usando ferramentas tecnológicas disponíveis. Na sua origem, a EAD não dispunha do arsenal tecnológico de hoje, por isso, o modo de ensino seguia um formato assíncrono, onde os envolvidos acomodavam as atividades dentro do seu próprio tempo. A EAD desenvolveu uma metodologia específica, capaz de gerir o processo de aprendizagem do estudante. No entanto, no Ensino Remoto, nos deparamos com uma diversidade de recursos muito maior, e, portanto, a possibilidade do uso das tecnologias promove encontros em tempo real, portanto, pode haver sincronicidade e uma relação mais direta entre os atores envolvidos (COSTA, 2020).

3.1. Da EAD ao Ensino Remoto

Segundo Moran (2012), EAD pode ser definida na atualidade como o processo de ensino, a partir do intermédio de computadores, no qual professores e professoras e estudantes estão fisicamente separados, mas interligados por tecnologias (digitais) de comunicação e informação (TDIC).

Então, se no passado, o uso de postagens via correio para a oferta de cursos foi a primeira iniciativa de EAD, nos anos 60, 70 e 80 foi a TV que passou a integrar esse cenário. E mais recentemente temos a rede de computadores como a principal aliada.

De acordo com o Decreto 9.057/2017, em seu Art. 1º, a EAD é considerada:

(...) a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, Art. 1º).

Entretanto, tal compreensão foi construída ao longo de décadas. Alguns poucos empresários do ramo da TV viram na EAD um importante e promissor nicho para a expansão do ensino, por uma via mais avançada, usando a tecnologia mais moderna da época, a televisão. Já na década de 60 a TV Educativa tinha a maior parte de sua grade televisiva destinada à educação, e no início dos anos 80 a Fundação Roberto Marinho - criada pelo presidente da TV Globo de mesmo nome - deu início ao formato Telecurso, onde ensinava através da TV, temas dos antigos 1º e 2º grau, hoje conhecidos respectivamente como ensino fundamental e médio.

Com a advinda da televisão, em 1948, logo surgiram novas chances de transmitir conhecimentos e em 1965 o poder público criou a TV Educativa. Em 1977, foi criada a Fundação Roberto Marinho que, em 1981 colocou no ar o Telecurso 1º e 2º graus. Em 1995, o nome passou a ser Telecurso 2000, nos dez anos seguintes o curso, que ensina as matérias do ensino fundamental e médio via programas de televisão e apostilas impressas, já formou 4 milhões de pessoas.

Rodrigues, nesse ponto, descreve exemplo de um dos preconceitos à época da regulamentação do EAD...

Um dos preconceitos relacionados aos cursos a distância era a falta de regulamentação por parte do governo federal, o que foi mudado em 1998, por decreto presidencial. Assim sendo, em 1999 surgiram os primeiros cursos superiores regidos por lei no Brasil. Hoje são 215 cursos reconhecidos pelo MEC e a maior procura é pelos cursos supletivos do ensino médio. (RODRIGUES, 2012, s/p).

Incontestavelmente o poder que a TV trouxe à educação fazendo com que o ensino chegasse a milhões de lares é indiscutível. Como mencionado, milhões de pessoas se formaram graças ao acesso a essa modalidade. E, apesar das dificuldades de regulamentação pelo MEC, o governo reconheceu a importância

dessa forma de ensino que teve sua chancela, originando os cursos superiores a partir de 1999.

Hoje não é preciso mencionar os inúmeros veículos de ensino de diversos setores, todos ancorados pela mais moderna tecnologia de transmissão já reconhecida em todos os tempos, a internet, que facilitou a veiculação de videoaulas e apostilas digitais para a incrementação dos mais variados cursos, o que há pouco tempo era transmitido pela TV, e logo depois através de CDs e DVDs de cursos vendidos em bancas de jornais, consolidou-se através de streamings off-line e lives em tempo real, facilitando a interação entre aluno e professores (OLIVEIRA, 2021).

Atualmente, emerge os conceitos de Ensino Híbrido e de Ensino Remoto. Segundo Castro (2020), por Ensino Híbrido (Blended Learning) entende-se uma nova forma de ressignificar os processos de ensino e aprendizagem numa ambiência escolar que está imersa na Cultura Digital. E, por Ensino Remoto, a autora afirma que o correto é usar o termo “Emergencial” associado (ERE), pois, essa é uma experiência extremamente nova, onde se permitem atividades pedagógicas não presenciais (APNP), simulando uma sala de aula presencial. No entanto, o ER não deve constituir uma forma de ensino, uma vez que se constituem como alternativa em casos de emergência, onde não seja possível realizar a aprendizagem na modalidade presencial.

3.2. Desafios do Ensino Remoto/híbrido na Educação Infantil

Quando a Pandemia começou a trazer o medo e a incerteza em meados de março de 2020, e a cada dia viu-se o número de mortes aumentando de maneira assustadora, um dos primeiros setores a ser atingido fatalmente pelas medidas restritivas foi a educação. Naquele contexto, não se sabia ao certo qual o público mais vulnerável ao vírus. E mesmo com o passar dos meses, quando - de certo modo – se conhecia melhor o vírus, a aglomeração continuou sendo importante via de contágio. Logo, a escola passou a ser um lugar de alta vulnerabilidade (PEREIRA JR & MACHADO, 2021).

Com isso, após um longo período de medidas provisórias sucessivas que, mantinham todos em casa ou limitados em suas atividades, a fim de evitar maiores danos à população, foi preciso amenizar os efeitos devastadores da

ausência às aulas a toda população, inclusive as da Educação Infantil (BRASIL, 2020).

A Medida Provisória (MP) 934, de 1º de abril de 2020 suspendeu a obrigatoriedade de escolas e universidades cumprirem a quantidade mínima de dias letivos neste ano, em razão da pandemia de Covid-19. Mas, por outro lado, a carga horária mínima de 800 horas deveria ser cumprida por todas as escolas. Então, resoluções subsequentes em diferentes estados e municípios brasileiros criaram estratégias para garantir de modo remoto ou híbrido, a oferta de educação em todos os níveis. Mas, que condições tinham as escolas para isso?

Na mesma direção, o Parecer CNE/CP n. 11, de 7 de julho de 2020 apresenta, as Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia, válidas em todo o território nacional e em todos os níveis e etapas de ensino (BRASIL, 2020). E, assim, em condições já precárias, a escola precisou se reinventar para viver a nova realidade mundial do ensino não presencial.

A Educação Infantil já tão machucada acabara de levar mais um duro golpe. E não se podia mais deixar essa “ferida” aberta. A Educação Infantil precisava de socorro. Com o avanço e a aceitação do uso da internet nesse período terrível da história da nossa civilização contemporânea, aos poucos os docentes e especialistas na área da educação infantil começaram a desenvolver ferramentas e metodologias de ensino adaptáveis ao ensino não presencial para crianças pequenas. Contudo, sem formação e recursos adequados, o fato é que as lacunas parecem que ainda são maiores do que o benefício (OLIVEIRA, 2021).

O ER não era somente uma opção, mas, a única alternativa para que a educação – e também a Educação Infantil não sofresse mais danos pela ausência de aulas. A tecnologia foi a saída para que as/os docentes pudessem transmitir o ensino de forma segura para todos, sem riscos de contaminação pelo novo coronavírus. Mas, a prática revelou que essa não seria uma tarefa fácil, pois, problemas antigos da Educação Infantil vieram à tona, tais como: desqualificação profissional, precariedade de recursos, estrutura escolar insuficiente etc. (COSTA, 2020)

A falta de investimento na educação brasileira é evidente, mas, vem sofrendo abalos significativos nos últimos anos, por meio de uma política

devastadora daquilo que consiste em bens públicos. É nítido o descaso com as populações mais pobres e os efeitos disso se fizeram sentir de modo cruel durante a pandemia. A Educação Infantil não ficou imune a essas questões e aquela que deveria ser a mais valorizada, por ser a base de todo o processo de desenvolvimento de um ser, geralmente é a mais negligenciada (SANTIAGO, 2018).

Neste contexto, outras questões ficaram muito mais evidentes. A pandemia afeta a todos, mas, as populações mais pobres são castigadas pela falta de emprego, renda, segurança, saneamento básico, atendimento à saúde, além da falta de recursos mínimos para garantir o ERE de suas crianças. Nesse sentido, acesso à internet e a equipamentos capazes de conectar professores e estudantes, bem como condições mínimas no ambiente doméstico e acompanhamento dos pais são requisitos indispensáveis para o ER, mas, que estão distantes da realidade da maioria das crianças pequenas (BRITTO & GONÇALVES, 2020).

Ademais, a Educação Infantil está dando apenas os primeiros passos nesse mundo do ensino remoto, com erros e acertos, com dificuldades materiais e circunstanciais. E, especialmente com professores sem formação e qualificação para o uso de ferramentas digitais que promovam o ER, ao mesmo tempo em que respeitem as necessidades do desenvolvimento infantil (OLIVEIRA, 2021).

E nesse contexto do ER, é necessário ensinar as crianças a aprender a aprender, pois para elas não basta lidar com esses novos recursos metodológicos, há habilidades básicas que são essenciais para o processo de ER que, por vezes, a criança ainda não tem maturidade suficiente. Assim, a colaboração dos pais se faz necessária. São eles, os pais, que precisam preparar o ambiente, os recursos e as ferramentas para que as crianças pequenas usufruam do ER (PEREIRA JR & MACHADO, 2021).

Há, no entanto, relatos de experiências com Ensino Remoto/Híbrido na Educação Infantil disponíveis nas redes sociais. Sites, blogs e mesmo artigos científicos vem sendo produzidos a fim de demonstrar possibilidades de vivenciar a Educação Infantil por tais vias. Em artigo publicado em 28 de maio de 2021, pelo Sistema de Ensino Positivo, do estado de Minas Gerais, há um relato onde se comprova que o ensino remoto não precisa necessariamente ser

realizado em tempo real, o que significaria uma maior flexibilidade para os pais das crianças que participam desse processo.

De acordo com a coordenadora,

(...) a escola percebeu o enorme desafio e, ciente de que os pais seriam os principais aliados para viabilizar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, optou por facilitar e individualizar o atendimento. “As aulas eram gravadas e postadas junto com as propostas de atividades, para que as famílias pudessem encontrar o momento mais oportuno para realizar as atividades com suas crianças.”

O portal de Ensino Positivo, descreve a ajuda que os pais tiveram na adaptação:

“Isso ajudou demais porque os pais puderam se adaptar conforme a sua disponibilidade e não no dia e hora que a escola determinava”, conta a coordenadora. Para garantir a interação professor e aluno, foi desenvolvido um cronograma de atendimento individualizado para cada criança. “Quando está atendendo um aluno apenas, a professora tem mais condições de explorar a oralidade e as experiências da criança, conseguindo também observar e avaliar melhor o seu desempenho”, acrescenta Marcela. (POSITIVO, 2021, s/p.)

Mas, o que não se discute na maioria desses artigos é a diferença de classe social - que não consiste num problema atual -, mas, que estabelece diferenças importantes no tipo de desafios a serem enfrentados no âmbito educacional, sobretudo das crianças pequenas (SANTIAGO, 2018). Seja antes, durante ou após pandemia, a questão socioeconômica não pode ser negada, pois diz diretamente o que constitui ou não dificuldades para este ou aquele grupo.

Considerando que a Educação Infantil já tem na figura dos pais/responsáveis pelas crianças, peças fundamentais no processo de ensino, isso é ainda mais evidente no ensino remoto, pois sem eles é impossível viabilizar qualquer proposta desse tipo. Diante disso, é fundamental que se estreite o diálogo família/escola, a fim de que juntos encontrem as melhores alternativas metodológicas (BRITTO & GONCALVES, 2020). Mas, é preciso que os pais/responsáveis pelas crianças estejam disponíveis: com tempo e condições. Mas, o que fazer quando estes não dispõem de equipamentos, internet ou tão somente são analfabetos na língua escrita e nos meios digitais?

Estas são questões legítimas e que não podem ser esquecidas pela literatura e pelas pesquisas na área.

Outro aspecto relevante no modo ERE, é a individualização do ensino e o atendimento às NEEs (necessidades educacionais especiais) dos estudantes com ou sem deficiência e outros comprometimentos específicos. No ER/Híbrido é algo que emerge com total força, conforme demonstra alguns autores (OLIVEIRA, 2021; BRITTO & GONÇALVES, 2020). Se não se considerar as necessidades específicas de alguns estudantes (deficiências, tempo, ritmo, habilidades etc.), bem como das próprias famílias (tempo, recursos, conhecimentos, habilidades etc.), os resultados são bastante negativos em termos de aprendizagem. Obviamente, no ensino presencial esses dados também são relevantes, mas, não tinham a mesma visibilidade.

Há casos específicos onde o/a aluno/a precisa ser atendido/a individualmente, pois a inclusão aponta que cada um tem seu tempo, suas NEEs e que, em determinados momentos, é preciso adaptar as atividades para que essas necessidades sejam acolhidas. Isso tem uma importância profunda para casos como o TEA (transtorno do espectro autista) ou o TDAH (transtorno do déficit de atenção e hiperatividade), por exemplo, onde o/ estudante poderá ter dificuldade em focar totalmente no estímulo via aparelho ou em interagir com outros (SANTIAGO, 2018).

Em se tratando de Educação Infantil, outros desafios são ainda maiores. O uso de brincadeiras, enquanto recurso essencial para a aprendizagem dos pequeninos fica limitado quando se congregam as dificuldades anteriores vividas, especialmente, em famílias mais carentes. Sobre o tema cabe destacar:

Ao brincar, a criança se defronta com desafios e problemas, e precisa buscar constantemente soluções para eles. Não à toa, as brincadeiras e interações são apontadas nos documentos oficiais como organizadores do dia a dia nas instituições de Educação Infantil. Na escola, as situações de brincadeiras repletas de interações tornam-se ainda mais potentes pela ação especializada e intencional do professor (POSITIVO, 2021, s/p.).

Entretanto, com o Ensino Remoto ou Híbrido:

(...) a intervenção do professor ficou bastante restrita. (...) são poucas as brincadeiras que podem ser feitas a distância (...) esse novo panorama imposto pela pandemia exigiu e continua exigindo das equipes das escolas uma adequação profunda no planejamento das ações e uma permanente reflexão em torno das melhores formas para se manter o contato com as crianças e as famílias. (ibidem)

Então, os desafios enfrentados pela Educação Infantil com o uso do ensino remoto/híbrido, é fato, especialmente pelo caráter que envolve essa etapa escolar, onde diferentes habilidades e competências estão ainda em desenvolvimento. Ao mesmo tempo, o papel essencial da educação infantil fica comprometido, já que na atualidade educar e cuidar são seus principais pilares. Além disso, as atividades desenvolvidas na Educação Infantil, onde o movimento, a brincadeira e a interação são peças fundamentais (SANTIAGO, 2018) enfrentam dificuldades reais no ER e Híbrido.

Sobre esse ponto cabe destacar que a Educação Infantil, conforme a BNCC (2017), deve garantir às crianças pequenas, direitos de aprendizagem e de desenvolvimento próprios de sua faixa etária. Entre eles, destacam-se o direito à: conviver, brincar, participar, expressar, explorar, conhecer-se, pautados numa visão da prática pedagógica carregada de intencionalidade, onde cabe ao professor promover experiências diversas que estimulem as diferentes habilidades e competências das crianças pequenas, enquanto a mesma acessa o conhecimento socialmente produzido, de modo interativo e dinâmico. (BNCC, 2017).

Nesse sentido, para alguns estudiosos na área, é inegável o prejuízo que representa o ER para a Educação Infantil, mas, “é fundamental, neste momento, investir em práticas que compensem a falta que a escola faz”, despertando o interesse das crianças, de modo a engajá-las no processo educacional (OLIVEIRA, 2021, POSITIVO, 2021). Mas, negar os obstáculos é o mesmo que não buscar formas de superá-los.

3.3. Atividades Remotas/Híbridas na Educação Infantil

Transferir as atividades praticadas na escola para o ensino remoto não é tarefa fácil, especialmente na etapa da Educação infantil. Diante disso, a preocupação dos educadores é com a movimentação das crianças, a interação que elas possam continuar a ter com o espaço e com o seu próprio corpo.

Pereira Jr. & Machado salientam que

[...] durante as aulas remotas, é importante relembrar das atividades de psicomotricidade. Por isso, é interessante que os professores proponham dinâmicas nas quais as crianças possam trabalhar a coordenação motora do corpo todo visando desenvolver a consciência corporal (2021, s/p.).

Para eles, no Ensino Remoto e Híbrido, é possível manter as atividades psicomotoras, aproveitando...

(...) os espaços da varanda, quintal, sala, cozinha, quarto, e usar os recursos já disponíveis em casa pelas crianças. Por isso, atividades como bambolê, jogos com bola, de dançar, empilhar copos, andar sobre uma linha reta desenhada no chão, jogo (cabeça, ombro, joelhos e pés) entre outras atividades físicas são boas para as crianças, pois são excelentes para ajudar no desenvolvimento infantil, visto que é hora de tirar o foco dos eletrônicos e colocar o corpo em movimento. (PEREIRA JÚNIOR & MACHADO, 2021, s/p.)

Mas, como retirar o foco dos eletrônicos e colocar no corpo, se o meio de acesso e interação entre professor/aluno é o celular ou o computador? A adaptação nesse sentido não é tarefa fácil, especialmente quando os próprios educadores possuem dificuldades em lidar com os recursos digitais. Assim, os autores defendem que:

Com o método de ensino remoto, especialmente no caso da Educação Infantil, os professores precisaram se reinventar. A cada dia precisava-se ter uma ideia diferente para se trabalhar com as crianças pequenas desse segmento de ensino ainda mais quando os meninos e meninas estão privados há meses do convívio escolar;

Machado e Pereira Júnior continuam:

[...] com isso acabava-se sendo um desafio para os professores e para os familiares e responsáveis das crianças. Isso pelo motivo de que a principal atividade que se aplica durante o período da Educação Infantil, logo nos primeiros anos de vida da criança no ambiente escolar, é a socialização da mesma com outras crianças, professores e outros profissionais dentro da escola. Visto que, isso tudo só pode ser vivenciado se a convivência e a interação forem proporcionadas de modo presencial. Assim, somente o estar junto é capaz de proporcionar. (MACHADO; PEREIRA JÚNIOR, 2021)

Diante de toda essa transformação no ensino em termos de metodologia, da mudança repentina do ensino presencial para o remoto ou híbrido pode se perceber que a educação infantil vive em meio às incertezas, buscas, dúvidas. Segundo Oliveira (2021), talvez o modelo híbrido seja um modelo que venha a se manter, mesmo quando disseminarmos completamente os perigos de contágio pelo COVID-19. Para ela:

Um desses caminhos é entender a realidade do Trabalho Remoto e do Ensino Híbrido. Cada qual precisa ser melhorado, desenvolvido e efetivado. O Ensino Remoto precisa evoluir para garantir as características da educação Infantil, ou seja, práticas rápidas e com o objetivo no desenvolvimento dos Campos de Experiência. Em contrapartida, o Ensino Híbrido terá sua implementação quando os momentos presenciais e on-line forem retomados no espaço escolar, com a participação de todas as crianças. (OLIVEIRA, 2021, s/p.)

Nesse sentido, é válido afirmar que a educação infantil precisou adotar estratégias para as quais não teve tempo de testar, mudo por força dos fatos, é bem verdade. Mas, apesar de tudo, algumas estratégias remotas ou híbridas, certamente, se constituirão em realidade que não deixarão mais de existir na vida escolar de estudantes e professores. Seja como complemento, seja como saída para eventuais contratempos e intempéries, Oliveira (2021) acredita que o ER, definitivamente, é uma ferramenta útil para a educação infantil, em vários sentidos. Será?

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Além da revisão bibliográfica que se consolidou nos capítulos II e III desta pesquisa, também fizemos uso da pesquisa de campo, a partir da nossa imersão no cotidiano escola, por meio da pesquisa ação, que segundo Segundo Thiollent (2009), consiste num tipo particular de pesquisa participante onde o pesquisador participa ativamente na realidade social pesquisada, buscando, inclusive, intervir nela.

Para tanto a análise dos dados utilizamos uma abordagem quanti e qualitativa, cujos instrumentos de coleta de dados podem ser assim resumidos: a) observação participante; b) pesquisa documental (dos relatórios mensais dos professores; c) Entrevista semiestruturada.

O período utilizado para análise foi entre de março a agosto de 2021, quando foram utilizadas estratégias remotas e híbridas (ERH) para promover as aulas da educação infantil, na escola Projeto Aponte, onde atuamos na condição de extensionista (PROBEX), desde 2020.

4.1. O local da Pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada na escola Projeto Aponte. O projeto Aponte é uma ação desenvolvida pela Instituição Educar que funciona desde 2014, com projetos voltados à educação, na cidade de João Pessoa. Atualmente, o projeto funciona no bairro das Indústrias, bairro popular da cidade de João Pessoa que se desenvolveu próximo a BR 101, no distrito industrial da cidade.

Trata-se de uma entidade privada sem fins lucrativos que tem dentre seus principais objetivos:

a) desenvolver projetos educacionais, de caráter psicopedagógico e/ou terapêutico para o atendimento de crianças, jovens e/ou adultos com dificuldades ou distúrbios de aprendizagem, deficiências ou quaisquer outros transtornos, de origem orgânica ou sócio emocional;

b) oferecer educação básica às crianças da educação infantil, respeitando as orientações legais vigentes no país para este nível de ensino;

c) desenvolver ações, individualmente ou em parceria com outras instituições nacionais e internacionais, visando à inclusão de pessoas

socialmente carentes, em uma perspectiva de educação do ser integral, lutando também pela efetivação dos direitos humanos (ESTATUTO EDUCAR, 2014).

Nessa perspectiva, o Projeto Aponte abre suas portas para a oferta de atendimento à comunidade do bairro das Indústrias, sob a forma de educação infantil, recebendo crianças entre 3-6 anos de idade.

O Projeto Aponte entende que nenhuma criança, independentemente de suas limitações, dificuldades, distúrbios, etc. ou questões sócio emocionais está impossibilitada de aprender. Para tanto, faz-se necessário que, primeiramente, esses indivíduos sejam conhecidos e reconhecidos pelos educadores como seres em constante processo de “vir a ser”. Então, para além do que demonstram ser hoje, podem vir a ser o que sonham e podem sonhar coisas novas, se receberem o apoio e a estimulação adequados. Portanto, a ação educativa que alcança o ser individual, pode paulatinamente eclodir ao nível social, posto que a sociedade não se faz com estruturas, mas, com seres humanos que se organizam e se estruturam para tornar a convivência possível.

O projeto Aponte se inspira no pensamento de P. Freire, M. Montessori, C. Freinet, H. Pestalozzi, J. Piaget, dentre outros. (PROJETO APONTE, 2016). Conta atualmente com 33 crianças matriculadas, sendo 14 no turno da manhã, das 7:30 às 11:30h, e 19 no turno da tarde, das 13h às 17h. No formato híbrido, mantém aulas presenciais nas segundas, quartas e sextas-feiras, e virtualmente nas terças-feiras.

A escola é mantida através de doações e de trabalhos voluntários, não havendo remuneração para seus membros. Funciona num espaço cedido por um dos seus membros colaboradores. Conta atualmente com 15 voluntários que se alternam nas obrigações gerais do projeto, onde todos são considerados educadores que, em sua maioria, tem formação pedagógica. A instituição dispõe de 4 salas ambientes, 1 sala de coordenação, 1 refeitório, 1 cozinha, 1 almoxarifado, 5 banheiros, tudo dentro de uma área com muitas árvores e espaço coberto.

4.2. Os Sujeitos da Pesquisa

Se caracterizam como sujeitos da pesquisa as 5 professoras que preencheram os Relatórios de acompanhamento das atividades virtuais, durante o período de março a agosto de 2021. São todas voluntárias da escola Projeto Aponte, possuindo as seguintes formações: 3 são estudantes de Pedagogia, 1 é especialista em Educação Infantil; 1 é pedagoga.

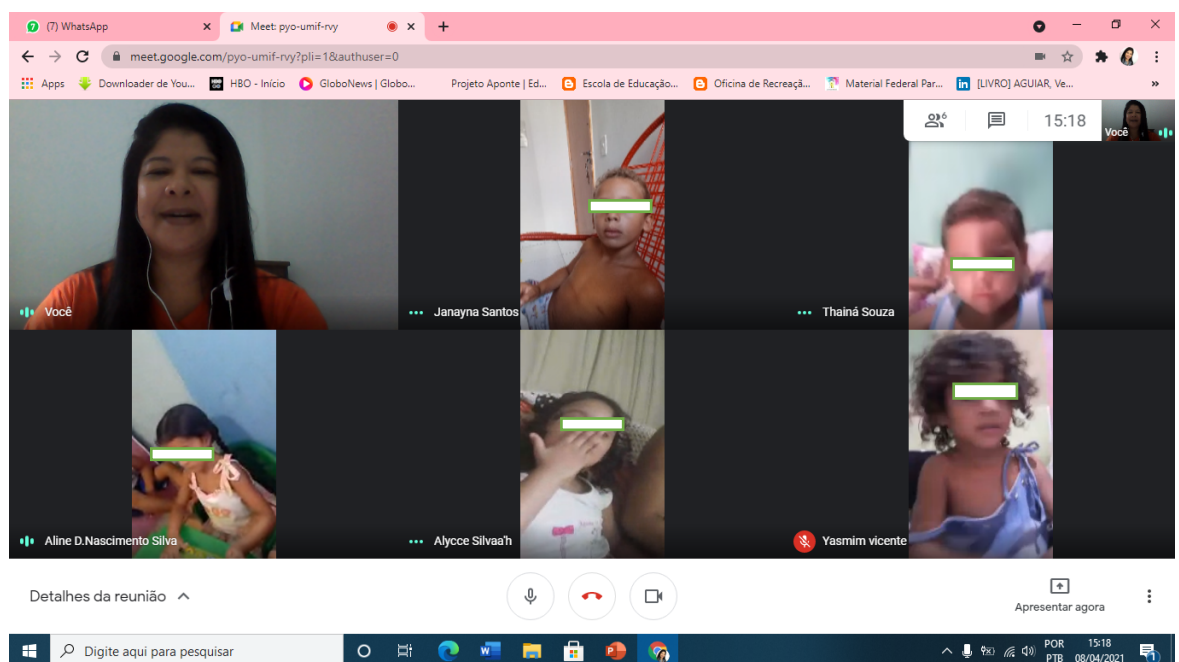
4.3. Os Instrumentos de Coleta de Dados

Fizemos uso dos seguintes instrumentos para coleta dos dados: a) observação participante; b) pesquisa documental (dos relatórios mensais dos professores; c) Entrevista semiestruturada.

a) Observação Participante:

Sobre a observação participante, cabe considerar que participamos da dinâmica escolar do Projeto Aponte já há alguns anos. E, em 2020 e 2021 na condição de bolsista extensionista do Programa Probex (UFPB). Nesta condição, nos inserimos na realidade da escola e nela participamos ativamente nas atividades pedagógicas (planejamento, atividades, práticas, estudos, reuniões etc.), conforme pode se vê na imagem a seguir:

Imagem 1: sala de aula virtual

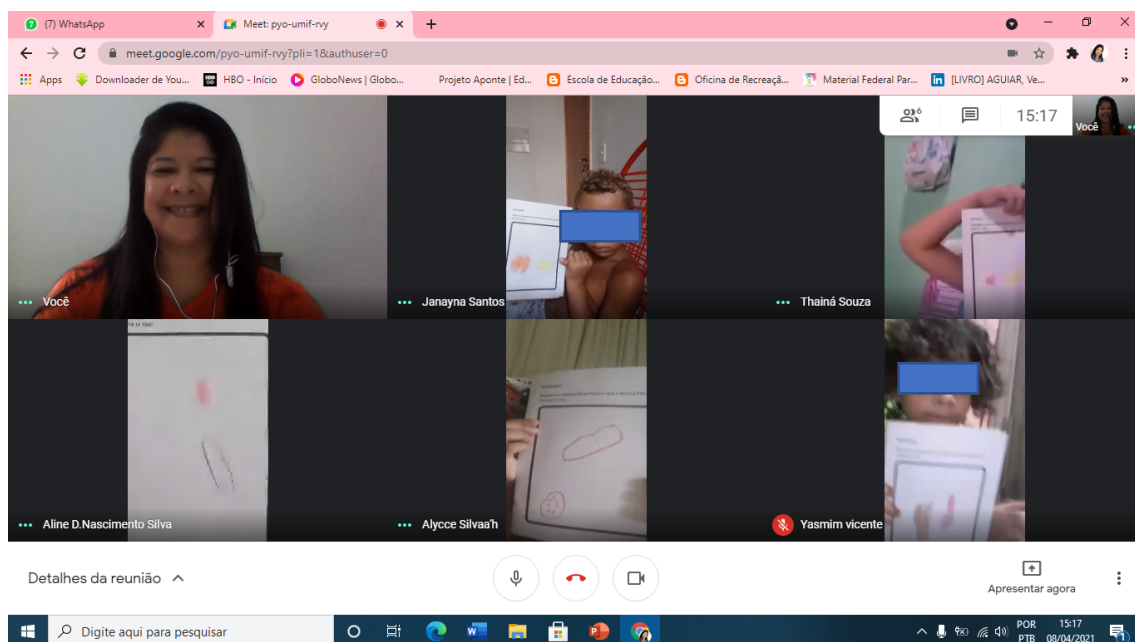


Fonte: arquivo da autora.

Esse registro foi de uma aula realizada dia 08 de abril de 2021 no período da tarde, com a turma do Jardim II, da tarde.

Nessa segunda imagem, as crianças apresentam suas atividades realizadas no *Caderno de Atividades*, material didático disponibilizado pela escola.

Imagem 2: apresentação das crianças.



Fonte: Arquivo pessoal

Para os fins de estudo, nos limitamos a observar e registrar mais atentamente as experiências vivenciadas entre fevereiro e agosto de 2021, especialmente quando da realização das estratégias remotas e híbridas adotadas pela escola.

b) Sobre a Pesquisa Documental:

A análise incidiu sobre os *Relatórios Semanais das Aulas Virtuais*, preenchidos pelos professores durante os meses de março a agosto de 2021. Foram analisados 24 relatórios preenchidos por 6 professoras diferentes que acompanharam as crianças do Jardim I, II, III.

Conforme se pode ver abaixo, o Relatório Semanal das Aulas Virtuais é composto de vários itens que envolvem identificar o quantitativo de crianças

atendidas, os recursos utilizados (chamada de vídeo, telefone etc.), as dificuldades enfrentadas pela professora e pela família, a postura da criança frente à proposta e uma descrição breve do desempenho de cada criança:

Imagem 3: Relatório semanal das aulas virtuais.



PROJETO APONTE

Ao final da atividade semanal, solicito que todas as educadoras que realizaram o trabalho, preencham esse relatório, para que possamos avaliar e modificar, se necessário.

PROFESSORA:

DIA: _____ **MES:** _____

RELATORIO DE ACOMPANHAMENTO DAS CRIANÇAS

PERGUNTAS	RESPOSTAS
QUANTAS CRIANÇAS VOCE ACOMPANHOU?	
QUANTAS FORAM POR VIDEO?	
QUANTAS FORAM POR TELEFONE?	
HOVE ALGUMA DIFICULDADE TECNOLÓGICA, SUA OU DA FAMILIA?	
HOVE ALGUMA RESISTENCIA OU TIMIDEZ POR PARTE DAS CRIANÇAS?	
COMO VOCE AVALLIA ESSA EXPERIENCIA (regular, ruim, boa)?	
COMENTE SOBRE CADA CRIANÇA QUE VOCE ACOMPANHOU:	
SE TIVER SUGESTOES, ESCREVA:	---

Fonte: arquivo da autora.

No período pandêmico, a Escola Projeto Aponte adotou o ensino remoto para manter a continuidade das aulas, e dentre as estratégias assumidas (envio de materiais impressos, plantões pedagógicos etc.), promoveu aulas remotas semanais para todas as turmas. Estas aulas aconteciam todas as terças nos turnos da manhã e da tarde, conforme a turma estivesse matriculada. O Planejamento seguia os Temas geradores (um para cada mês) e as professoras

buscavam estratégias didáticas viáveis e compatíveis com o nível das crianças para promover o ensino, seguido de atividades realizadas no *Caderno de Atividades*, material didático-pedagógico elaborado pela própria coordenação pedagógica com o auxílio das professoras. Todas as turmas foram acompanhadas nas aulas online, sendo assim divididas:

Quadro 1: Turmas

TURMAS	IDADES	TURNOS
Jardim I	3 anos	Manhã e tarde
Jardim II	4 anos	Manhã e tarde
Jardim III	5 anos	Manhã e tarde

Fonte: Dados da pesquisadora.

As ferramentas utilizadas para a condução das aulas online foram o aplicativo WhatsApp e a plataforma Google Meet. E, logo após a realização das aulas, as professoras preenchiam os relatórios semanais e enviavam à coordenação pedagógica.

c) Sobre a Pesquisa Semiestruturada

Para a realização da entrevista elegemos 11 questões norteadoras, que emergiram das principais dificuldades que identificamos a partir de nossas observações participantes da escola e da análise dos Relatórios semanais preenchidos pelas professoras. A frequência das dificuldades citadas pelos professores foi contabilizada e aquelas que mais se repetiram foram adotadas para análise.

Assim, a partir da quantificação dos desafios/dificuldades identificados, montamos o quadro a seguir e solicitamos à coordenação pedagógica responder a uma entrevista semiestruturada, onde pudesse nos relatar as soluções que foram encontradas pela escola para minimizá-las ou solucioná-las.

Os desafios que mais pontuaram foram os seguintes por ordem de frequência:

Quadro 2: Desafios enfrentadas no ER

1. A má qualidade da internet das famílias
2. Aparelho celular com defeito
3. Ambiente de estudo inadequado
4. Estado emocional da criança

5. Falta de acesso à internet
6. Falta do aparelho celular para as aulas
7. Falta de comprometimento com as aulas online (família)
8. Falta de tempo da família
9. Baixa participação da criança nas aulas
10. Horário das aulas
11. Timidez das crianças

Fonte: dados coletados nos Relatórios semanais preenchido pelos professores e nas observações participantes.

De posse das respostas da coordenação, submetemos o material à análise.

4.4. Análise dos Dados

4.4.1 Análise dos Relatórios semanais das aulas virtuais:

Os relatórios das aulas virtuais têm o condão de extrair resultados através de uma interpretação avaliativa das aulas, e, se fosse o caso, fazer modificações nas aulas ministradas remotamente.

Sendo o relatório composto de 8 itens, que versam sobre: identificar o quantitativo de crianças atendidas, os recursos utilizados (chamada de vídeo, telefone etc.), as dificuldades enfrentadas pela professora e pela família, a postura da criança frente à proposta e uma descrição breve do desempenho de cada criança, procedemos a leitura dos relatórios, mapeando as principais dificuldades registradas pelas professoras, seja na frequência às aulas, seja no âmbito tecnológico, didático ou do comportamento, tanto das crianças como das próprias famílias. Os resultados passaremos a apresentar no quadro a seguir:

Quadro 3 – análise dos Relatórios semanais.

ITENS AVALIADOS	RESULTADOS ENCONTRADOS
Sobre a frequência	A maioria das crianças participou das aulas. No entanto, houve um quantitativo de aproximadamente 15% que manifestou dificuldades.
Sobre as dificuldades tecnológicas.	Todas as crianças manifestaram algum nível de dificuldade no acesso às plataformas digitais. A maioria na baixa qualidade da internet ou do aparelho celular utilizado
Sobre as dificuldades no ambiente.	A maioria não dispunha de um ambiente adequado para estudar, pois dividiam o espaço com outras atividades da casa e da família.
Sobre a aceitação das crianças.	A maioria das crianças demonstrou timidez para as aulas online. Cerca de 10% se recusavam completamente ao tipo de ensino.
Sobre o compromisso das famílias.	Cerca de 30% das famílias manifestaram dificuldades de tempo ou domínio das tecnologias para acompanhar as crianças durante o atendimento online.
Sobre a visão da educadora	A maioria das educadoras registraram experiências como boa ou muito boa, mesmo quando relatavam dificuldades no processo.

Sugestões	No espaço destinado a sugestões, a maioria das educadoras não acrescentou nada. Apenas, 10% sugeriu que os plantões pedagógicos fossem mais frequentes para suprir as faltas das crianças que não estavam participando das aulas virtuais.
------------------	--

Fonte: Relatórios semanais

4.4.2 Análise da Entrevista Semiestruturada:

Para a realização da entrevista elegemos 11 questões norteadoras, que emergiram das principais dificuldades que identificamos a partir de nossas observações participantes da escola e da análise dos Relatórios semanais preenchidos pelas professoras. Assim, para cada desafio/dificuldade identificada, pedimos à coordenação pedagógica que apontasse as soluções encontradas pela escola para minimizá-las. E os resultados agrupamos por blocos e podem ser vistos no quadro abaixo:

Quadro 4: desafios e soluções.

DESAFIOS/DIFICULDADES ENCONTRADAS	SOLUÇÕES APRESENTADAS PELA ESCOLA
A má qualidade da internet das famílias	Substituição por ligações telefônicas; mais tempo nos plantões pedagógicos individualizados.
Aparelho celular com defeito ou inexistente	Oferta de celulares por empréstimo; substituição por chamadas telefônicas.
Ambiente de estudo inadequado.	Orientações às famílias; atendimento noutros horários.
Resistência da criança. timidez.	Mudança no horário, sempre que possível. Atendimento individualizado.
Indisponibilidade dos pais/responsáveis. Dificuldade com horário. Questões emocionais das crianças.	Contato da direção com a família. Mudança no horário, sempre que possível.

Fonte: extraído de entrevista com a coordenadora do Projeto Aponte

4.5. Resultados e Discussão

Na realidade pesquisada podemos identificar os principais desafios para a oferta de Educação Infantil num formato remoto. Agora passaremos a comentar cada uma delas.

Quanto à dificuldade com o uso da internet e dos aparelhos celulares com defeito consideramos esse um fator decisivo para o ER. Essa dificuldade encontrada coaduna com o que defende Santiago (2018) ao advertir que a questão social interfere diretamente na problemática do ER. Sem dúvida, como diz a autora, a realidade das crianças mais pobres é agravada em tempos de

crise, quando a sociedade opta por adaptar recursos que não estão disponíveis para todos. Portanto, não basta oferecer ER, é preciso conhecer a realidade das crianças e de suas famílias. Do contrário, não haverá sucesso na oferta dessa modalidade.

O mesmo problema se estende ao desafio de realizar ER quando o ambiente doméstico da criança não tem as condições necessárias para estudar. A maioria é obrigada a participar do ER em ambientes inadequados, pois precisa dividir seu momento de estudo com outras atividades domésticas e até com outras pessoas. nessas ocasiões, a criança não concentra, dispersa facilmente, não entende os comandos da professora e sente-se constrangida em participar da aula.

Sem dúvida, em famílias de classe média e alta, essa situação não representa obstáculo algum. A maioria dispõe de um quarto e de uma estrutura mínima adequada para transferir a sala de aula para o espaço virtual. Além disso, geralmente as crianças dispõem de um computador ou um tablet para as atividades escolares, o que não acontece com as crianças mais pobres, como aquelas atendidas pelo Projeto Aponte.

Outro desafio mencionado na pesquisa é a indisponibilidade dos pais/responsáveis em acompanhar as crianças e oferecer o celular (na maioria das vezes, o único da casa) para essa finalidade. Na Escola Projeto Aponte, a maioria das famílias são da classe trabalhadora e, de fato, não dispõe de tempo durante o dia para estar com seus filhos. São trabalhadores informais ou do comércio e da indústria que não puderam se ausentar do trabalho para fazê-lo remotamente durante a pandemia. Por essa razão, foi necessário ser flexível e manejar os horários de modo a favorecer a todos.

Além disso, com um único celular na família, geralmente os pais não podiam deixar o celular para uso escolar do/a filho/a, além de não terem um único filho. Não devemos esquecer que geralmente a família é numerosa e muitas crianças necessitam usar o mesmo aparelho. Consequentemente, a criança da educação infantil é a mais prejudicada, pois se acredita que é a etapa menos importante, conforme adverte alguns autores como Azevedo & Ferreira (2017) e Kuhlmann (2000). Então, o celular (quando existe) fica destinado aos mais velhos, do fundamental ou ensino médio.

Desse modo, entre as classes mais humildes, a participação familiar – tão imprescindível no modo remoto, conforme alerta Azevedo & Ferreira (2017) fica amplamente prejudicada, e é agravada pelo analfabetismo na leitura da palavra, do mundo, conforme dizia Freire (1996), além do analfabetismo no mundo virtual.

De fato, na realidade da Escola Projeto Aponte, a maioria é de analfabetos funcionais, ou seja, assinam o nome, mas, possuem limitações quanto à leitura. Além disso, com a pouca escolarização não dominam o uso das tecnologias, e isso atrapalha na condução das aulas, pois as crianças dependem deles para acessar as plataformas virtuais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado, o objetivo deste trabalho foi identificar os desafios encontrados no âmbito do ensino na Educação Infantil em face à modalidade utilizada para a prática deste, ou seja, o uso do Ensino Remoto como ferramenta no auxílio à continuidade das práticas educacionais, mesmo em período pandêmico, de distanciamento social. Mas, mais do que isso, o objetivo maior da pesquisa se complementa na própria pesquisa em si, quando questões do dia a dia são levantadas no ensino infantil, problemas enfrentados pelos professores, pelos familiares das crianças e pelas próprias crianças. A realidade enfrentada por todos esses personagens muitas vezes não é vista como fato, apesar de redundante falar de fato e realidade, a realidade descrita por pesquisadores e estudiosos da educação, que é expressa através de artigos e seminários acadêmicos, muitas vezes fica apenas resumida a isso, a artigos e seminários, à apenas uma descrição factual. Embora se espere ser suficiente para que a descrição de fatos exalte problemas que possam ser solucionados a partir de sua exposição por esses meios, é infinitamente mais real quando esses fatos são vivenciados pelo pesquisador.

Nesse sentido, como autora deste trabalho, afirmo pela experiência rica vivida ao lado desse Projeto incrível, que podemos fazer sempre mais pela educação. Prova maior é o Projeto da Escola Aponte, que faz mais. Aprendi que educar as crianças é muito mais do que ser educador, é ser humano. É fazer

parte de algo grande, onde nós, educadores, somos a engrenagem principal que movimenta a Educação Infantil na direção correta. Identificar os desafios e problemas enfrentados no dia a dia pelos professores não significa apenas tratar de problemas, mas, de saber que há soluções e que essas soluções podem ser aplicadas a partir do estudo desses desafios e problemas.

Fazer parte desse projeto não é só foi uma honra para mim como estudante e educadora, mas, acima de tudo, é um presente divino que me torna uma pessoa melhor a cada dia, por aprender também com cada criança, com cada família, cada uma com suas particularidades, é ser mais humana. E acima de tudo, aprender com os professores que estão à frente desse magnífico projeto.

O desenvolvimento deste trabalho me guiou para a certeza de que a educação é a solução para quase todos os problemas de uma sociedade, sejam eles sociais ou pessoais. Não que essa certeza já não subsistia, mas por consolida-la na esperança de que, além de uma certeza, possa ser algo praticado por todos os educadores, para todos aqueles que necessitam e têm direito à educação de qualidade, com respeito e sem dificuldades, sem serem penalizados pela condição social imposta, pois é esta condição social, essa desigualdade social o maior de todos os obstáculos que impede os educandos da Educação Infantil terem acesso à educação de qualidade com os mesmos direitos que os abastados possuem.

Assim, diante do que foi exposto, a pesquisa traz consigo a análise mais próxima do cotidiano educacional de uma Escola que trabalha com a Educação Infantil, que lida com crianças vulneráveis socialmente, que precisam de atenção e carinho, somado a um ensino de extrema qualidade.

E, neste momento de adaptações, expor o uso do ensino remoto na Educação Infantil demonstrando suas vantagens, desafios e soluções, visa contribuir para que essas adaptações possam ser realizadas em casos semelhantes, inclusive, adequando o modelo de ensino na Educação Infantil com a inclusão dos educandos ao contexto digital no acesso às ferramentas que possibilitem um ensino remoto sem obstáculos provenientes da falta de acesso às ferramentas.

6. REFERÊNCIAS

APONTE, Projeto. **Regimento Projeto Aponte**. João Pessoa – PB, Copyright 2021. Disponível em: www.projetoaponte.com. Acesso em: 23 mar. 2021

AZEVEDO, Ivana; FERREIRA, Júlia. **Infância e a educação infantil: aspectos históricos, culturais e conceituais**. Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH – III SEPE, Anápolis - GO, 2017. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/article/download/8847/6544>. Acesso em: 08 ago. 2021

BRITTO, Ana Luiza; GONÇALVES, Edilma Mendes. **Ensino remoto na Educação Infantil em tempos de pandemia: reflexões acerca nas novas formas de ensinar**. Revista Práxis, V.12, n.1, Piauí, 2020. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3505/2702>. Acesso em: 25 jul. 2021

EAD, Admin. **Como surgiu o EAD**. Portal EAD, 2016. Disponível em: <https://www.ead.com.br/como-surgiu-ensino-a-distancia>. Acesso em: 24 jul. 2021.

FANTÁSTICO, G1. **Fantástico mostra situação precária de escolas públicas em Alagoas, em Pernambuco e no Maranhão**. Portal G1, 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2014/03/fantastico-mostra-situacao-precaria-de-escolas-publicas-em-alagoas-em-pernambuco-e-no-maranhao.html>. Acesso em: 08 ago. 2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

MEC, Ministério da Educação. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições da Educação Infantil**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie1.pdf>. Acesso em 01 dez. 2021

OLIVEIRA, Renata Araújo Jatobá. **Aula remota ao ensino híbrido na educação infantil**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/blog/educacao/aula-remota-ao-ensino-hibrido-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 25 jul. 2021

PEREIRA JUNIOR, Lucimar da Silva; MACHADO, Joana Bartolomeu. **Educação Infantil em tempos de pandemia: desafios no ensino remoto emergencial ao trabalhar com jogos e brincadeiras**. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 6, 23 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/6/educacao-infantil-em-tempos-de-pandemia-desafios-no-ensino-remoto-emergencial-ao-trabalhar-com-jogos-e-brincadeiras>. Acesso em: 25 jul. 2021

POSITIVO, Sistema de Ensino. **Ensino remoto na Educação Infantil: um desafio para escolas e famílias**. Curitiba, 2021. Disponível em: <https://www.sistemapositivo.com.br/como-enfrentar-desafios-do-ensino-remoto-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 24 jul. 2021.

KUHLMANN JR, Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2021

RODRIGUES, Marla. **Histórico do ensino à distância**. Goiânia, 2012. Disponível em: <https://vestibular.brasilescola.uol.com.br/ensino-distancia/historia.htm>. Acesso em: 24 jul. 2021

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. **Por uma pedagogia da inclusão: reflexões sobre o Projeto Aponte**. Campina Grande, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO_EV110_MD1_SA4_ID866_03082018190332.pdf. Acesso em 01 dez. 2021

SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira; MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; COSTA, Expedito Wellington Chaves. Fortaleza, 2019. **Fundamentos da Educação Infantil**. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432873/2/Livro%20Pedagogia%20Fundamentos%20da%20Educac%C3%A3o%20Infantil.pdf>. Acesso em 01 dez. 2021