

ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

TEORIZAÇÃO, PRÁTICA E EXPERIÊNCIAS CONSOLIDADAS



Nájela Tavares Ujiie
Sandra Regina Gardacho Pietrobon

ORGANIZADORAS

ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

TEORIZAÇÃO, PRÁTICA E EXPERIÊNCIAS CONSOLIDADAS



Nájela Tavares Ujiie
Sandra Regina Gardacho Pietrobon

ORGANIZADORAS

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote
Silva
UNIDAVI/SC
<http://lattes.cnpq.br/8318350738705473>

Profa. Msc. Jesica Wendy Beltrán
UFCE- Colômbia
<http://lattes.cnpq.br/0048679279914457>

Profa. Dra Fabiane dos Santos Ramos
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/0003382878348789>

Dr. João Riél Manuel Nunes Vieira de
Oliveira Brito
UAL - Lisboa- Portugal.
<http://lattes.cnpq.br/1347367542944960>

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller
Germani
UFFS- Passo Fundo/RS
<http://lattes.cnpq.br/7956662371295912>

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins
UFFS - Chapecó/SC
<http://lattes.cnpq.br/9818548065077031>

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa
UFN- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/2363988112549627>

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs
UFES - Vitória/ES
<http://lattes.cnpq.br/3913436849859138>

Prof. Dr.Thiago Ribeiro Rafagnin
UFOB
<http://lattes.cnpq.br/3377502960363268>

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/5754140057757003>

Profa. Dra. Liziany Müller
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/1486004582806497>

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza
UNISC- Santa Cruz do Sul/RS
<http://lattes.cnpq.br/4407126331414>

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio
UFRGS - Porto Alegre/RS
<http://lattes.cnpq.br/7823646075456872>

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch
UFSM- Palmeira das Missões/RS
<http://lattes.cnpq.br/0639803965762459>

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos
UFU– Uberlândia/MG
<http://lattes.cnpq.br/4649031713685124>

Dr. Rafael Nogueira Furtado
UFJF- Juiz de Fora/MG
<http://lattes.cnpq.br/9761786872182217>

Profa. Dra. Angelita Zimmermann
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/7548796037921237>

Profa. Dra. Francielle Benini Agne
Tybusch
UFN - Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/4400702817251869>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ensino remoto na educação básica [livro eletrônico] : teorização, prática e experiências consolidadas / Nájela Tavares Ujiie, Sandra Regina Gardacho Pietrobon organizadoras. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2022.
PDF

Vários autores.

ISBN 978-65-89949-86-2

1. COVID-19 - Pandemia 2. Educação 3. Educação básica 4. Educação - Recursos de rede de computador 5. Educação a distância 6. Ensino a distância 7. Tecnologia educacional I. Ujiie, Nájela Tavares. II. Pietrobon, Sandra Regina Gardacho.

22-107659

CDD-371.358

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino remoto : Educação 371.358

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964



Diagramação e Projeto Gráfico : Gabriel Eldereti Machado

imagem capa: www.canva.com

Revisão: dos/as autores/as.



Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

APRESENTAÇÃO

A Pandemia do Covid-19 desencadeada no ano de 2020, no cenário mundial, impulsionou mudanças na vida cotidiana e, na seara da educação fez emergir demandas de reinvenção dos processos educativos em todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior. Nesse contexto, fomos absorvidos pelo ensino remoto, passagem da prática pedagógica presencial para o universo digital, implicado pela tecnologia, ferramentas digitais, plataformas, aplicativos e janelas de possibilidades.

Nesta correlação este ebook *Ensino Remoto na Educação Básica: teoria, prática e experiências consolidadas* idealizou-se tendo em vista focalizar o ensino remoto na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e o debate teórico, prático e experiencial do processo ensino-aprendizagem no contexto pandêmico. Com este dimensionamento acolhe em sua tessitura nove capítulos, estudos teóricos, reflexões teórico-práticas, relatos de experiência reflexivos e pesquisas com coletas de dados.

Abre esta coletânea o capítulo intitulado *Os Recursos Tecnológicos e a Prática Pedagógica na Educação Infantil: Um Estado da Arte* o qual é composto por um estudo teórico-bibliográfico que objetiva a compreensão articulada entre tecnologia, prática pedagógica e educação infantil, considerando a produção científica de artigos centrada no interstício 2015-2020, tendo por base o *Google Acadêmico* e o *Portal Capes*.

O segundo capítulo, *O Trabalho Docente de Professores de Pré-Escolares no Contexto Pandêmico: Percepções Emanadas e Escuta Sensível* explicita elementos de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, que traz dados coletados junto a professores de uma rede pública municipal de educação infantil paranaense, discutindo as percepções e os achados da pesquisa com acolhimento, sensibilidade e atenção.

Dando continuidade, tem-se o capítulo *Estudo Sobre as Interações e Brincadeiras no Contexto Pandêmico: Significados Atribuídos por Profissionais da Educação Infantil*, o qual configura-se como uma pesquisa com coleta de dados que articula reflexões teórico-práticas via dimensionamento das orientações curriculares para educação infantil e as concepções de professoras e auxiliares de desenvolvimento infantil, que dão materialidade à prática educativa/pedagógica em um Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) da capital catarinense.

A seguir, o capítulo *Em Qual Língua Você Está Falando? O Ensino Remoto com Crianças de Cinco Anos da UAEI/UFCG* apresenta um relato de experiência reflexivo da ação educativa pedagógica com crianças pré-escolares no cenário da Pandemia e tangenciado pelo ensino remoto de uma professora da educação infantil, da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no Estado da Paraíba.

Na sequência, o capítulo *Retorno às Aulas Pós-Pandemia Sob o Olhar dos Professores da Educação Infantil* também se constitui por um estudo de caso qualitativo, o qual realizou a investigação da perspectiva dos professores da educação infantil, de uma escola pública municipal da cidade de Porto União, no interior do catarinense, acerca do retorno às aulas presenciais no ano letivo 2022.

Para além da educação infantil como pauta de investigação temos os próximos capítulos que se seguem que dão verticalidade ao ensino fundamental anos finais, a educação inclusiva no ensino regular e a função do coordenador pedagógico na dinâmica do ensino remoto.

No capítulo *A Importância das Tecnologias Digitais no Processo de Ensino em Turmas de Ensino Fundamental, Anos Finais, em Meio à Pandemia do Coronavírus - COVID 19* compõe-se de uma pesquisa qualitativa descritiva com coleta de dados e reflexões teórico-práticas significativas.

O capítulo, *A Educação Inclusiva e as Novas Tecnologias*, trata-se de uma pesquisa teórico bibliográfica que tem como objetivos identificar e refletir sobre

as novas tecnologias inseridas na educação inclusiva, com destaque para as Tecnologias Assistivas, que são o foco para a apropriação do saber e da independência dos alunos deficientes.

Nesta direção da seara inclusiva, há também o capítulo *O Uso dos Recursos Tecnológicos na Inclusão no Ensino Regular em Tempos de Pandemia: Algumas Reflexões*. Este constitui-se de reflexões teórico-práticas, sendo uma pesquisa teórico-bibliográfica, enriquecida com uma pesquisa de campo mediante entrevista realizada com quatro professoras, sendo duas atuantes no ensino regular e duas da sala de recursos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que evidencia vivência e prática no ensino remoto.

Corroborando com a tessitura da obra, o capítulo *A Função do Coordenador Pedagógico e o Ensino Remoto em Tempos de Pandemia* aborda uma sistematização teórico-bibliográfico e uma entrevista que suscita a compreensão da prática cotidiana do coordenador pedagógico no ensino remoto de uma escola do interior do Estado de São Paulo, que atende Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Assim, evidencia-se que no bojo deste e-book, que ora se apresenta, temos contribuições válidas para aprofundar e compreender o ensino remoto na educação básica. Fica registrado o convite a todos para leitura no todo ou em partes.

*Nájela Tavares Ujiie
&
Sandra Regina Gardacho Pietrobon*

Organizadoras

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

OS RECURSOS TECNOLÓGICOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTADO DA ARTE.....	11
--	-----------

Bruna Karla Zapotoczny

Sandra Regina Gardacho Pietrobon

doi: 10.48209/978-65-89949-86-1

CAPÍTULO 2

O TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES DE PRÉ-ESCOLARES NO CONTEXTO PANDÊMICO: PERCEPÇÕES EMANADAS E ESCUTA SENSÍVEL.....	30
--	-----------

Nájela Tavares Ujiie

Sandra Regina Gardacho Pietrobon

doi: 10.48209/978-65-89949-86-X

CAPÍTULO 3

ESTUDO SOBRE AS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO PANDÊMICO: SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	45
---	-----------

Isadora Pandolfi da Boaventura

Mônica Teresinha Marçal

doi: 10.48209/978-65-89949-86-3

CAPÍTULO 4

EM QUAL LÍNGUA VOCÊ ESTÁ FALANDO? O ENSINO REMOTO COM CRIANÇAS DE CINCO ANOS DA UAEI/UFCG	63
---	-----------

Janice Anacleto Pereira dos Reis

doi: 10.48209/978-65-89949-86-4

CAPÍTULO 5

RETORNO ÀS AULAS PÓS-PANDEMIA SOB O OLHAR DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....**79**

Janemar Aparecida Dalfovo Stasiak

Diovana Aparecida Carvalho da Silva

Caroline Elizabel Blaszko

doi: 10.48209/978-65-89949-86-5

CAPÍTULO 6

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO EM MEIO À PANDEMIA DO CORONAVÍRUS - COVID 19.....**93**

Bruna dos Santos

Leandra Machado Correa

Douglas Grzebieluka

doi: 10.48209/978-65-89949-86-6

CAPÍTULO 7

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS NOVAS TECNOLOGIAS.....**121**

Ana Abadia dos Santos Mendonça

doi: 10.48209/978-65-89949-86-7

CAPÍTULO 8

O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: ALGUMAS REFLEXÕES**136**

Gilda Pereira da Silva

Leni Coleti Novaes Gomes Cerqueira

Caroline Elizabel Blaszko

doi: 10.48209/978-65-89949-86-8

CAPÍTULO 9

A FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E O ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	149
--	------------

Francisco Vando Pacheco de Sousa

José Jailton da Cunha

Nájela Tavares Ujiie

doi: 10.48209/978-65-89949-86-9

SOBRE AS ORGANIZADORAS.....	161
------------------------------------	------------

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....	163
---	------------



10.48209/978-65-89949-86-1

CAPÍTULO 1

OS RECURSOS TECNOLÓGICOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTADO DA ARTE

Bruna Karla Zapotoczny

Sandra Regina Gardacho Pietrobon

INTRODUÇÃO

O capítulo pretende explorar questões referentes à educação infantil e tecnologia, abarcando a prática pedagógica neste contexto. Foi utilizado o método de mapeamento chamado “estado da arte”, com o objetivo de levantar informações sobre o que tem sido mais estudado recentemente. A partir das palavras-chave pré-definidas foi realizada a busca por artigos na plataforma *Google Acadêmico* e Portal de Periódicos da CAPES. Depois de arquivados e categorizados, os artigos com temas mais próximos ao proposto neste estudo foram analisados de forma mais profunda, a fim de compreender os múltiplos enfoques e lacunas da área. O objetivo desta metodologia, embasada em Romanowski e Ens (2006), é ampliar o olhar sobre o que já tem sido pesquisado, a fim de sistematizar informações de vários artigos e proporcionar mudanças mais significativas.

Introduz-se o assunto com as ideias contidas nos documentos da Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Manual de Orientação da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2016) - Saúde das Crianças e Adolescentes na Era Digital, a fim de apresentar uma visão geral com orientações básicas de documentos, e depois, incorporamos ideias a fim de contextualizar e aprofundar alguns aspectos da sociedade tecnológica. Com objetivo de aprofundamento entre infância e tecnologia, apoiamo-nos em Fantin e Rivoltella (2010) e, Fernandes e Ferreira (2017).

As demais discussões da análise do *estado da arte*, tiveram o intuito de categorizar e apresentar os artigos encontrados que possuam alternativas de mídias, recursos e ferramentas tecnológicas para professores e crianças da pré-escola, relacionando-as ao atual contexto social infantil, publicados no período de 2015-2020 (ROMANOWSKI e ENS, 2006).

ASPECTOS SOBRE TECNOLOGIA: UM LEVANTAMENTO INICIAL

As pessoas estão diariamente cercadas por tecnologia, tão imersas nesta realidade que já não se nota as consequências disso, já não se sabe como é viver em um mundo não-tecnológico. São muitas as mudanças de comportamento em diversas áreas em função da tecnologia, assim, torna-se necessário que haja maior compreensão dos impactos das inovações tecnológicas, por parte de educadores, para que se realizem intervenções conscientes. As consequências atingem a sociedade como um todo, afetando as relações de produção, trabalho e consumo, questões que compõem e direcionam uma sociedade.

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. (BRASIL, 2017, p.61)

As gerações mais novas vivem a tecnologia de forma mais intensa que os adultos, consequentemente, são mais afetados pelos benefícios e malefícios que elas proporcionam, os jovens são mais engajados, protagonizando esse espaço de consumidores e produtores de informação. Uma reflexão diante destes fatos é a possibilidade de estimular mais o aluno como produtor não apenas de informações e conteúdos, munindo-o desde a infância com conhecimentos introdutórios do assunto. De acordo com o Manual de Orientação da Sociedade Brasileira de Pediatria, “[...] tanto os pais como os educadores nas escolas precisam aprender como exercer esta mediação e serem alertados sobre os riscos e os limites necessários para assumirem esta responsabilidade [...]” (SBP, 2016, p.2). Alertar, refletir e problematizar também é papel da escola, num contexto em que respostas são imediatas, informações efêmeras e análises superficiais.

Entre as questões abordadas no documento da Sociedade Brasileira de Pediatria (2016), pode-se citar: orientações de tempo de uso e conteúdo indicativo para determinadas idades, cuidados com exposição de fotos e informações pessoais, questões que envolvem a influência do marketing digital e conteúdos digitais relacionados ao consumo e hábitos, além de orientações específicas para escola, pais, adolescentes e pediatras, tudo de acordo com as etapas do desenvolvimento cerebral-mental-cognitivo-psicossocial das crianças e adolescentes, esclarecendo, também, as consequências do mau uso dos meios tecnológicos. O mais pertinente dos assuntos revela com aprofundamento estes malefícios:

[...] Estudos científicos comprovam que a tecnologia influencia comportamentos através do mundo digital, modificando hábitos desde a infância, que podem causar prejuízos e danos à saúde. O uso precoce e de longa duração de jogos online, redes sociais ou diversos aplicativos com filmes e vídeos na internet que pode causar dificuldades de socialização e conexão com outras pessoas e dificuldades escolares; A dependência ou o uso problemático e interativo das mídias causa problemas mentais, aumento da ansiedade, violência, cyber bullying, transtornos de sono e alimentação, sedentarismo, problemas auditivos por uso de headphones, problemas visuais, problemas posturais e lesão de esforço repetitivo (LER); Problemas que envolvem a sexualidade, como maior vulnerabilidade ao grooming e sexting, incluindo pornografia, acesso facilitado às redes de pedofilia e exploração sexual online; compra e uso de drogas, pensamentos ou gestos de auto agressão e suicídio; Além das “brinqueiras” ou “desafios” online que podem ocasionar consequências graves e até o coma por anoxia cerebral ou morte.[...] (SBP, 2016, p.2)

São muitos os desafios ocasionados pela tecnologia, para melhor utilização desse meio é de fundamental importância o bom senso e a informação adequada, compreender e utilizar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), seja para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo, para que assim, possa-se aproveitar também todo potencial comunicativo criativo e formativo que a tecnologia nos oferece.

É de vital importância que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada, contribuindo para o desenvolvimento

do estudante. Para isso, é necessário que a escola incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação e aprendizado, ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola tem potencial para instituir novos modos de promover a aprendizagem (BRASIL, 2017).

É notada a importância do posicionamento da instituição escolar neste contexto digital, cada etapa deve ser trabalhada de forma específica, baseando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), entendendo-se que educação infantil (primeira parte da educação básica, sendo creches e pré-escolas) envolve um conjunto de práticas que busca articular saberes, dentre eles o saber tecnológico e científico, com objetivo de promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos, construtor de sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Das obrigações da escola, comprehende-se a promoção da igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais, especificamente na área tecnológica é citada a orientação de possibilitar a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2009).

A tecnologia pode ter muitos malefícios, mas ela já é parte da sociedade, sendo necessária, indispensável e indissociável da cultura atual, considerando o contexto social, de práticas de distanciamento social, no qual os recursos tecnológicos cumprem o papel de mediação entre as pessoas, o conhecimento e as instituições.

Em relação ao ensino, Magalhães (2018) coloca que existe grande aceitação por parte dos alunos e bons resultados na sua utilização, por conta da familiarização destes com os recursos. Nesse sentido, devemos aperfeiçoar o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's), com base em estudos que orientem o uso para cada idade e contexto.

De acordo com Magalhães (2018), ainda existem muitos empecilhos para a ideal utilização da tecnologia em sala de aula, tendo em vista a falta de recursos e baixa estrutura escolar, principalmente nas escolas públicas, além da falta de orientação e preparo dos professores.

Muito se fala sobre uso ou intervenção consciente da tecnologia, contudo, é necessário também refletir sobre o que é esta atitude, este posicionamento ideal tão almejado. Para Freire (2014), a consciência está inevitavelmente relacionada ao mundo, pois este media autoconhecimento, é a partir do mundo que o sujeito se conhece, se compara e se percebe diante de tantas diferenças: “[...] É um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve, transformando-o em um mundo humano [...]” (FREIRE, p.18, 2014), a consciência ou conscientização acontece de forma privilegiada na *práxis*, por meio da ação e da reflexão da realidade, tornando o sujeito, autor responsável de sua própria história. Ou seja, é preciso buscar consciência, perceber o mundo, o contexto social e todas as suas mudanças diante de um novo contexto tecnológico, o que implica em novas formas de socialização e relação entre os sujeitos e o mundo.

INFÂNCIA E TECNOLOGIA: DIFICULDADES E APROFUNDAMENTOS

Existem muitas formas de ser criança, pois, além de ser uma questão muito subjetiva, ser criança em meio a um cenário tecnológico possui as suas especificidades, devemos refletir sobre isso, é neste contexto que as crianças contemporâneas se desenvolvem e se tornam construtoras ativas de seu lugar na

sociedade. Toda criança possui seus direitos previstos por lei, mas muitas vezes esses direitos são afrontados, problematizando a respeito disso, Sarmento e Pinto (1997) explicam que “ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social (condição socioeconômica), do mesmo modo, varia com o contexto da época e de suas instituições.

Portanto, para este trabalho, baseando-nos em Sarmento e Pinto (1997) e, também, em Vygotsky (2009), a criança é um ser social que faz parte de um contexto sócio cultural, que interfere ativamente no seu processo de desenvolvimento cognitivo. As interferências sociais podem afetar e auxiliar no desenvolvimento cognitivo, de modo que o ser humano aprende a partir dos estímulos que recebe, ou seja, o meio em que está inserido o afeta e pode auxiliar no desenvolvimento e aprendizado. Dessa forma, é importante identificar os estágios de desenvolvimento da criança, possibilitando assim, uma reflexão sobre possíveis estratégias pedagógicas. Desta forma, cabe uma reflexão que, constantemente, pode ser recordada e contextualizada, a partir das questões: como estas crianças se tornarão construtoras ativas de seu lugar em uma sociedade tecnológica? Existe uma forma de prepará-las para uma realidade tecnológica de forma consciente?

Existem muitas teorias a respeito do surgimento da infância e de sua relação com a tecnologia, como a tecnologia afeta a vida e o cotidiano das crianças, e como a existência das crianças afeta diretamente o *Ciberespaço* ou a *Rede*, rede de computadores em conexão; e na *Cibercultura*, práticas, atitudes, pensamentos e valores desenvolvidos juntamente com o ciberespaço (LÉVY, 1999). Na obra de Fernandes e Ferreira (2017) é possível identificar vários posicionamentos para diferentes autores a respeito do assunto:

Quadro 1 – Surgimento da infância e de sua relação com a tecnologia

Postman (1999)	A invenção da infância como fase da vida está relacionada a criação da prensa tipográfica, pois iniciou-se uma educação voltada à leitura.
Buckingham (2007)	As tecnologias digitais afetam a infância, pois são caracterizadas pela interatividade, oferecendo às crianças um contato interativo com diferentes formas de cultura, potencializando o vínculo entre mensagens e imagens, fomentando novos modos de linguagem e de representação.
Sarmento (2004)	Com a tecnologia, surgem várias mudanças como a reentrada da criança na economia como consumidora, a escola que passa a ser lugar de trocas e conflitos culturais, o crescimento do mercado de produtos culturais para as crianças (desenhos animados, jogos, cinema, etc)

Fonte: Organização das autoras, com base em Fernandes e Ferreira (2017).

Unindo questões de representatividade à realidade digital, continuamos problematizando a partir da leitura de Fantin e Rivoltella (2010) sobre a relação entre criança e tecnologia. Os sujeitos são os protagonistas de um cenário social cultural digital, caracterizado por uma multiplicação de telas disponíveis, é direito da criança a utilização consciente de tecnologia, contudo, também é dever dos pais e da escola, orientar a criança no seu uso, para que ela conquiste este uso consciente. A tecnologia é um brinquedo para as crianças, quando navegam e assistem espontaneamente estão apenas brincando ou investigando, explorando um mundo virtual, cabe ao adulto delimitar esta brincadeira. A internet e as ferramentas de redes sociais são elementos presentes e fazem parte da vida de todos, mas ainda pouco discutido no que se refere à conscientização e uso crítico (FANTIN e RIVOLTELLA, 2010).

O espaço virtual é um lugar de convivência e sociabilidade, a escola não pode deixar de pensar a relação das crianças com as tecnologias, justamente pela possibilidade de refletir, desconstruir e não condicionar esta relação, o que

interessa no mundo digital para as crianças são os vínculos com outras crianças, no entanto, a tecnologia permite muito mais que isso, permite também a construção de certos vínculos perigosos.

É importante também falar sobre comércio e práticas publicitárias não-éticas, que confundem informação com publicidade, podem obter informações que comprometam a privacidade, promovam vendas diretas às crianças, permitindo compras não autorizadas, enganando-as. Conduta ou comportamentos irresponsáveis podem comprometer algumas dimensões da sociabilidade, modificar hábitos de estudo e comprometer a autoria ao copiar textos e imagens sem mencionar referências, plagiar trabalhos escolares, além de, também vir a favorecer comportamentos compulsivos (como jogo/compra/apostas, por exemplo), que aliados ao uso excessivo da tecnologia, podem gerar dependência (FANTIN e RIVOLTELLA, 2010). A tecnologia tem seus contributivos e também seus pontos de tensão e atenção ao contexto educativo, ainda mais na esfera da educação da primeira infância.

ESTADO DA ARTE: UMA ANÁLISE DOS ARTIGOS COM FOCO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BASEADAS EM TECNOLOGIA

O estado da arte pode ser considerado a principal metodologia deste trabalho, muitas pesquisas são realizadas anualmente e a quantidade de informação a ser analisada aumenta a cada dia, sendo necessária assim uma organização adequada na forma de pesquisar. O objetivo desta pesquisa é apresentar o que se tem produzido nesta temática de educação infantil e tecnologia, sendo assim, o estado da arte aqui presente se concentra em publicações sobre o tema, nos anos entre 2015 e 2020. A busca foi realizada com o uso das palavras-chave: tecnologia, prática pedagógica, educação infantil; e, filtros: linguagem português e ano específico como citado acima. Além disso, também existiu um critério de exclusão de livros ou qualquer outro formato que não fosse artigo científico pu-

blicado em periódico. A sequência das ações se deu com: filtragem do material, análise e categorização.

A categorização é importante, pois apenas identificar as produções não contribui de forma efetiva na área de conhecimento, neste sentido nesta parte do texto pretende-se apresentar a categorização realizada, análise dos conteúdos mais pertinentes revelando múltiplos enfoques e perspectivas no fim do trabalho, com o objetivo de “[...] conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema - sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas” (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p.40), para desta forma, evidenciar lacunas de pesquisa.

A partir deste levantamento de artigos, foi possível verificar de que forma a tecnologia vem sendo utilizada por professores, como tem sido recebida por alunos e familiares e, também, como tem sido abordada pelos pesquisadores de educação, o quanto esse tema tem sido discutido. Os artigos a priori foram selecionados e organizados no quadro que segue por seus respectivos anos de publicação:

Quadro 2 – Estado da arte

Ano	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
Google Acadêmico	3	4	2	4	2	3	18
Portal Capes	0	0	3	0	1	0	4

Fonte: Organização das autoras, com base na coleta de dados.

Muitos artigos encontrados não corresponderam às respectivas necessidades deste trabalho - o foco do trabalho pedagógico da educação infantil, mesmo assim, alguns destes foram selecionados, pois se percebeu a possibilidade de adequação das propostas ou contribuição teórica ofertada por eles. O fato é que

as pesquisas que envolvem propostas pedagógicas na educação infantil com uso de tecnologia de forma satisfatória, ainda são um número reduzido, ao menos nesta pesquisa, que foi restringida a artigos de publicação em revistas entre 2015 e 2020.

Algumas reflexões foram feitas para categorizar os artigos em alguns grupos, a fim de descobrir semelhanças e evidenciar contrastes. A partir desta listagem, pôde-se observar que a maioria das pesquisas realizadas nessa área possui uma metodologia de pesquisa de campo, o que é uma evidência muito positiva, levando em conta o potencial da relação teoria-prática, o critério para identificar a metodologia de cada pesquisa foi: se houve entrevista, relato de experiência ou aplicação de aula, ou se enquadra como pesquisa de campo.

Outra categoria de divisão dos artigos foi separá-los entre os que oferecem alguma atividade, como por exemplo: caso o artigo indique sites, práticas, atividades, métodos ou teorias que facilitem a construção de uma proposta pedagógica envolvendo tecnologia, ou seja, qualquer mídia tecnológica que contribua para uma proposta pedagógica.

Quadro 3 – Categorização do Estado da Arte

1	Número total de artigos	22
2	Número de artigos que mencionam educação infantil	19
3	Número de artigos que não mencionam educação infantil ou não contribuem significativamente	3
4	Artigos com entrevistas a professores, aluno, família ou qualquer membro da comunidade escolar	12
5	Artigos com pesquisa de campo	14
6	Artigos com aplicação de aula ou atividade	13
7	Artigos que apresentam ideias ou sugestões de atividades, aulas, aplicativos ou softwares	14

Fonte: Organização das autoras, com base na coleta de dados.

Foram diversas as contribuições absorvidas pelos artigos, entre elas pode-se destacar: propostas pedagógicas diversas com uso de jogos, atividades lógicas, lúdicas, pesquisa de campo com relato de experiência, especialização de professores, entrevistas, etc. Na sequência, serão apresentadas as principais ideias que podem vir a contribuir para o objetivo do presente trabalho mapeamento de prática pedagógicas com uso da tecnologia na educação infantil.

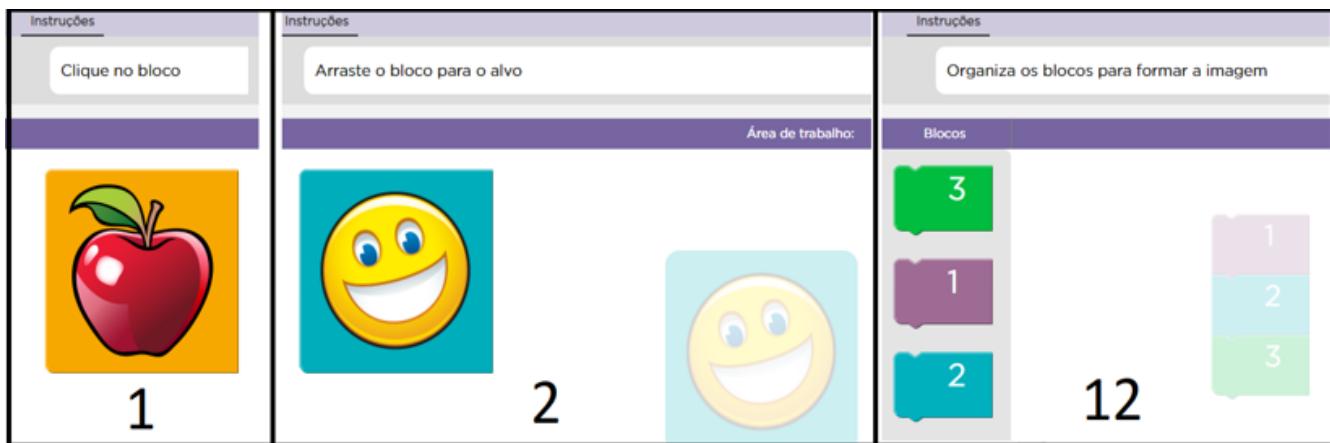
Algumas atividades como portais, softwares ou mídias, encontradas nos artigos, que possuem potencial de contribuição para uma proposta pedagógica são: o portal *code.org*, portal Escola Games (especificamente o jogo Separe as Sílabas), uso de mídias sociais para maior fluxo de informações (como por exemplo: o *Facebook*, *Whatsapp*, *Moodle* ou plataformas que possibilitam criação de *blog*), e softwares como: *Scracth*, *Tuxpaint*, *TuxofMath Command*; que são programas de computador que oferecem atividades nas áreas de matemática, português ou computação, para auxílio na alfabetização, matemática, raciocínio lógico e introdução à programação.

Sobre a plataforma *code.org*, trata-se de um portal que oferece diversos jogos digitais voltados para o ensino da programação, construção do conhecimento científico da computação, tutoriais de uso, aulas com atividades *desplugadas*. O termo *desplugado*, mencionada na obra de Santos et al. (2016), significa que a programação ou conhecimento científico na área da computação e tecnologia poderá ser apreendido sem o uso de computador ou qualquer tecnologia.

A plataforma *code.org* também é mencionada pelas autoras Barbosa e China (2017, p. 15): “[...] Code.org (<http://br.code.org/>) é uma organização sem fins lucrativos, idealizada por Mark Zuckerberg, Bill Gates e outras empresas, com a visão que todos os alunos, de todas as escolas, devem ter a oportunidade de aprender programação de computadores [...].” As autoras defendem o uso da tecnologia na educação infantil, pois, ao usarmos a tecnologia para adquirir conhecimento, somos modificados por ela, nos transformando em pessoas melhores e mais capacitadas para o mercado de trabalho.

Um exemplo do funcionamento do portal está na imagem 1, na qual foi compilada a lição 1, 2 e 12 do curso Pré-leitor Express (2019). O objetivo do jogo é que a criança aprenda a arrastar e soltar a imagem usando o *mouse*, clicando e arrastando, desta forma a criança desenvolve a coordenação motora e lentamente é introduzida a curso de computação à medida que aprende a ler. Os blocos da lição 12 possuem números que devem ser encaixados em ordem, a partir da conexão de blocos nas lições seguintes é possível movimentar personagens, colher frutos, movimentar, dançar ou falar usando a organização de blocos e comandos.

Imagen 1 - Curso Pré-leitor Express (2019)



Fonte: code.org /print editado pelas autoras.

Os idealizadores desta plataforma acreditam que a ciência da computação deve fazer parte do currículo escolar. E esta plataforma certamente é uma boa opção de recurso tendo em vista sua praticidade, pois, há sempre um vídeo de introdução nas atividades, ensinando cada etapa, motivando e explicando às crianças como realizar aquela atividade. Além de atividades *online* e *off-line*, o professor pode realizar um cadastro acessando planos de aula e outros detalhes (BARBOSA e CHINA, 2017).

Foram vários os artigos que mencionaram de forma positiva o uso de recursos ou softwares com finalidade educativa: Lebrão (2020), Machado, Warpechowski e Vaz (2017), Barbosa e China (2017), Cole e Souza (2016), Santos

et al. (2016), Couto e Prado (2015), Kaminski et al. (2019), Klein et al. (2020), Rodrigues e Villela (2019), Magalhães (2018).

De acordo com Machado, Warpechowski e Vaz (2017), a informática educativa é intuitiva e divertida, é algo novo para os alunos de Educação Infantil, trata-se de uma modalidade onde são necessárias novas habilidades como edição de texto e digitação, é importante ampliar o repertório de uso de recursos, dominar várias ferramentas que podem estimular a alfabetização e coordenação motora desses alunos nas ações de clicar, digitar ou “arrastar” objetos na tela de um computador, percebendo seu corpo, a força inserida naquele objeto que move uma seta na tela, assim como a agilidade, velocidade e energia aplicada na ação.

De acordo com Almeida e Prado (1999, p.1) citados por Barbosa e China (2017, p.10):

Hoje é consenso que as novas tecnologias de informação e comunicação podem potencializar a mudança do processo de ensino e de aprendizagem e que, os resultados promissores em termos de avanços educacionais relacionam-se diretamente com a ideia do uso da tecnologia a serviço da emancipação humana, do desenvolvimento da criatividade, da autocrítica, da autonomia e da liberdade responsável.

As autoras Almeida e Prado (1999) também mencionam Papert (1980), o qual destaca que o computador “amplia a escola” e defende o uso dos computadores na educação das séries iniciais, partindo do contato periférico com o computador, mouse, teclado e monitor. Com cinco anos as crianças podem ser apresentadas aos componentes internos do gabinete; e, a partir do 2º ano já podem começar a aprender programação, partindo de conhecimentos sobre lógica, conceitos como *pixel* e variáveis.

De acordo com Lebrão (2020), o uso de tecnologia por si só não afeta positivamente na aprendizagem do aluno, a forma de obter bons resultados com o uso de tecnologia na escola é realizar um planejamento estratégico. Quando se

usa tecnologia, o professor não é mais centro, mas a aprendizagem se torna centro do processo de ensino, transformando o professor em mediador do processo de ensino com uso de tecnologia. Lévy (2010) citado por Lebrão (2020) defende o uso de tecnologia por seu potencial de construção de conhecimentos coletivos, pois proporciona a constante atualização dos conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que já foi possível identificar por meio das leituras mencionadas neste trabalho, as crianças podem se tornar construtoras de seu lugar em uma sociedade tecnológica, se elas tiverem acesso à tecnologia de forma crítica e consciente, se forem orientadas desde muito cedo desenvolverem um raciocínio lógico, crítico e reflexivo, observando a tecnologia como ferramenta de estudo, agregadas a rotina escolar com naturalidade para o aluno e, também, para o professor, sem que esta esteja a serviço unicamente de um dos lados deste processo educacional de ensino/aprendizagem, mas de forma equilibrada para professor e aluno, bem como o uso regrado e reflexivo em casa com orientação dos pais.

Sendo um trabalho pertencente à metodologia do *Estado da arte*, deve também ter como finalidade, diagnosticar temas relevantes, emergentes e recorrentes, indicar os tipos de pesquisa, organizar as informações existentes, bem como localizar, as lacunas existentes (ROMANOWSKI e ENS, 2006).

Portanto, são três as problemáticas aqui destacadas, primeiro a mobilização por parte dos professores, para que possam inserir-se em cursos ou programas de formação continuada, é necessário que haja maior compreensão dos impactos das inovações tecnológicas, por parte de educadores, para que se realizem intervenções conscientes. Com base dos artigos captados no Estado da arte deste trabalho, pode-se observar que a tecnologia permanece ainda sendo usada de forma equivocada pelos profissionais, devido a carências encontradas durante sua formação, que muitas vezes não o preparou para trabalhar com essa

ferramenta, de todo modo, a tecnologia não deve permanecer sendo vista como tabu pelos educadores, se os professores não procurarem especializações na área e não tentarem abrir discussões e práticas pedagógicas adequadas na área não existirá mudanças relevantes, deixando lacunas na formação curricular das crianças.

Refletindo sobre o acelerado desenvolvimento tecnológico, pode-se dizer que a tecnologia está ganhando mais espaço na formação curricular das crianças, espaço esse que não pode ser medido com clareza neste trabalho, mas há fortes indícios de que uma reavaliação curricular neste sentido deverá ser remanejada para cumprir com as necessidades socioculturais futuras.

A segunda problemática diz respeito à conscientização de pais e familiares para um uso mais reflexivo e regrado da tecnologia, salientando os pontos positivos e negativos levantados durante o texto, corrigindo e incentivando o bom uso das redes. O desafio de conscientizar as pessoas sobre o consumo da tecnologia é urgente, não tendo como objetivo a total interrupção do uso, mas o uso consciente e eficiente, discutindo os malefícios da mesma. Dar espaço para estas discussões com toda a comunidade escolar é essencial, pois a tecnologia está presente na vida das crianças, assim cabe à escola desde a educação infantil orientar as crianças e suas famílias sobre o uso seguro e consciente.

E, por último, a problemática da falta de estrutura nas instituições, e dificuldades socioeconômicas das crianças e suas famílias que impactam a relação das instituições com as crianças e o conhecimento. Questões que devem ser reivindicadas juntamente de políticas públicas para garantir o acesso ao conhecimento a todos, promovendo assim a inclusão digital.

É significativo o potencial tecnológico na prática pedagógica da educação infantil. São várias as ferramentas, aplicativos e softwares que possuem potencial de ensino/aprendizagem, contudo, ainda são pouco debatidos e divulgados diante do contínuo avanço tecnológico.

Diante dos efeitos do distanciamento social resultantes da Covid 19, diversas instituições educacionais adaptaram seus trabalhos a partir de aulas remotas com atividades síncronas e assíncronas, professores se esforçaram para adaptar-se a novas formas de dar aula com uso de recursos do Google, os pais têm participado mais da rotina escolar ou de estudo de seus filhos. Neste sentido, são grandes as mudanças relacionadas à educação e tecnologia.

Espera-se que em futuras pesquisas da área possam-se observar novos recursos com efeitos deste período de vivência intensificada de experiências educacionais tecnológicas. A educação pode tornar-se mais tecnológica após este período, beneficiando o currículo de alunos e professores às exigências da vida em sociedade e, às necessidades do mundo do trabalho, o qual vem exigindo novas habilidades relacionadas a tecnologia.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, F. de A. C.; CHINA, A. P. Z. Aulas de informática na grade curricular da educação infantil e ensino fundamental: importância e benefícios para a formação integral. **Revista Interface Tecnológica**, S. I., v. 14, n. 1, p. 9-20, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília:- MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Resolução nº 5**, MEC/CNE/CEB, de 17 de dezembro de 2009.

COLE, K.; SOUZA, M. A. S. Iniciação digital na educação infantil: aprendendo o alfabeto com o uso do computador. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**. P. 314-325, v. 1, 2016.

COUTO M. E. P.; PRADO, M. Uso da tecnologia nas artes visuais em sala de aula. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. p.141-167. v. 11 n. 2, 2015.

FANTIN M.; RIVOLTELLA P. C. Crianças na era digital: Desafios da comunicação e da educação. **Revista de Estudos Universitários - REU**. Sorocaba, SP, v.36, n.1, p.89-104, jun. 2010.

FERNANDES, L. K.; FERREIRA, J. F. C. Infância e Tecnologia: um panorama metodológico das pesquisas qualitativas na área. **Atas CIAIQ**, P. 667-676, v. 1, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

KAMINSKI, M. R.; RIBEIRO, R. G. T.; JUMKERFEURBOM, M. A.; LUBECK M.; BOSCAROLI, C. Uso de jogos digitais em práticas pedagógicas realizadas em distintos contextos escolares. **Educação matemática, pesquisa**. São Paulo, v.21, n. 2, p. 288-312, 2019.

KLEIN, D. R.; CANEVESI, F. C. S.; FEIX, A. R.; GRESELE, J. F. P. ;WILHELM, E. M. S. Tecnologia na educação: evolução histórica e aplicação nos diferentes níveis de ensino. **Revista da Educação**, Umuarama, Educere, v. 20, n. 2, p. 279-299, jul./dez. 2020.

LEBRÃO, L. L. **Educação tecnológica no ensino infantil**. Anais do CIET EnPED. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias. Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. São Carlos. Ago. 2020. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1610>>. Acesso em: 31 mar 2021.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, D.; WARPECHOWSKI, M.; VAZ, D. **Modelo de Interação Entre Pares (MIP)**: viabilizando o ensino da informática educativa na Educação Infantil. Anais do WIE. 2017. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/7253>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MAGALHÃES, V. B. **Tecnologia e educação: o uso das tecnologias de mídia no ambiente escolar**. CIET EnPED - Congresso internacional de educação e tecnologias, encontro de pesquisadores em educação a distância, 2018. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/50>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

RODRIGUES, L. G.; VILELA, H. F. Uso da Tecnologia da Informação como uma Ferramenta de Auxílio no Ensino-aprendizagem. **Revista Computação e sociedade**, v. 1, n. 1, p.126 - 137, 2019.

SANTOS, E. R.; SOARES, G.; BIANCO, G. D.; ROCHA FILHO, J. B.; LAHM, R. A. Estímulo ao pensamento computacional a partir da computação desplugada: uma proposta para a educação infantil. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, RELATEC, v. 15, n.3, p. 99 - 112, 2016.

SARMENTO, M. J; PINTO, M. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. IN: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (org.) As crianças: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de orientação: Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital**. nº 1, Outubro de 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2009.



10.48209/978-65-89949-86-X

CAPÍTULO 2

O TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES DE PRÉ-ESCOLARES NO CONTEXTO PANDÊMICO: PERCEPÇÕES EMANADAS E ESCUTA SENSÍVEL

Nájela Tavares Ujiie

Sandra Regina Gardacho Pietrobon

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal (CF) brasileira de 1988 é base fundante ao entendimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, uma vez que promulga em seu artigo 208, o qual foi revisto pela Emenda Constitucional nº 53, de 20 de dezembro 2006, que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988). Na mesma direção o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069 de 1990, passou a reconhecer a criança como sujeito de direitos e reafirmou em seu artigo 54 o valor da educação infantil como etapa educativa.

A CF e o ECA configuram marco legal da consolidação da educação infantil como primeira etapa da educação básica em coaduno com o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996, gestada num debate que perdurou por oito anos, mas que representa ponto culminante ao legitimar a educação infantil como primeira etapa da educação básica em seu artigo 21, e ao estabelecer uma seção específica à educação infantil.

A LDB (BRASIL, 1996) demarca especificidades da educação da infantil de zero a cinco anos, composta por creche até três anos, e pré-escola de quatro a cinco anos, focalizando a formação integral da criança, “[...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art. 29, BRASIL, 1996).

O reconhecimento legal da educação infantil como etapa educacional não foi acompanhado de imediato por respaldo financeiro e formativo dos profissionais. Com efeito, no que tange aos professores da educação infantil a legislação vigente admite a formação mínima a nível médio na modalidade normal, para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, embora mencione importância da formação dos professores em nível superior.

A educação infantil tem ação interdisciplinar pauta-se por interações e brincadeiras, sendo o currículo integrador, um conjunto de práticas articulatórias de experiências e saberes das crianças em relação ao patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico da humanidade (BRASIL, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2016) articula para a educação infantil seis direitos de aprendizagem, sendo estes: conviver, brincar, explorar, participar, comunicar e conhecer, os quais são verbos apresentadores dos objetivos interligados a cada um dos cinco campos de experiência: 1. O eu, o outro e nós; 2. Corpo, gestos e movimentos; 3. Traços, sons, cores e formas; 4. Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, os quais a partir da promulgação da BNCC, são considerados como guias da ação educativa/pedagógica na primeira infância.

Assim, o processo de consolidação da educação infantil como primeira etapa da educação básica é entremeado por avanços e retrocessos no cenário brasileiro. Observa-se que, a Educação Infantil, assim como outras etapas educacionais no país, possui uma articulação entre teoria-prática, entre legal, real e ideal. No âmbito da educação infantil, os professores orientam-se por meio de documentos oficiais, diretrizes (legal) e teorias específicas (ideal) que dão suporte à sua prática pedagógica e educativa (real). Esta articulação difícil no contexto normal se complicou ainda mais no contexto pandêmico, demandando ressignificações diversas, as quais buscamos evidenciar neste capítulo, contemplando percepções emanadas de professores de pré-escolares (4 a 5 anos) de uma rede pública municipal do interior paranaense.

O contexto pandêmico fez com que as instituições educativas e seus professores tivessem que lançar mão dos recursos tecnológicos para que pudessem, de alguma maneira, estabelecer e/ou manter os vínculos com as crianças e suas famílias/responsáveis, o que gerou possibilidades de organização das ações educativas num formato que foi denominado ensino remoto.

O ensino remoto é definido por Almeida (2020) como a transposição da educação presencial para o universo digital, com foco no conteúdo, mescla de teorizações, abordagens pedagógicas, metodologias e atividades educativas.

Acerca da transposição entre ensino presencial e remoto na educação infantil, Mitura e Ujiie (2021) ponderam que na passagem do universo físico para o digital, a práxis educativa foi ressignificada numa articulação entre teoria e prática, que leva em consideração a criança em seu contexto de pertença vivido, concebido e percebido, em coparticipação educativa e mediada na parceria família-escola.

Nesta direção Ujiie, Pietrobon e Mitura (2022) pontuam que, no ensino remoto o ecossistema educativo ampliou sua rede de implicados, temos um sistema educativo relacional quíntuplo, em que existe o engajamento professor-família-aluno-conhecimento-tecnologias na consolidação da educação.

No bojo das políticas educacionais e orientações curriculares ao ensino remoto, a educação ficou gerida de instabilidade, pois, como não existiam estratégias ou planos que indicassem alternativas ao funcionamento remoto da educação, estas ficaram à mercê das constantes mudanças que chegaram por meio de Decretos (municipais, estaduais e até federais), bem como de diretrizes provenientes das secretarias estaduais de educação, conselhos estaduais e dos núcleos de educação.

No que tange à educação infantil paranaense, as orientações didático-pedagógicas foram tardias, expedidas pelos núcleos de educação regionais via comunicados e circulares após três meses do início da pandemia, para o ano letivo 2020, evidenciando como temáticas importantes, no Estado do Paraná, a serem abordadas na educação infantil: Acolhimento e vínculo; Sociabilidade e relação família-escola, sem, contudo, apresentar detalhamento da ação educativa a ser consolidada.

No ano letivo 2021, as orientações didático-pedagógicas foram cunhadas no âmbito do programa estadual Educa Juntos: Estado e Municípios juntos pela educação, o qual distribuiu apostilas, slides e vídeos orientadores para efetivação de formação continuada na semana pedagógica de preparação ao início do ano letivo remoto da educação infantil. Foram apresentadas as temáticas importantes para esta etapa e seus desdobramentos de ação pedagógica e educativa, dentre elas: Família Paranaense: diálogos e realizações didáticas em casa e na escola; e, Metodologias e práticas a partir das interações e a brincadeira: *Música/Arte; *Literatura infantil; *Conexão criança-natureza (PARANÁ, 2021).

Tendo em vista as lacunas do percurso, emergem muitas questões, dentre estas daremos especial atenção neste capítulo à materialidade e concretização do trabalho docente com pré-escolares no contexto pandêmico. Registrarmos que a metodologia investigativa foi o estudo de caso qualitativo (LÜDKE, ANDRÉ, 1986), que se centrou em uma rede pública do interior paranaense, seguindo imperativos éticos e distribuição de um questionário *google forms* aos vinte e seis professores de pré-escola, com intuito de realizar escuta sensível das percepções emanadas de profissionais atuantes no ensino remoto na educação infantil no decurso de dois anos letivos.

Assim, na seção a seguir, explanaremos os achados da pesquisa, algumas análises relativas ao percurso investigativo e findaremos o capítulo com considerações tangíveis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: O ENSINO REMOTO, O TRABALHO DOCENTE E AS PERCEPÇÕES EMANADAS DE PROFESSORES PRÉ-ESCOLARES

Os dados que serão explicitados nesta seção é parte de uma pesquisa maior denominada “Práticas pedagógicas de professores(as) da pré-escola no contexto de distanciamento social: problemáticas, desafios e perspectivas”, coordenada

pela segunda autora do capítulo, o qual tomou parte quatro redes públicas municipais do interior paranaense por anuência e adesão dos professores pré-escolares, sendo registrada via comitê de ética pelo parecer consubstanciado nº 4.718.969, de 18 de maio de 2021, COMEP-UNICENTRO. Neste capítulo, focalizaremos os dados de uma rede apenas, com intuito de elucidar, discorrer e analisar as percepções emanadas de professores pré-escolares acerca do trabalho docente remoto.

Reiteramos que o questionário *google forms* foi encaminhado por via digital aos vinte seis professores de pré-escola de uma rede pública municipal do interior paranaense e distribuídos em sete escolas municipais, os quais assinaram de modo eletrônico o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e retornaram suas respostas. Obtivemos adesão de 84,6% da rede, perfazendo um total de vinte e dois questionários respondidos.

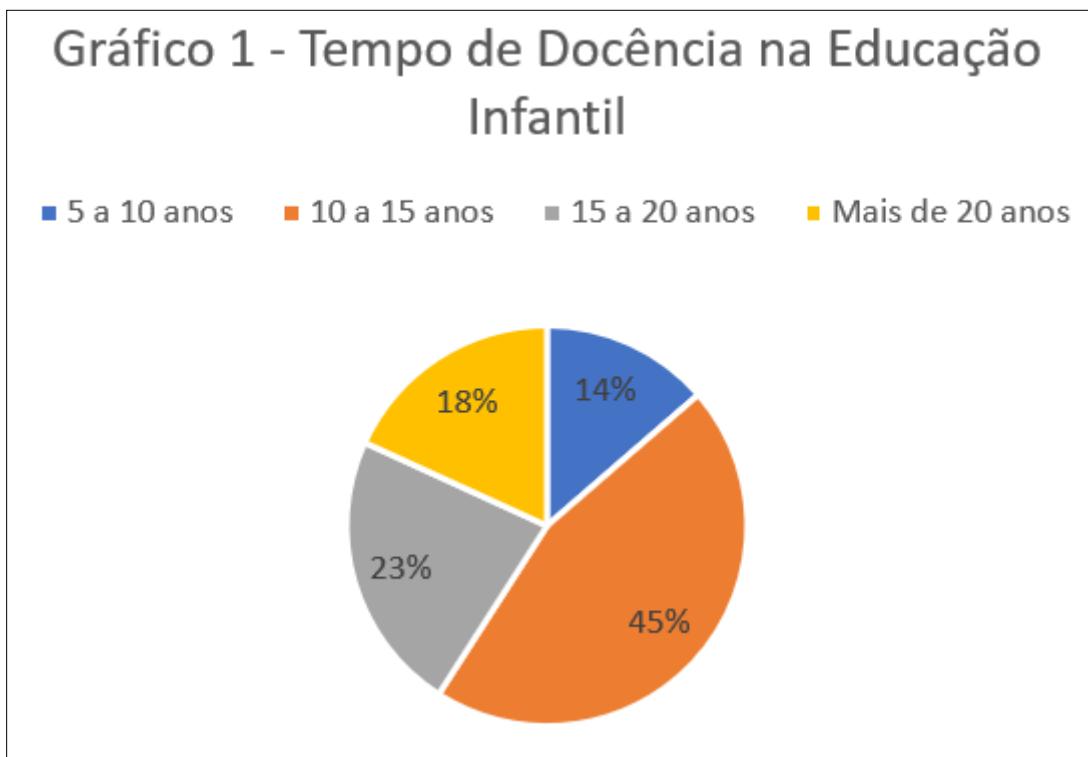
No que tange ao questionário, este é composto de três questões fechadas e cinco abertas, as quais registram gênero, formação dos professores pré-escolares, o tempo de serviço na educação infantil, os recursos tecnológicos utilizados no ensino remoto, as dificuldades enfrentadas, a participação em formação continuada específica, as aprendizagens construídas e comentários livres, elementos que vamos apresentar na continuidade.

Os participantes da pesquisa totalizam vinte e dois professores de pré-escolares (4 a 5 anos), sendo dezessete mulheres, 77% (setenta e sete por cento), e, cinco homens, 23% (vinte e três por cento), no ano base da coleta de dados 2021.

No que diz respeito à formação profissional, a totalidade dos professores de pré-escolares da rede tem formação superior, sendo que vinte e um dos professores (95,45%) possuem, ainda, especialização na área de Educação, em diversas áreas: Educação Básica, Gestão Escolar, Psicopedagogia,

Neuropsicopedagogia, Educação Especial, dentre outras. Em relação à formação dos professores, vemos que o artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996) é atendido em seu aspecto preferencial, e com a formação na pós-graduação *lato sensu* tem elementos formativos que estão para além do que expressa a base legal.

Em relação ao tempo de serviço na educação básica, educação infantil, temos as respostas tabuladas no gráfico 1 que segue:



Fonte: Organização das autoras, pautadas na coleta de dados, ano base 2021.

Os professores de pré-escolares da rede investigada têm tempo de docência na educação infantil para além do nível de iniciantes, uma vez que a experiência da totalidade dos profissionais situa-se acima de cinco anos. Outrossim, vemos que a experiência da maioria dos professores respondentes foi registrada na categoria entre 10 e 15 anos, 45% (quarenta e cinco por cento), dez professores. Observamos ainda que dezenove professores, 86 % (oitenta e seis por cento) estão acima da metade do tempo de serviço para encerrar a carreira, o que oportuniza afirmar que tem nível elevado de experiência e saberes docentes acumulados no fluxo de sua trajetória na educação infantil.

Ao serem indagados sobre os recursos tecnológicos que foram utilizados no ensino remoto para efetivação do trabalho pedagógico, a maioria foi direto nas respostas, sendo que dezenove professores, 86,4% (oitenta e seis vírgula quatro por cento), pontuaram com alguma variação a resposta: “livros de pesquisa, apostila impressa, internet (computador/celular)”, também, sete participantes registraram “grupo do Whatsapp” (31,8), e quatro demarcaram “uso do google meet para aulas síncronas” (18,2). Dentre os participantes, tivemos três respostas discursivas, as quais traremos transcritas a seguir. Nestas, os professores foram identificados por P e número subsequente, considerando a ordem de recepção dos formulários via *google forms*, de modo a garantir a preservação de suas identidades e os imperativos éticos da pesquisa:

Vídeos, contação e diversidade de histórias, jogos, brincadeiras de acordo com a realidade da família, dinâmicas, entre outros. (P1)

Atividades impressas, atividades confeccionadas no concreto, vídeos, músicas, áudios, livros de histórias infantis, material lúdico, dentre outros. (P2)

Aulas através do celular, utilizando leituras e textos baseados em livros didáticos do PNLD e livros de apoio de literatura infantil que pudessem chamar atenção da família e da criança, e também utilizando não somente material didáticos, mas todos os tipos de materiais que estivessem de fácil acesso as famílias, para que tivessem o maior aproveitamento dos conteúdos propostos, coleta de folhas, escultura de graveto etc. (P4)

As respostas dadas de modo mais discursivo evidenciam que todos os recursos tecnológicos mencionados pelos demais foram utilizados (livros de pesquisa, apostila impressa, internet (computador/celular), grupo do Whatzapp, *google meet* para aulas síncronas), mas complementam dando detalhamento maior das tipologias de recurso tecnológicos utilizados: vídeos, músicas, áudios, livros de histórias infantis, material lúdico, contação, material concreto, dinâmicas, jogos, brincadeiras. Outrossim evidenciam a preocupação e atenção para com a família, sua realidade, capacidade comprehensiva, acessibilidade de materiais,

possibilidades de realização das atividades e de coparticipação no processo de ensino-aprendizagem de suas crianças.

No tocante ao questionamento sobre orientações e formação continuada específica para o trabalho pedagógico remoto na educação infantil dois professores (9%) responderam que não houveram, oito (36,4%) registraram que não houveram formações no ano letivo 2020 por parte da secretaria de educação, somente o que buscaram com recurso próprio ou de modo virtual, as orientações foram dadas via comunicados e conversas esporádicas. Entretanto, no ano letivo 2021 pelo amadurecimento da ação houve formação continuada da secretaria, reuniões e encontro dialógicos acerca da organização do trabalho pedagógico remoto. Doze professores (54,6%) responderam que as orientações e formação continuada foram parciais, destacando sua efetividade no ano letivo 2021, pontuando convênio da rede pública municipal com uma universidade pública no oferecimento da formação continuada, a qual julgam boa e que tem oportunizado aprimoramento de ações pedagógicas no ensino remoto.

Vislumbramos pelas respostas dos professores pré-escolares que as orientações difusas, estas realizadas pelo Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação Paranaense e Núcleos Regionais de Educação, tiveram reflexo na rede pública municipal de educação infantil, com ênfase no ano letivo de 2020, que foi um ano de busca de caminhos e rotas de aprendizagem para todos de modo independente.

Com relação às dificuldades enfrentadas para o trabalho pedagógico com pré-escolares em tempos pandêmicos de ensino remoto os participantes com exceção de dois ¹ professores fizeram um elencar denso, por isto podemos verificar um número maior de incidência de resposta que de participantes, sendo as dificuldades as que seguem:

¹ Um professor devolveu o questionário com a resposta em branco e um registrou: “Muitas dificuldades para conseguir enumerar” (P22).

1. Acesso à internet – 12 (doze)=54,6% (cinquenta e quatro vírgula seis por cento);
2. Falta ou dificuldade de comunicação com a família – 6 (seis)=27,3% (vinte e sete vírgula três por cento);
3. Distância casa-escola para retirada do material impresso – 6 (seis)=27,3% (vinte e sete vírgula três por cento);
4. Atividade feita pela família ou em branco no retorno – 5 (cinco)=22,7% (vinte e dois vírgula sete por cento);
5. Falta de contato físico – 2 (dois)=9% (nove por cento);
6. Aumento do trabalho burocrático e cobrança de registros pela secretaria municipal de educação – 2 (dois)=9% (nove por cento).

Para além das dificuldades enfrentadas, questionamos os professores pré-escolares em relação as aprendizagens construídas no ensino remoto: dois (9%) professores retornaram em branco a resposta, cinco (22,7%) registraram o uso das novas tecnologias e da internet como aprendizagem principal, os demais deram respostas singulares as quais traremos transcritas para o escopo do capítulo a seguir:

Tabela 1 – Aprendizagens Construídas por Professores Pré-Escolares no Ensino Remoto

Participante	Resposta
P1	Maior interação por parte das famílias que poderá continuar, as adaptações feitas servirão sim como base nos próximos anos.
P2	Devemos trabalhar com os pais a importância da educação infantil, uma vez que muitos não tratam como necessário o este período de estudo.
P3	Muitas, pois com as formações via Meet tivemos um grande aprendizado, levando em conta as necessidades de cada aluno.

P4	Como professores sempre temos que buscar algo novo, nos reinventar, e nestes anos 2020/2021 não está sendo diferente, muito aprendizado, maneiras diversificadas em repassar o conhecimento, utilização de vídeos aulas, utilização de diversos materiais como auxílio aos conteúdos, interação entre escola e família
P7	Revisão de metodologias e adequação das atividades ao aluno no contexto da Pandemia. É necessário incluir ainda mais a vivência do aluno e as tecnologias que cercam o educando.
P10	Aprimoramento de diferentes formas de metodologia e comunicação.
P11	Que nunca devemos perder nossa garra e coragem de profissionais desafiadores e buscar sempre estar bem formados.
P12	O trabalho e a dedicação foram maiores no remoto e serão ainda maiores no retorno ao presencial.
P13	Trabalhar em equipe e buscar formação permanente.
P14	A importância dessa interação entre professor e aluno, que cada vez mais se faz necessária e insubstituível, a qual ficou limitada no ensino remoto.
P15	Que precisamos sempre manter diálogo com os pais, ter nossa percepção aguçada para poder perceber e entender a linguagem das crianças em todas as situações e assim auxilia-las no seu aprendizado.
P16	Estreitar laços para maior apoio das famílias, participação dos pais na educação infantil.
P18	Que o professor é capaz de muito, de ir além da sua formação, porém também precisa ser respeitado e valorizado.
P19	As crianças aprendem na escola, a família, por falta de tempo muitas vezes, não consegue fazer as atividades com seus filhos. As crianças estão ficando com trauma, quando voltar presencial, primeiro teremos que trabalhar as emoções com nossos alunos.
P20	Maior contato com os meios digitais de comunicação, novas estratégias para aprendizagem.

Fonte: Organização das autoras pautadas pela coleta de dados, ano base 2021.

No bojo das aprendizagens construídas pelos professores pré-escolares temos o registro da importância da parceria família-escola, responsáveis das crianças e professores, ainda mais necessária, no ensino remoto considerando a mediação tecnologia e processo ensino-aprendizagem; a formação permanente como busca constante, possibilidade de desenvolvimento pessoal, profissional e aprimoramento do trabalho pedagógico da educação infantil; estreitamento de parcerias e do trabalho em equipe para a ação educacional; centralidade das relações e do diálogo como salutar a educação significativa; novas estratégias de aprendizagem e incorporação das tecnologias digitais e da comunicação no campo educacional; e, a perseverança e o despojamento formativo e de ressignificação de suas ações docentes e práticas educativas, enfim, muitas conquistas que esperamos que não sejam perdidas.

Na composição do questionário deixamos um espaço aberto para registro e comentários de quaisquer naturezas. Neste, obtivemos cinco (22,7%) incidências de resposta:

Buscamos fazer o melhor por nossos educandos com o que temos ao alcance. (P1)

Nem todas as crianças tem acesso à internet em nosso município, é uma dura realidade. (P6)

O uso das tecnologias digitais não era uma realidade para mim, a acessibilidade foi importante para adaptação ao ensino remoto, mas também um ganho para o meu dia a dia. (P11)

Gostei do questionário. Questões muito pertinentes, fizeram eu analisar meu percurso docente 2020/2021. (P14)

É preciso pensar a valorização do professor em tempos de pandemia e no pós-pandemia. (P18)

Os registros feitos evidenciam avaliações realizadas pelos professores pré-escolares de modo espontâneo no que tange à ação docente viabilizada em acordo com a realidade e as condições eminentes nem sempre favoráveis, seu desenvolvimento profissional e pessoal no uso de tecnologias, a possibilidade

de avaliar o percurso pandêmico de ensino remoto, e não menos importante o registro de luta pela valorização da profissionalidade docente ainda não alcançada no cenário brasileiro, mas como um esperançar e possível viável.

A formação continuada de professores em contexto é um caminho construído pela mediação dialógica, comunhão de pessoas, interesses e objetivos educacionais (UJIIIE, 2020). O diálogo em Freire (1996) é categoria do conhecimento, instrumentalizadora da formação humana, do processo do conhecimento e da relação pedagógica. A sociedade do conhecimento é dialógica, o ser social é dado ao diálogo, pelo qual se forma e se transforma. Assim, a dialogicidade freireana e a escuta sensível do outro, que no caso em pauta são os professores de pré-escolares, é essencial para compreensão do que foi e é o ensino remoto, bem como nuances para projeção do porvir na realidade eminentemente pós-pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ponderações realizadas acerca dos dados oriundos de pesquisa com professores de pré-escolares, de forma online, trouxe reflexões e pontuou dificuldades que evidenciaram que a prática pedagógica na educação infantil, em contexto pandêmico, foi algo singular, e que, em especial no ano de 2020, as orientações foram difusas por parte dos órgãos oficiais, e vê-se muito esse “tateamento” por parte dos professores, buscando ferramentas e possibilidades de enfrentamento da crise, esta num espectro humanitário, sanitário, social, político, ideológico, dentre outros.

Gostaríamos de fazer emergir que, nos contextos de crise, a formação inicial e continuada de professores pode ser a base que orienta os percursos, e estes figuram por caminhos que visam superar os percalços, viabilizando meios para que o currículo possa ser concretizado, mesmo que a relação professores-crianças-conhecimento precise ser realizada por outros meios, no caso por ensino remoto.

O ensino remoto não se constituiu como modalidade, mas como uma estratégia de se manterem os vínculos das instituições com as famílias e as crianças, num momento de emergência, mas que somente foi possível, em muitos casos, devido ao engajamento de todos os envolvidos no processo educativo.

As aprendizagens desse processo vivido, e que precisam ser refletidas, para que se perdurem ou não determinadas práticas, dizem respeito: ao olhar em relação à criança como sujeito social, histórico e de direitos; à formação e aprofundamento de conceitos teórico-metodológicos para a prática docente na educação infantil; o suporte tecnológico nas instituições e o aprendizado técnico/didático dos profissionais para o uso destes; a análise sobre formas que aproximem a escola infantil das crianças e suas famílias, numa gestão compartilhada, bem como possa se pensar no estreitamento de laços afetivos e humanos para o acolhimento de todos, haja vista o retorno presencial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Ensino Híbrido:** rotas para implantação na educação infantil e no ensino fundamental. Curitiba-PR: Pró Infantil, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____ **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº. 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

_____ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília-DF, 23 dez. 1996.

_____ **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, Brasília, 2010.

_____ **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília-DF: Ministério da Educação /Secretaria da Educação Básica, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra: 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PARANÁ. **Educa Juntos**: Estado e Municípios Juntos pela Educação. Curitiba-PR: SEED/GEEI-UEM, 11 e 12 de fevereiro de 2021. (S. 1 e S. 2).

MITURA, M.; UJIIIE, N. T. O ensino remoto mediatisado por tecnologias: interação literatura infantil, o brincar e a criança pré-escolar. In: MARAIA, L. G. de O. (org.). **O Ensino e a Aprendizagem na Era Digital um Processo Mediado pelas Tecnologias**. Santa Maria-RS: Arco Editores, 2021, p. 120-131. Disponível em: https://f7f3ee10-6cec-4bfa-a3aceb10305f7e07.filesusr.com/ugd/4502fa_6ab9343af1974ce9a884bf40afb6d351.pdf

UJIIIE, N. T. **Formação continuada de professores da educação infantil num enfoque CTS**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2020.

UJIIIE, N. T.; PIETROBON, S. R. G.; MITURA, M. Educação da Infância e Ensino Remoto: interrelações tecnologia e aprendizagem na educação infantil. In: GODOY, M. A. B.(Org.). **Educação em Tempos Incertos**. 2022, p. 1-12 (no prelo).



10.48209/978-65-89949-86-3

CAPÍTULO 3

ESTUDO SOBRE AS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO PANDÊMICO: SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Isadora Pandolfi da Boaventura
Mônica Teresinha Marçal*

INTRODUÇÃO

O capítulo analisa os significados atribuídos pelas professoras ao exercer a docência na educação infantil em tempos de pandemia, dando ênfase nos eixos norteadores que são as interações e brincadeiras. A pesquisa foi realizada com sete professoras de bebês e crianças bem pequenas de um Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM)¹ da Rede Municipal de Florianópolis, a partir de uma abordagem qualitativa, em que foi desenvolvido um estudo, segundo os objetivos, de caráter exploratório e descritivo, com a utilização do conhecimento técnico bibliográfico e documental em documentos nacionais e municipais, coletando dados a partir de um questionário disponibilizado para as profissionais pelo *Google Forms*, respeitando-se as devidas medidas sanitárias². Como referencial teórico, utilizamos autores como Rocha (2012) e Vigotski (2008).

No ano de 2020, fomos surpreendidos pela Pandemia da Covid-19, que, consequentemente, mudou a vida e a rotina de todos ao redor do mundo. Por conta de ser uma doença que se propagou muito facilmente, uma das medidas principais para conter a doença foi o isolamento social. Com isso, para reduzir os números de casos, diversos setores foram fechados, incluindo as escolas e os Núcleos de Educação Infantil Municipais (NEIMs) de Florianópolis (SC).

No mês de março de 2020, a Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) suspendeu o atendimento nos Núcleos de Educação Infantil Municipais (NEIMs) e nas Escolas Básicas Municipais (EBM) por 14 dias, acreditando que seria suficiente.

Porém, no mesmo dia, o Governo do Estado de Santa Catarina determinou a suspensão das aulas por mais 30 dias. Em abril de 2020, a Secretaria Municipal

¹ Esta abreviatura será utilizada toda vez que se referir ao Núcleo de Educação Infantil Municipal.

² O Decreto nº 562, de 17 de abril de 2020, declarou estado de calamidade pública em todo o território catarinense.

de Educação de Florianópolis (SME) publicou a portaria nº 156/2020, que normatizou as atividades não presenciais. Logo após essa portaria, foi encaminhado aos NEIMs um documento com as orientações para o teletrabalho³.

A partir da leitura dos documentos oficiais e por entender que a educação infantil é uma etapa importante da vida da criança e as interações e as brincadeiras devem nortear toda essa etapa, surgiu um questionamento referente ao teletrabalho e que deu origem ao problema deste estudo: Quais foram os significados atribuídos pelas professoras ao exercer a docência na educação infantil em tempos de pandemia, dando ênfase nos eixos norteadores das interações e brincadeiras?

Portanto, o objetivo geral deste capítulo foi compreender os significados atribuídos pelas professoras ao exercer a docência na educação infantil em tempos de pandemia, dando ênfase nos eixos norteadores das interações e brincadeiras. Já os objetivos específicos foram: a) contextualizar como foi feito o trabalho docente nesse período a partir das orientações municipais e das respostas do questionário; b) destacar os desafios enfrentados pelas docentes e auxiliares da educação infantil no período de teletrabalho.

Sendo assim, este artigo foi dividido em introdução; desenvolvimento, em que se encontra a fundamentação teórica da pesquisa, a contextualização do trabalho docente a partir das orientações municipais (2020); as análises e os resultados a partir dos questionários obtidos; e, por fim, as considerações finais e as referências.

³ “Teletrabalho – de acordo com a Reforma Trabalhista (Lei 13.467/2017), que introduziu o Capítulo II-A na CLT, dedicado especialmente ao tema – é uma modalidade de trabalho caracterizada pela “prestação de serviços preponderantemente fora das dependências do empregador, com a utilização de tecnologias de informação e de comunicação que, por sua natureza, não se constituam como trabalho externo” (VIEIRA, 2020, não paginado).

ORIENTAÇÕES MUNICIPAIS PARA O TELETRABALHO NO ANO DE 2020

Em março de 2020, apareceram os primeiros casos da Covid-19 no Brasil. Mesmo que o primeiro caso tenha aparecido no estado do Rio de Janeiro, como forma de prevenção, em Florianópolis houve as suspensões das aulas presenciais e a incógnita se voltaria ou não. Os encontros que são essenciais para a interação com o outro, troca de experiência e o descobrimento do mundo, ficaram impossibilitados no espaço institucional. Com isso, toda comunidade escolar teve de se reinventar para fazer a educação infantil, reconfigurando seu trabalho, mesmo à distância.

A Prefeitura de Florianópolis, em abril de 2020, encaminhou aos NEIMs, um documento com orientações para o teletrabalho na educação infantil. Esse documento indicava três eixos/pontos que organizavam o trabalho dos/das docentes: a) Documentação pedagógica; b) Comunicação com as famílias e c) Formação descentralizada a distância.

Segundo o documento, o ponto da documentação pedagógica foi elaborado “[...] como uma das possibilidades de efetivarmos o teletrabalho entre as/os profissionais do grupo de atuação” (FLORIANÓPOLIS, 2020, p. 3). E prossegue: “[...] nesse sentido, consideramos que a Documentação Pedagógica é uma reunião de documentos do cotidiano institucional que viabiliza a voz ativa da instituição, das crianças, das famílias e dos profissionais” (FLORIANÓPOLIS, 2020, p. 3). Devido a pandemia, a maneira de documentar teve de ser também reinventada, pois as/os profissionais não tinham como observar e registrar o dia a dia das crianças no teletrabalho. Neste mesmo tópico do documento, discorreu-se sobre os dois eixos norteadores da educação infantil: as interações e as brincadeiras,

Deste modo tornamos visível e valorizamos os processos de aprendizagem e produções da(s) criança(s), de maneira a privilegiar as relações delas, entre si e com o espaço, assim como entre os adultos e crianças, tendo como foco vivências que promovam “interações e brincadeiras”, conforme preconizam as DCNEI (2009). (FLORIANÓPOLIS, 2020, p. 3).

Cabe lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/ CEB nº 05/09 – mencionam que:

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz (BRASIL, 2009).

Procurando evidenciar e garantir ações brincantes e interativas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil também sinalizam que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: “[...] incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (BRASIL, 2010, p. 26).

Verificamos, portanto, que o documento municipal traz esses compromissos em contemplar as brincadeiras e interações e que, mesmo a distância, as profissionais foram convidadas a planejar suas ações pensando nos eixos norteadores da educação infantil, apesar de tantas adversidades e incertezas, sem cobrar das famílias a incumbência do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças, pois, entendia-se que essa era (e é) a função do/da professor/professora.

O segundo ponto descrito no documento sobre o trabalho remoto foi intitulado “Comunicação com as famílias” e demonstra a importância da relação escola-família, pois foi por meio dessa troca que as crianças receberam as propostas feitas pelas docentes e auxiliares. Inicialmente, foi realizada uma comunicação por meio de lista de transmissão de WhatsApp para as famílias, mas, na sequência, houve a utilização do Portal Educacional da Prefeitura Municipal de Florianópolis e, a partir dele, as famílias poderiam “[...] acessar e interagir, junto com

as crianças, propostas de brincadeiras e histórias infantis que as auxilie neste momento delicado que estamos vivendo” (FLORIANÓPOLIS, 2020, p. 4).

O último ponto, chamado de “Formação descentralizada a distância”, traz a formação continuada, que já é algo presente nas instituições de educação infantil, mas, por conta da pandemia, necessitou de algumas mudanças. Segundo o Documento da Prefeitura Municipal de Florianópolis (2020, p. 6), “[...] a formação deverá ser elaborada, tendo como referência as temáticas presentes no contexto da Unidade Educativa e deverá ter como base a documentação da rede”. E “[...] terá o formato de estudo dirigido, com o indicativo de leituras de textos pré-definidos e encaminhados pela supervisão, e tarefas”.

Diante do exposto, pensamos ser necessário sinalizar as contribuições da perspectiva histórico-cultural sobre as interações e as brincadeiras, pois este é o referencial teórico que fundamenta os documentos municipais da educação infantil de Florianópolis, utilizando o aporte teórico advindo do pensador Vigotski.

Para a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem nos indivíduos primeiro de forma interpsíquica, ou seja, nas relações e interações sociais, em que a aprendizagem se dá nas trocas com outros sujeitos, sendo que esses conhecimentos serão ressignificados e irão compor o desenvolvimento e a aprendizagem intrapsíquica, em que estarão presentes as aprendizagens individuais.

Para Vigotski (2008), o conhecimento ocorre por meio de relações interpessoais e em sua teoria são apresentadas as zonas de desenvolvimento de aprendizagem, que são: a zona de desenvolvimento real, a zona de desenvolvimento proximal (ou iminente) e a zona de desenvolvimento potencial, zonas que auxiliam a compreender os processos psicológicos.

Na zona de desenvolvimento real, a criança apresenta o que já conhece, ou seja, demonstra conceitos que domina ou que já se apropriou, sendo capaz

de resolver situações sozinha e de forma autônoma. A zona de desenvolvimento proximal ou iminente é a distância entre a zona de desenvolvimento real, e a zona de desenvolvimento potencial, que é a distância entre aquilo que a criança já realiza sozinha e aquilo que ainda não conhece ou que não consegue realizar, pois ainda é um conhecimento novo, no entanto está prestes a conseguir, estando muito próxima a dar um salto qualitativo na sua aprendizagem. É na zona de desenvolvimento proximal ou iminente que a criança é capaz de realizar um novo aprendizado com o auxílio e a mediação de um adulto, ou com uma criança mais experiente ou mesmo entre os seus pares. São nestas relações que também percebemos as contribuições da brincadeira.

Será a partir dos processos de interação ocorridos entre a criança e os sujeitos de sua cultura que ela irá aprender novos conhecimentos acumulados socialmente e historicamente. O processo de interação vale também para os objetos e a brincadeira, desde que alguém mais experiente demonstre a utilidade e a aplicação nas relações sociais, o seu uso e seus significados. A zona de desenvolvimento potencial ocorre quando a criança demonstra que já consegue realizar algo novo sozinha e se apropriou de um novo conhecimento que até então não tinha. Essa explicação ajuda a compreender como ocorre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento para essa perspectiva teórica.

As crianças também brincam seguindo regras próprias da sua imaginação, pois, na brincadeira, podemos perceber a imitação realizada por elas de determinadas situações vividas pelos adultos. Vigotski (2008, p. 35) descreve que “[...] qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária [...]”. Ou seja, na brincadeira ocorre uma reprodução do que a criança observa no seu dia a dia, do que ela se apropria do convívio social e das interações que estabelece com o meio em que vive.

Para a perspectiva histórico-cultural, a brincadeira de papéis ou jogos protagonizados representa a atividade principal no desenvolvimento da criança de 3 a 6 anos (aproximadamente). Segundo Leontiev (2010, p. 65), “[...] A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento”.

Portanto, a brincadeira se constitui como uma atividade principal e também é uma das etapas do desenvolvimento da criança, a discussão que se apresenta aqui consiste em demonstrar a brincadeira e a interação como os eixos norteadores do trabalho pedagógico, pois as brincadeiras e as interações são o coração do processo pedagógico na educação da primeira infância, e que as crianças aprendem a partir do que elas vivem e vivenciam, afinal a brincadeira é a linguagem pela qual elas aprendem quando são pequenas.

Vale salientar, ainda, que a brincadeira e a interação são fundamentais para o crescimento cultural das crianças e que há documentos norteadores da educação infantil nacional brasileira que citam as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes que devem integrar o conjunto das práticas pedagógicas organizadas no currículo voltado para as crianças.

O TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS E SEUS SIGNIFICADOS

Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF)⁴ a educação infantil é oferecida nos Núcleos de Educação Infantil Municipal (NEIMs). Os NEIMs são organizados em três grupos etários: “[...] bebês até 1 ano e 11 meses; crianças bem pequenas – 2 anos e 11 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas – entre 3 anos e 11 meses a 5 anos e 11 meses” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 12).

⁴ Esta abreviatura será utilizada toda vez que se referir a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Sabendo dessa organização por faixa etária, nesse artigo traremos significados atribuídos pelas professoras e auxiliares do Neim sobre as interações e brincadeiras no contexto pandêmico com o grupo de bebês e crianças bem pequenas.

A primeira categoria do questionário, intitulado como dados pessoais e profissionais, objetivou conhecermos um pouco mais as docentes e auxiliares. As sete profissionais que contribuíram com a construção deste artigo possuem ensino superior, sendo que três delas mencionaram a graduação em pedagogia e cinco delas informaram ter especialização. Outro ponto é que todas são efetivas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e trabalham na RMEF há pelo menos 6 anos. Nesta pesquisa, temos uma professora que atua há 20 anos e outra que está há 19 anos, quatros auxiliares de sala que estão há 15, 11, 9 e 6 anos, respectivamente, e uma auxiliar de ensino que está há 6 anos trabalhando na rede.

Quando questionadas há quanto tempo trabalham com o grupo de bebês e/ou crianças bem pequenas, as respostas mostraram que as profissionais já possuem um percurso com esses dois grupos etários. Por exemplo, temos uma professora que atua há 10 anos, outra que tem 8 anos de experiência com o grupo de bebês e, também, 8 anos com crianças bem pequenas, além de ter uma que trabalha há 19 anos especificamente com esses dois grupos.

Por ser uma etapa de pleno desenvolvimento e que considera a criança na sua totalidade, singularidades individuais e coletivas, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis viu a necessidade de pensar uma orientação pedagógica para a infância. No ano de 2012, foi publicado o documento de Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Esse documento apresentou o que seria essa orientação pedagógica para a infância, intitulada como Pedagogia da Infância. Para a consolidação dessa pedagogia, deve-se “[...] tomar como objeto de preocupação os processos de constituição do conhecimento pelas crianças, como seres humanos concretos e

reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais também constitutivos de suas infâncias” (ROCHA, 2012, p. 15). Ou seja, essa pedagogia considera a criança como sujeito histórico e de direitos e o contexto sociocultural em que ela está inserida define sua infância — aqui entendido como uma construção social, que não se apresenta de forma homogênea, sendo, assim, uma “variável social”, como os conceitos, de gênero, classe, religião, etnia etc.

Segundo Rocha (2012, p. 18), torna-se primordial, para a pedagogia da infância, a auscultação das crianças,

Para uma simples ampliação do sentido semântico, ausculta redefine nossa ação, não como uma mera percepção auditiva ou recepção da informação – envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. Inclui a recepção e a compreensão, que, principalmente neste caso – a expressão do outro / criança orienta-se pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa – e lembremos que, quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central e nem única, ela é fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais.

Questionamentos a respeito da auscultação, principalmente quando se tem conhecimento de que a comunicação das crianças se dá por meio das “expressões corporais, gestuais e faciais”, como nos sinaliza Rocha (2012), ficaram mais evidentes, pois percebeu-se que havia uma intencionalidade por parte das professoras e auxiliares no sentido de explicar e orientar as famílias, por meio das proposições encaminhadas, à necessidade de se estabelecer comunicações que, muitas vezes, se dão por meio de um conjunto de linguagens que extrapola a oral e que estão entrelaçadas, também, pelas linguagens corporais e emocionais. Exemplos disso foram o movimento e as orientações encaminhadas às famílias sobre o desfralde das crianças, no sentido da construção do processo de autonomia delas.

Questões que envolveram o entendimento sobre o processo de interação e brincadeira foram enviadas às profissionais e apresentadas a partir da categoria “conhecimento sobre as interações e brincadeiras”. Quando questionadas sobre as contribuições e a importância dessas discussões sobre os eixos norteadores da educação infantil para e com os bebês e as crianças bem pequenas, cinco

profissionais reiteraram sobre a importância dos supracitados eixos para o desenvolvimento da criança. A professora A⁵, em sua resposta, trouxe a necessidade de conhecer sobre o desenvolvimento infantil, para, a partir desse conhecimento, proporcionar às crianças situações que garantam interações e brincadeiras. Segundo a docente A,

Compreender que bebês e crianças bem pequenas têm jeitos próprios e particulares de se relacionar com o mundo e com as outras pessoas (adultos e outras crianças) é fundamental, uma vez que a linguagem oral está em construção/apropriação. Portanto, profissionais da educação infantil precisam ter conhecimento acerca do desenvolvimento infantil, para poderem compreender as diversas formas de comunicação presentes nestas faixas etárias e, consequentemente compreender e propiciar situações/condições para as interações e para o brincar (QUESTIONÁRIO DA PROFESSORAA, 2021).

Salientamos que as crianças têm múltiplas formas de se comunicar, não somente oralmente, como já foi mencionado anteriormente, por meio do conceito da auscultação cunhado por Rocha (2012).

A brincadeira, juntamente com as interações, é potencializadora do desenvolvimento infantil. Segundo a auxiliar B, “[...] ao brincar as crianças desenvolvem argumentos narrativos, tomam iniciativas, representam papéis, solucionam problemas e vivem impasses. Através das interações e brincadeiras as crianças se desenvolvem e aprendem” (QUESTIONÁRIO DA AUXILIAR B, 2021).

É no brincar que as crianças experimentam, se expressam, exploram, fazem de conta, imaginam, criam e recriam situações, produzem e reproduzem a cultura na qual estão inseridas, divertem-se, solucionam problemas, constroem regras, tomam decisões, dividem e compartilham impressões sobre o mundo, entre outras questões, sendo que as contribuições da perspectiva histórico-cultural nos auxiliam nesta compreensão (VIGOTSKI, 2008).

Nesta mesma categoria, foi perguntado quais outros documentos, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as

⁵ Serão utilizadas letras (A, B, C, D, E, F e G) ao invés do nome das profissionais, toda vez que se referir a elas, como forma de preservar a identidade das participantes desta pesquisa.

profissionais se embasaram e dialogaram para organizar as proposições que foram preparadas para os bebês e crianças bem pequenas no ano de 2020. Como resposta, às professoras e auxiliares salientaram que se ampararam nos documentos da rede. Segundo a auxiliar C, o grupo coletivo das profissionais do NEIM procurou “[...] estar amparadas nos documentos da rede e sempre discutindo com os pares a melhor maneira de fazer as proposições que contemplam o grupo” (QUESTIONÁRIO DA AUXILIAR C, 2021). Um dos documentos da rede, utilizados pelas profissionais nas proposições organizadas no contexto pandêmico, foram os “Núcleos de Ação Pedagógica” (NAPs)⁶.

Segundo o documento intitulado “Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis Recontextualização Curricular” (2017), os NAPs

[...] são termos que indicam uma organização curricular que transcende a ideia transmissiva, disciplinar e conteudista, para o currículo da Educação Infantil, portanto, estão de acordo com a DCNEI. [...] os NAPs compreendem que as crianças aprendem a partir das relações sociais e brincadeiras, das experiências concretas e de forma própria, como indicam nos seus textos (FLORIANÓPOLIS, 2017, p. 17).

Os NAPs são entendidos como componentes curriculares para a organização do trabalho pedagógico no município de Florianópolis. São eles: relações sociais e culturais; linguagem oral e escrita; linguagens visuais; linguagens corporais e sonoras e as relações com a natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos, sendo que todos os NAPs estão permeados pelo alicerce da brincadeira. Com isso, o que diferencia os documentos da RMEF dos demais é que “[...] a brincadeira ocupa um lugar central no currículo, lugar esse já definido nas orientações curriculares do município, que apresentam a brincadeira como eixo estruturador e estruturante das propostas” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 11). Portanto, reafirmamos a importância de que a brincadeira perpassa todas as linguagens, organizadas por meio dos Núcleos de Ação Peda-

⁶ Esta abreviatura será utilizada toda vez que se referir aos Núcleos de Ação Pedagógica.

gógica (NAPs), apresentadas nos documentos municipais que fundamentam as propostas pedagógicas da educação infantil.

A concepção de brincadeira que abordaremos está em consonância com aquela presente nos documentos que orientam a docência na educação infantil da RMEF. Segundo o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015, p. 13), “[...] a brincadeira é uma ação social”. Essa compreensão engloba o entendimento de que é no meio social e nas interações com outros sujeitos mais experientes, como adultos e as demais crianças, que o indivíduo irá adquirir novos conhecimentos.

Para sabermos um pouco mais como foi o trabalho docente na pandemia, apresentaremos à categoria proposições pensadas para o momento pandêmico. A primeira questão referiu-se às proposições enviadas para os bebês e crianças bem pequenas no isolamento social. Segundo o que obtivemos em uma das respostas, os planejamentos eram feitos semanalmente “[...] com muito cuidado, respeitando o momento que estávamos vivendo e considerando as dificuldades das famílias quanto à materialidade das propostas” (QUESTIONÁRIO DA AUXILIAR D, 2021). As propostas realizadas foram diversificadas, segundo a auxiliar E, e algumas proposições encaminhadas foram as seguintes: “vídeos gravados por algumas colegas contando história, sugestões de construção de brinquedos com sucatas, vídeos ensinando a fazer massagem nos bebês” (QUESTIONÁRIO DA AUXILIAR E, 2021) entre outros encaminhamentos. A professora A reiterou que

Buscou-se propor situações de fácil execução, com materialidades de fácil acesso, através das quais buscamos sugerir que os adultos interagissem com as crianças durante o processo (fosse assistir um vídeo de curta duração com uma história ou música, coletar elementos naturais como folhas, pedrinhas, ou mesmo observar pássaros e ouvir seus cantos etc.) (QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA A, 2021).

Quando questionadas se houve algum retorno das proposições enviadas por parte das famílias das crianças, a auxiliar C relata que a frequência “[...] eram sempre das mesmas crianças” (QUESTIONÁRIO DA AUXILIAR C, 2021). Os retornos visavam à comunicação com as famílias e ao desenvolvimento das crianças e não a um mero cumprimento de tarefa, e sentimos que isto de fato nunca representou ser o objetivo das profissionais da RMEF. A professora A relata que “[...] tivemos pouco ou nenhum retorno (através de fotos/vídeos e/ou mensagem escrita) por parte das famílias (tanto para dizer como foi a realização da proposta, como para dizer se consideravam viável ou não” (QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA A, 2021).

Quando questionadas sobre os desafios enfrentados no período de teletrabalho, duas profissionais mencionaram que era triste não saber a situação em que as crianças e suas famílias se encontravam por conta da pandemia. A professora A registrou que “[...] não conhecer as reais condições das crianças (acesso a alguns dos materiais propostos; tempo e compreensão das famílias para realizarem as propostas com as crianças” (QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA A, 2021). A auxiliar C também complementa essa posição, ao descrever que um dos desafios era imaginar a situação do outro, “[...] pensávamos muito na situação em que essas famílias se encontravam, muitas sem renda, adoecidos. Então as propostas eram elaboradas tentando ser o mais simples possível, tanto para o entendimento das famílias, como para a execução” (QUESTIONÁRIO DA AUXILIAR C, 2021).

Outro desafio relatado e enfrentado por duas profissionais (auxiliares B e E) foi aprender a usar e lidar com as ferramentas tecnológicas. Quando pensamos sobre o domínio tecnológico, percebemos que esta questão foi uma dificuldade para alguns/algumas profissionais que não apresentavam essa habilidade e tiveram de se reinventar.

Segundo o que foi relatado pelas profissionais, os desafios enfrentados no período de teletrabalho foram inúmeros e, na maioria das respostas, encontramos trechos que relatam que a maior dificuldade era pensar em proposições para que as famílias pudessem realizar junto com as crianças, proporcionando situações brincantes e as interações. Ou, como foi mencionado pela docente F, “[...] como fazer interação estando longe. Como brincar e proporcionar meios de brincadeira...” (QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA F, 2021). Ou seja, mesmo fazendo parte das intenções das profissionais do NEIM, ao pensarem em proposições que fossem baseadas nos documentos nacionais e municipais que visassem às interações e brincadeiras, ações que foram reveladas na maioria das respostas das professoras e auxiliares que participaram desta pesquisa, as profissionais não saberiam responder se o que foi pensado com intencionalidade pedagógica aconteceria no espaço doméstico.

Na última categoria do questionário, cujo título foi “Significados atribuídos à docência num momento pandêmico”, questionamos as profissionais “o que foi se constituir professora no momento pandêmico de 2020? E o que foi pensar a docência e as interações e brincadeiras à distância?” e elas trouxeram o quanto foi difícil e desafiador. Como a professora A, bem explicou em sua resposta,

Exercer a função de professora durante o período de pandemia em 2020 foi muito desafiador, pois embora tivéssemos convivido com as crianças entre os meses de fevereiro e março, não tivemos como acompanhar seus processos de aprendizagem e desenvolvimento como em anos anteriores. Nesse sentido, pensar a docência, considerando as interações e a brincadeira como eixos norteadores das proposições lançadas às famílias, pode-se comparar a ter todos a técnica do tiro ao alvo, mas estar de olhos vendados. Ou seja, você tem o conhecimento técnico da área, tem referência de vivências anteriores com outros grupos como parâmetro, mas não consegue saber se está conseguindo apontar a flecha o mais próximo possível do alvo (QUESTIONÁRIO DA PROFESSORAA, 2021).

A contribuição citada acima nos faz pensar sobre os processos de mediação, ou seja, a maneira em que as proposições enviadas pelas professoras foram apresentadas às crianças, pois nesse momento o interlocutor não era o (a) pro-

fessor (a), mas a família. Havia, portanto, um intermediário também a ser afetado pela intencionalidade do (a) docente, que neste caso se configurava como algum adulto próximo da criança. Ao pensar nas proposições organizadas pelos (as) profissionais havia sempre a intenção de se alcançar a criança, mas neste momento pandêmico, como bem sinalizou a professora A, parecia que estávamos numa “técnica de tiro ao alvo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, pode-se concluir que os significados atribuídos pelas professoras ao exercer a docência na educação infantil em tempos de pandemia, dando ênfase nos eixos norteadores das interações e brincadeira, foram inúmeros, e ficaram evidentes a cada resposta dada no questionário. Quanto ao alcance dos objetivos propostos, acreditamos que foram alcançados, tendo em vista, que conseguimos contextualizar como foi feito o trabalho docente, mesmo de maneira breve, e destacamos os desafios enfrentados pelas docentes e auxiliares no momento pandêmico dentro os quais estavam: o estabelecimento da comunicação com a família, a escolha de proposições significativas as crianças, a aprendizagem ao utilizar as ferramentas tecnológica, a adequação ao teletrabalho e a percepção das necessidades e das reais condições de cada família.

Podemos perceber que a educação infantil, de certa forma, “não parou” em tempos de pandemia, pois as profissionais do NEIM tentaram proporcionar maneiras de as crianças interagirem e brincarem fora do espaço institucional junto às suas famílias.

Portanto, podemos concluir que, mesmo de maneira remota, as professoras e auxiliares do Neim exerceram inúmeros significados à sua docência. Significados que nos ajudaram a entender como funcionou a educação infantil e o que foi se constituir professora num momento tão crucial, ao mesmo tempo que escreviam um retrato da história jamais vivido e imaginado. Avaliar como os su-

jeitos envolvidos no trabalho remoto, ou seja, as crianças e suas famílias foram afetadas por meio das proposições encaminhadas, no sentido de imaginar quais seriam as vivências e emoções que tais propostas possibilitaram e como essas foram ressignificadas, também tiveram que ser consideradas pelos (as) professores (as).

Durante a elaboração deste capítulo, percebemos o quanto as (os) profissionais da educação se reinventaram, superaram desafios e obstáculos para oferecerem às crianças o direito à infância, contemplando ações que envolvessem brincadeiras e interações em suas proposições. Elas demonstraram que a docência é realizada por aquelas/aqueles que se abrem ao novo, ao inesperado, ao inusitado, mesmo em situações adversas e inimagináveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB: nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, 9 dez. 2009, seção 1, p. 14. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizes-curriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. **Curriculum da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis, 2015.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. Núcleo de Formação Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil. **Base Nacional Comum Curricular e Os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis Recontextualização Curricular**. Florianópolis, 2017. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/17_04_2020_11.54.29.c99ba38bd2177e15f057d216cb3ac9e0.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. **Orientações para o Teletrabalho**. Florianópolis, 2020. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/17_04_2020_11.55.29.9fb869eb3b7a56dd41e65161e7a4224.pdf. Acesso em: 11 jun. 2021.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010b. p. 59-83.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Diretrizes Educacionais – Pedagógicas para rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis, 2012.

SANTA CATARINA. **DECRETO Nº 562, DE 17 DE ABRIL DE 2020**. Declara estado de calamidade pública em todo o território catarinense, nos termos do COBRADE nº 1.5.1.1.0 – doenças infecciosas virais, para fins de enfrentamento à COVID-19, e estabelece outras providências.

VIEIRA, Tatiana. **O que é teletrabalho?**, 2020. Disponível em: <<https://tecnoblog.net/357399/o-que-e-teletrabalho/>>. Acesso em: 7 jun. 2021.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e seu papel psíquico no desenvolvimento da criança. Tradução de Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianca7a.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.



10.48209/978-65-89949-86-4

CAPÍTULO 4

**EM QUAL
LÍNGUA VOCÊ
ESTÁ FALANDO?
O ENSINO REMOTO
COM CRIANÇAS
DE CINCO ANOS
DA UAEI/UFCG**

Janice Anacleto Pereira dos Reis

INTRODUÇÃO

Esse texto tem por objetivo relatar e problematizar uma prática com crianças de cinco anos da Unidade Acadêmica de Educação Infantil, da Universidade Federal de Campina Grande-Paraíba, realizada no mês de setembro de 2021, no modo remoto, período da pandemia COVID–19, envolvendo a temática espanhol¹.

Apesar da temática espanhol envolver nossa discussão ressaltamos que não é nosso intuito discutir sobre a aprendizagem do idioma na educação infantil, pois, certamente é algo importante para a criança. Segundo Patrício e Marinelli (2020), para além do aprendizado de um segundo idioma, conhecer sobre outras línguas proporciona o contato da criança com outras culturas, outros modos de vida e de pensar, o que pode promover o enriquecimento e a ampliação do conhecimento global do indivíduo.

Explorar a temática espanhol em nosso fazer pedagógico, mediante sequências didáticas nos conduziu organizar situações no planejamento, constituídas a partir da problematização da realidade e interesses da criança (ANJOS, 2020). As sequências didáticas é uma das perspectivas metodológicas² da Unidade Acadêmica de Educação Infantil, por sustentarmos o compromisso de escutar a criança, como possibilidade de transformar suas experiências³ em conhecimento científico.

Sabemos por prática docente e por leituras que a Educação Infantil tem por propósito a observação e a escuta da criança, de maneira que articule suas expe-

1 A América hispânica herdou o idioma dos colonizadores espanhóis, o espanhol. O castelhano possui a mesma raiz do espanhol, porém, utilizado para designar a variante hispano-americana, isto é, o espanhol com variantes (BOTANA, 2006).

2 Sequências didáticas, projetos pedagógicos, oficinas, ateliês e atividades significativas (passseios, brincadeiras e pesquisas em espaços externos à instituição) são perspectivas metodológicas que compõem o fazer pedagógico na UAEI/UFCG.

3 Para Larrosa (2002), o termo experiência se refere ao que toca e atravessa o sujeito mediante vivências que dizem respeito às percepções externas em relação a algo.

riências e saberes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, para promover o desenvolvimento integral dos sujeitos de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

Desta maneira, nossas concepções de Educação Infantil, proposta pedagógica e criança se forjam em nossa prática através do nosso compromisso com a criança, como sujeito de direitos, a criança como sujeito de direitos, a qual a educação deve perpassar as múltiplas linguagens e áreas do conhecimento humano ainda que no modo remoto, período de desafios, sobretudo, para essa etapa.

As propostas desenvolvidas e apresentadas no contexto pandêmico, embora haja divergências da perspectiva presencial da instituição, buscaram manter-se conceitualmente fundamentadas e realizáveis. Em 2021, os encontros síncronos com as crianças ocorreram três vezes por semana, durante uma hora, na plataforma Google Meet, enquanto os demais dias da semana foram destinados para propostas assíncronas, compartilhadas com as crianças e famílias pela ferramenta WhatsApp.

Os dados gerados para análise são compostos por: a) registros diários de reflexão (docente) em documento de edição on-line, através do google drive; b) registros fotográficos e vídeo gravações (enviadas pelas famílias e/ou responsáveis).

A organização da nossa discussão no texto divide-se em três partes. Na primeira, realizamos uma breve contextualização da Educação Infantil na legislação brasileira e na Unidade Acadêmica de Educação Infantil, da Universidade Federal de Campina Grande. Na segunda parte, relatamos e problematizamos nossa prática com as crianças, construídas por intermédio de sequências didáticas, envolvendo a temática espanhol. Finalizamos o texto, tecendo algumas reflexões sobre a importância da observação e escuta das teorias das crianças

pelo/a professor/a nas proposições das propostas pedagógicas.

A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E NA UAEI/UFCG

A década de 1990, no Brasil, foi cenário de importantes conquistas para a Educação Infantil. Com a promulgação da Constituição Federal, o Art. 208, firma a etapa como direito das crianças de até 5 (cinco) anos de idade, em instituições de creche e pré-escola (BRASIL, 1988).

Nessa circunstância, o Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) trata como característica da Educação Infantil o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, a qual avaliação deve ocorrer pelo registro, sem o objetivo de promoção ou acesso para o ensino fundamental.

Diante disso, nos Art. 4º, 6º e 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) constam que as propostas pedagógicas devem contemplar princípios éticos, políticos e estéticos, bem como considerem a criança no centro do planejamento curricular, buscando garantir a ela o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação dos conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens.

O referido documento ainda solicita no Art. 10. Incisos I e II, a participação, o diálogo e a escuta da criança nas propostas, mediante observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, a partir da utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.) (BRASIL, 2009).

Em relação à oferta da Educação Infantil o Art. 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) discorre que a União, os Estados,

o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino, justificando assim, a presença das unidades de educação infantil nas instâncias federais, a exemplo, da Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande.

O funcionamento da Educação Infantil nas instituições de ensino superior têm por premissa o Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 que aprova a Consolidação das Leis do Trabalho (BRASIL, 1943), instituída no final da era de Getúlio Vargas como parte integrante das políticas sociais, implantadas neste governo, que definiu locais nas empresas para guarda e amamentação das crianças das mulheres trabalhadoras (MACEDO, 2018).

Fundamentadas no princípio do dever patronal, as unidades de educação infantil nas instituições federais de ensino superior atendem crianças de funcionários/as, servidores/as, professores/as e alunos/as desde a década de 1970, qual número se expandiu na década de 1980, a partir da reivindicação de mulheres funcionárias, que durante o processo de promulgação da Constituição Federal, de 1988, lutaram em prol de espaço adequado para suas crianças nessas instituições (FERREIRA; CANCIAN, 2009; MACEDO, 2018).

Segundo os dados do ano de 2013 há um total de dezoito unidades de Educação Infantil nas instituições federais de ensino superior, das quais, duas, funcionam em hospitais universitários e as demais no campus de universidades (ANUFEI, 2013). Dentre estas unidades, inclui-se a Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande⁴ que a partir da aprovação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 10 de março de 2011, fixa suas normas de funcionamento à Administração Pública Federal, suas autarquias e fundações que garante o direito a todas as crianças se inscreverem para pleitearem vaga, divulgadas via edital público (BRASIL, 2011).

4 Na UAEI/UFCG têm prioridade as crianças a partir de dois anos completos no 1º trimestre do ano de ingresso aos seis anos (UFCG, 2002, Art. 3º, § 1º).

Com a aprovação da Resolução n° 01, de 28 de fevereiro de 2013, do Colegiado Pleno do Conselho Universitário, a Unidade Acadêmica de Educação Infantil passou a integrar o Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, constituindo-se unidade acadêmica desse Centro, participando com direitos e deveres de suas instâncias deliberativas, realizando atividades de ensino, pesquisa e extensão (UAEI, 2013).

Apesar da Resolução CNE/CEB n° 1/2011 (BRASIL, 2011) garantir o direito de acesso da criança à educação infantil nas instituições federais de ensino superior, o Ministério da Educação e Cultura não firma questões orçamentárias para essas unidades, o que tem contribuído com processos de fechamento e municipalização delas (MACEDO, 2018).

Em 2022 a Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande completa 44 anos, a qual a existência é fruto de resistência de professores/as, da comunidade educativa (servidores técnicos, administrativos, etc.) das famílias, entre outros sujeitos. A seguir, relatamos sobre uma prática com crianças desta instituição.

O ENSINO REMOTO COM CRIANÇAS: A TEMÁTICA ESPANHOL COMO DISPARADORA DE PRÁTICAS

A criança é ponto de partida do fazer pedagógico na Educação Infantil. Nesse sentido, se faz necessário observação atenta e escuta sensível dos adultos às questões da criança. Essa postura exemplifica ética e receptividade com implicações na educação infantil que podem ser revolucionárias nos processos de aprendizagem infantil (RINALDI, 2019).

A temática espanhol foi identificada em um encontro síncrono, quando C.V (menino. 5. anos.), compartilhou com o grupo informações que descobriu por meio da internet sobre o evento Dia dos Mortos, no México.

Mesmo há pouco tempo no mundo e em processo de apropriação de fluência do português, as crianças estão atentas à existência de outros idiomas e de aspectos culturais que envolvem outros países. A apresentação lúdica de um novo idioma vai além de aspectos formais da língua, representa caminhos para possibilitar que a criança conheça diferentes culturas e povos, desenvolvendo valores de alteridade, empatia e respeito ao outro (FERNÁNDEZ; RINALDI, 2009).

A temática espanhol desencadeou algumas possibilidades de sequências didáticas com o grupo, pois, com as crianças um assunto sempre puxa outro e as coisas sempre têm consequências e desdobramentos [...]” (FARIAS; DIAS, 2007, p. 109). Destacamos a participação das famílias como nossas parceiras em todo o processo, o que contribuiu para a fluidez da construção das propostas, sem elas, não seria possível, ainda mais, no contexto remoto.

Selecionamos três recortes dos materiais gerados a partir das sequências didáticas, construídas no mês de setembro, de 2021, para serem disparadores de reflexões, conforme quadro abaixo:

Quadro 1: Vivências selecionadas para a reflexão.

Ação	Proposta	Objetivos	Participação	Observações
1	Dia dos Mortos	-Conhecer e socializar a celebração no México. -Dialogar sobre as questões que envolvem vida e morte.	Síncrona	Interesse e curiosidade das crianças pelo diálogo.

2	Moedas de países de idioma espanhol.	<ul style="list-style-type: none"> -Conhecer a moeda de diferentes países que têm o espanhol como idioma oficial. -Identificar no mapa países de idioma espanhol nos continentes América Central, América do Sul e Europa. 	Síncrona	As crianças se mostraram entusiasmadas em conhecer as moedas de países de idioma espanhol, e curiosas em verificar que na América do Sul o Brasil é o único país em que o português é idioma oficial.
3	Entrevista online com um professor de espanhol.	<ul style="list-style-type: none"> -Ampliar os conhecimentos sobre o idioma espanhol. 	Síncrona	Alegria e ansiedade das crianças durante a espera do professor na sala virtual.

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

A ação 1- “Dia dos Mortos” buscou possibilitar às crianças conhecerem e socializarem a celebração no México. C.V. (menino. 5 anos.), ao entrar em sala virtual declara para o grupo: “Vi na internet que o dia dos mortos é dia de festa no México”, emergindo assim, o diálogo entre crianças e adultos sobre o idioma espanhol. A internet é ferramenta de conectividade das informações entre o local e o global. As crianças estão atentas nesse processo, o que possibilita que ampliem seu repertório de conhecimentos sobre o mundo.

Atenta à fala de C.V. sobre o evento, A.F. (menina. 5. anos.), infere: “Fico preocupada com minha gata quando ela está doente. Tenho medo dela morrer”. O medo da morte de sua gata reflete que o processo de aculturação é sutil e envolve, desde cedo, os sujeitos, uma vez que na cultura brasileira, a morte é

um momento doloroso, especialmente, em tempos de pandemia em que muitas vidas foram ceifadas.

Na educação infantil, é importante que temas como vida e morte sejam dialogados, bem como as emoções que o momento nos provoca. A questão é a forma como a temática é abordada e as histórias infantis são, a nosso ver, interessantes possibilidades por contemplarem características do universo infantil, como fantasia e imaginação.

Desta maneira, exploramos no encontro síncrono seguinte a história *O Pato, a Morte e a Tulipa* do autor e ilustrador alemão Wolf Erlbruch, que aborda de forma lúdica sobre o tema morte. Ao término da leitura, C.V. (menino. 5 anos.), ao relembrar: “Minha avó tinha um cachorro que morreu”, suscita a partilha de outras crianças sobre a morte de animais de estimação de familiares, vizinhos e pessoas próximas que conhecem. A vivência gerou encaminhamentos para os encontros síncronos seguintes sobre a temática emoções, a exemplo, do medo, tristeza, raiva, nojo, entre outras.

A ação 2- “Moedas de países de idioma espanhol” teve por objetivo identificar com as crianças no mapa países nos continentes América Central, América do Sul e Europa que compartilham o idioma espanhol, bem como a moeda de cada país. Com surpresa A. D. (menino. 5. anos.), declara: “O dinheiro da argentina é diferente do Uruguai”!

Mais que explorar o dinheiro a partir de noções matemáticas, como comparar as diferenças e semelhanças da moeda de cada país ou de número e quantidade por meio de operações de adição e subtração, buscamos proporcionar às crianças a compreensão do dinheiro como moeda de troca dos países, os quais, possuem especificidades culturais.

O debate nos direcionou para a localização geográfica ou espacial dos países de idioma espanhol no mapa-múndi⁵. Aspecto que chamou a atenção de A.

⁵ Projetado para as crianças na tela da plataforma Google Meet.

D. (menino de 5 anos.), questiona: “Por que só o Brasil fala português”? Gerando indícios de diálogos para os encontros síncronos seguintes sobre a história do Brasil.

A vivência com o mapa suscitou ainda debates sobre a importância desse instrumento para a humanidade, bem como de reflexões sobre os meios de transportes mais adequados para chegar em dados países, de modo que observando o mapa M. A. (menino. 6. anos.), afirma: “Para ir até à Espanha não pode ir de carro não, só de avião ou barco”.

Para Vygotsky (1991), em torno dos cinco anos de idade se expandem as funções psicológicas superiores (imaginação, pensamento, organização, planejamento, entre outras.). A partir dessa faixa etária, a criança torna-se, gradualmente, usuária do pensamento abstrato. Ampliam-se as hipóteses, inferências e deduções, “Sem exagero, pode-se dizer que elas quase explodem de tanta curiosidade” pois, o fato de terem desenvolvida a oralidade e possuir domínio do próprio corpo permite a participação ativa delas no surgimento das temáticas (BARBOSA; HORN, 2008, p. 80).

Nessa perspectiva, é importante que a criança sinta que suas questões interessam para o/a professor/a que, por sua vez, tem o papel de desafiar suas curiosidades e descobertas sobre o mundo.

A ação 3- “Entrevista online com um professor de espanhol”, foi bastante aguardada pelas crianças, com a finalidade foi ampliar os conhecimentos delas sobre o idioma espanhol. Na conversa com o professor, as crianças pediram que ele traduzisse para o espanhol palavras do português, a exemplo, de gato, cachorro, amor, escola, entre outras, o que nos revelou que as crianças compreendem a palavra como algo com significado.

Para Corsino (2009), a palavra para a criança é vista como parte integrante do objeto, o qual tem nome e atributos. À medida que cresce, a criança aprende a se comunicar por meio da linguagem. Ou seja, passa a compreender a palavra

como algo que existe para nomear coisas, as quais significações são compartilhadas por sujeitos falantes de um mesmo idioma.

Ao saber que o professor já visitou a Espanha, C.V. (menino. 5.anos.), o questiona: “Você sabia que o time Barcelona fica na Espanha”? A temática futebol é objeto de interesse de C.V. que relaciona o diálogo ao futebol, uma vez que o nome do time é o da capital da Espanha.

As relações que as crianças estabelecem sobre as coisas, são reflexo das experiências e conhecimentos que possuem sobre o mundo. Desta maneira, atenta à conversa entre o professor e o colega, M. L. (menina. 5. anos.), mostra uma imagem de uma santa da igreja católica e dispara: “Professor, meu nome é o mesmo de nossa senhora de Luján”. No momento, o pai da criança surge em frente à câmera e explica para o grupo que a entidade religiosa é padroeira da Argentina, a qual ele é devoto.

Transformar as experiências das crianças em conhecimento científico não significa negar as questões que atravessam elas e suas famílias, a exemplo, da religião. Mesmo que a escola pública brasileira seja laica é importante que mediante o diálogo e o respeito o/a professor/a acolha as crenças dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É responsabilidade do Estado oferecer Educação Infantil de qualidade em instituições de creche e pré-escola, visando o desenvolvimento integral e preparo dos sujeitos para a cidadania (BRASIL, 1988, 1996).

É crucial escutar e observar os pontos de vista e processos de aprendizagem da criança, mediante documentação e interpretação de suas descobertas. Esses aspectos são pistas para o planejamento pedagógico que deve valorizar a coparticipação da criança e do adulto no compartilhamento das decisões (RINALDI, 2019).

As sequências didáticas contemplam a participação e o protagonismo da criança no planejamento docente, uma vez que se forjam a partir das teorias e concepções da criança sobre o mundo, a natureza e a sociedade. Essa metodologia possibilita a continuidade e encadeamento das ideias, podendo ajudar a criança a perceber que as coisas sempre fazem parte de algum lugar, e que é possível ampliar o conhecimento que se tem sobre algo.

Na Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, mesmo no modo remoto, em decorrência da pandemia COVID-19, buscamos oferecer às crianças educação infantil de qualidade. Nessa situação, discorremos sobre uma prática, com crianças de cinco anos, envolvendo sequências didáticas sobre o tema espanhol. As propostas foram construídas pelo coletivo, no mês de setembro de 2021, nos encontros síncronos e assíncronos.

A investigação sobre o idioma espanhol perpassou diversas linguagens. No texto, o destaque é dado nas práticas abordadas para as linguagens: *geográfica* – a partir da localização no mapa-múndi de países de idioma espanhol; *matemática*- no conhecimento da moeda nacional (dinheiro) de diferentes países de idioma espanhol, explorando noções como proporção, quantidade, número e comparação; *Literária*- contemplar aspectos verbais e não verbais da história O Pato, a Morte e a Tulipa de Wolf Erlbruch e *Intrapessoal*- no diálogo dos temas vida/morte e emoções (raiva, medo, tristeza, nojo, etc.).

Em todo o processo orientamos as crianças a registrar seus percursos de aprendizagem por meio da escrita, do desenho, pictografia, etc. Salientamos que em nenhum outro momento, se fez tão necessário a participação das famílias como em tempos de pandemia. As famílias foram nossas parceiras nos encontros síncronos e assíncronos, ao nos enviar os registros das crianças, bem como ao nos comunicar dos processos de aprendizagem das crianças.

Em relação à experiência com a Educação Infantil no período remoto, destacamos a má conexão com a internet de adultos e famílias/crianças, assim como a ausência de computador de algumas famílias e crianças. Ao mesmo tempo que o aparelho de celular possibilitou a participação das crianças nos encontros síncronos e nas propostas assíncronas, revelou certas dificuldades. O tamanho da tela do celular, que não exibe todas as pessoas presentes na sala virtual, bem como dificulta o conforto visual das crianças na apreciação dos materiais em vídeos e Power Point, apresentados pelos adultos na plataforma Google Meet.

É diante do nosso compromisso de capturar nas perguntas das crianças temáticas possíveis de contextualizar e problematizar que agimos com intencionalidade em nossas propostas, objetivando aprendizagens mais complexas e significativas para as crianças, baseadas, sobretudo, no direito delas a uma educação infantil de qualidade. Acreditamos que desta maneira estaremos possibilitando às crianças da nossa instituição situações de curiosidade, exploração do meio físico e social; o conhecimento de si e do mundo; a participação individual e coletiva nas atividades; o respeito à diversidade e a valorização das diferentes manifestações e tradições culturais (BRASIL, 2009).

REFERÊNCIAS

ANJOS, Ana Maura Tavares dos. Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil: desafios e possibilidades no trabalho com sequências didáticas. **Educação Pública**. ISSN: 1984-6290B3 em ensino - Qualis, Capes DOI: 10.18264/REP. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/48/organizacao-do-trabalho-pedagogico-na-educacao-infantil-desafios-e-possibilidades-no-trabalho-com-sequencias-didaticas>. Acesso em: 08 mai. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DAS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Ofício 02/2013**, de 13 de maio de 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. HORN, Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOTANA, Cecília. O imaginário em torno das nomenclaturas espanhol e castelhano, e suas marcas sintomáticas nos enunciados de alguns agentes educativos. In: **Língua Espanhola**. Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna Cristina de S. Vergnano Junger e Ângela Marina Chaves Ferreira (Organizadoras). Universidade do estado do Rio de Janeiro. Associação Brasileira de Hispanistas CNPQ. Editoração e criação Modo Design, 2006. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/deonomastica/lingua_espanhola.pdf. Acesso em: 04 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 5.452**, de 1º de maio de 1943. Aprova a consolidação das leis do Trabalho. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del5452.htm. Acesso em: 09 dez. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicacomplido.htm. Acesso em: 24 ago. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 ago. 18.

BRASIL. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 ago. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 1**, de 10 de março de 2011. Fixa as normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações, 2011. Disponível em: <http://www.normasbrasil.com.br/norma/?id=115418>. Acesso em: 09 dez. 2016.

CORSINO, Patrícia. A brincadeira com palavras e as palavras como brincadeira. In: **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FARIA, Vitória Líbia Barreto; DIAS, Fátima Regina Teixeira. **Curriculum na educação infantil:** diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

FERREIRA, Iolanda Maria Silva; CANCIAN, Viviane Ache. **Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais:** os caminhos percorridos. Goiânia: FUNAPE, 2009.

http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/2/22/DSERTA%C3%87%C3%83O_ROSE_FINAL.pdf. Acesso em: 01 ago. 2021.

FERNÁNDEZ, Gretez Eres; RINALDI, Simone. Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. **Rev. Scielo.** Trab. linguist. apl. 48 (2) • Dez 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/TDfLP8hLjHkmzr9bWFzQRMc/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 26 fev.2022.

LARROSA, Bondía J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 2002, n. 19, Jan-abr, p.19-28. Tradução de João Wanderley Geraldi Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 23 set.2018.

MACEDO, Roseane Rodrigues de Macedo. **A garantia do direito à educação infantil na Unidade Acadêmica de Educação Infantil/UFCG, a partir da resolução CNE/CEB nº 1/2011 (2011-2016).** 154 f. Dissertações (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018. Disponível em: http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/2/22/DSERTA%C3%87%C3%83O_ROSE_FINAL.pdf. Acesso em: 01 ago. 2021.

PATRICIO, Claudia Paulino de Lanis; MARIANELLI, Tatiana Marta de Lima. A ludicidade no ensino de língua espanhola na educação infantil. **Revista Via Litterae [ISSN 2176-6800]** Anápolis v. 12, n. 2 p. 193-210 jul. /Dez. 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/11110/8269>. Acesso em: 26 fev.2022.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. Tradução de Vania Cury. 7^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Relatório Anual de Atividades.** Campina Grande, 18 p. 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Unidade de Educação Infantil (UEI). **Relatório Anual de Atividades.** Campina Grande, 26 p. 2013.

VYGOTSKY. Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores L/S. Vygotsky: organizadores Michael Cole et al. Tradução: José Cipola Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



10.48209/978-65-89949-86-5

CAPÍTULO 5

RETORNO ÀS AULAS PÓS-PANDEMIA SOB O OLHAR DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Janemar Aparecida Dalfovo Stasiak

Diovana Aparecida Carvalho da Silva

Caroline Elizabeth Blaszko

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (EI) é relativamente recente no contexto educativo brasileiro. Apartir de políticas públicas e do estabelecimento de leis, especialmente com a Constituição de 1988, a EI ganhou mais força e suporte, fornecendo atendimento às crianças e tornando-se dever do Estado (BRASIL, 2010).

Além disso, o trabalho do professor da EI é carregado de responsabilidades, sendo bastante complexo. No entanto, antes do cenário pandêmico, as aulas ocorriam presencialmente e os educadores estavam habituados a esta modalidade de ensino. Com a suspensão das aulas presenciais, em março de 2020 (UNESCO, 2021), as formas de interação entre professor e aluno mudaram abruptamente.

Diante do novo cenário, dificuldades foram enfrentadas, e os professores tiveram que se adaptar e utilizar recursos tecnológicos como aliados para o processo de ensino e aprendizagem. Tantas foram as experiências, porém, com o retorno obrigatório das aulas presenciais neste ano de 2022, que cabem reflexões acerca desse retorno.

Um cenário marcado por incertezas, onde se enfrentam diferentes dinâmicas de trabalho e se utilizam novos recursos para comunicação com as famílias e os educandos; ressignifica-se o fazer pedagógico, compreendendo o papel da Educação frente à nova realidade. Desta forma, a presente pesquisa tem como objetivo refletir sobre os cenários que vêm sendo tecidos no campo da Educação Infantil no contexto da pós-pandemia, a partir de um estudo de caso qualitativo com respaldo em Lüdke e André (2013), que investiga a perspectiva dos professores da EI acerca do retorno às aulas presenciais.

OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: PROFESSORES E A PANDEMIA

A Educação Infantil (EI) é recente no país, tendo franca expansão em concomitância com o processo de redemocratização do país após os anos 1980, percurso que configurou documentos orientadores e diretrizes para esta etapa educacional, dentre eles: Constituição Federal - CF (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 – LDB (BRASIL, 1996), Política Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1994), Referencial Curricular de Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

É a partir da CF de 1988 que a EI passa a ser efetivamente reconhecida como dever do Estado para com a Educação, sendo o direito social das crianças de atendimento em creches e pré-escolas afirmado (BRASIL, 2010).

Ademais, diante da promulgação da LDB, a EI passa a ser parte constituinte da Educação Básica. Assegurando seu direito à gratuidade, no Art. 4º da LDB (BRASIL, 1996), há a atribuição ao Estado do dever de garantir às crianças de até 5 anos de idade a EI gratuita. De acordo com as DCNEI a EI pode ser definida como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p.12).

Sobretudo, a Lei nº 13.257 de março de 2016 é responsável pela alteração da Lei nº 8.069 de julho de 1990 (ECA), em seu Art. 15 (1990, p. 187), onde afirma que caberá às políticas públicas a criação de “condições e meios para que, desde

a primeira infância, a criança tenha acesso à produção cultural e seja reconhecida como produtora de cultura". Além disso, tal lei também dispõe sobre políticas públicas para a primeira infância (BRASIL, 1990).

É importante destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) propõe eixos estruturantes das práticas pedagógicas, competências gerais da Educação Básica e seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, os quais asseguram condições de interações e brincadeira, consonantes com as DCNEI, permitindo ambientes de aprendizagem em que as crianças assumam papel ativo na EI.

O educador da (EI) é aquele que, em conjunto com a direção e comunidade escolar, participa do processo coletivo de construção da proposta pedagógica ou projeto político-pedagógico (PPP), o qual apresenta o planejamento institucional e de metas pretendidas para desenvolvimento e aprendizagem das crianças (BRASIL, 2010).

Cabe ainda ao trabalho do educador a reflexão, seleção, organização, planejamento, mediação e monitoramento do conjunto de práticas e interações que contribuam para o desenvolvimento infantil (BRASIL, 2018), ou seja, o processo de ensino é complexo e envolve diversas etapas imprescindíveis.

Conforme Kramer (2005) destaca, realizar o planejamento, a organização, o desenvolvimento das práticas educativas e a avaliação exige profissionais com formação consistente, que pratiquem constantemente a reflexão sobre a sua prática. Também conforme a autora, os profissionais precisam estar comprometidos, articulando teoria à prática.

Além dos aspectos supracitados, ressalta-se que o cenário pandêmico que exigiu o afastamento social reverberou na prática educativa pedagógica dos profissionais da Educação Infantil.

Em 2020, pesquisadores chineses identificaram um novo vírus, o SARS-CoV-2, conhecido popularmente por coronavírus e causador da COVID-19, sen-

do que no dia 3 de fevereiro de 2020 o Brasil anunciou Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) e a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou pandemia no dia 11 de março de 2020 (CAVALCANTE *et al.*, 2020). Assim, como medida preventiva, em março de 2020 as aulas presenciais das redes públicas de ensino foram suspensas (UNESCO, 2021).

Deste modo, todas as possibilidades de práticas pedagógicas em sala de aula, na EI, visando à proporcionalidade de interações e brincadeira com as crianças, sofreram mudanças com o surto pandêmico da Covid-19. Consequentemente, educadores passaram a planejar práticas e dominar meios em um momento sem condições para tal, ficando a cargo das famílias um trabalho educacional fora do habitual (COUTINHO; CÔCO, 2020), o que dificultou o processo de ensino e aprendizagem na EI.

O período de Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi marcado por muitos obstáculos. Não obstante, de acordo com o MEC (2022, p. 1), “O retorno presencial às aulas e atividades educacionais deve ser a prioridade do país em relação à educação nacional de todos os níveis, considerando os déficits de aprendizado constatados desde o ano de 2020”. Deste modo, atualmente as aulas estão ocorrendo de forma presencial, cabendo a reflexão acerca do retorno às aulas no contexto pós-pandêmico.

METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa é um estudo de caso de caráter qualitativo. De acordo com Gil (2002, p. 133):

A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório.

Para alcançar o objetivo, por meio do qual é possível ampla reflexão acerca do olhar dos professores da Educação Infantil (EI) relacionado à volta às aulas, as autoras desenvolveram um questionário com cinco questões reflexivas (Quadro 1), com a intenção de captar as concepções e percepções do processo pelos educadores. Reiteremos que o enquadramento da pesquisa figura como estudo de caso qualitativo (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Quadro 1- Questionário Disponibilizado para Professores da Educação Infantil.

Questionário
1. Quais foram os impactos da pandemia na prática educativa pedagógica na Instituição de Educação Infantil em que você atua?
2. Como você, professor, se sente no retorno das aulas presenciais?
3. Diante de suas vivências durante o período pandêmico, quais são as suas propostas e sugestões para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil?
4. Quais são as mudanças na sua prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil pós-pandemia?
5. Como a formação continuada pode contribuir para o novo olhar da Educação Infantil? Quais são as novas temáticas sugeridas para futuras formações continuadas?

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

O questionário apresentado no Quadro 1 foi disponibilizado para cinco professores que atuam em uma instituição de Educação Infantil na rede pública municipal do planalto norte-catarinense. É importante mencionar que a aplicação do questionário ocorreu no retorno das aulas pós-pandemia, no período da semana pedagógica do ano de 2022.

Respeitando os princípios éticos da pesquisa, os participantes e as suas respectivas instituições não serão identificados, sendo os professores denominados como P1, P2, P3, P4 e P5.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao caracterizar a formação das professoras participantes da pesquisa tem-se duas profissionais graduadas em Licenciatura em Pedagogia, uma Licenciada em Ciências Biológicas, uma que está cursando o magistério e uma que está cursando Pedagogia. Com relação à formação em nível de especialização, duas são pós-graduadas em Educação Infantil e uma possui pós-graduação em Séries Iniciais.

Buscando refletir sobre os cenários que vêm sendo tecidos no campo da Educação Infantil no contexto da pós-pandemia, primeiramente questionaram-se os participantes sobre quais foram os impactos da pandemia na prática educativa pedagógica na instituição de Educação Infantil em que atuam.

Retomando o ensino presencial, com fortes medidas de prevenção ao contágio, mas via de regra, como uso de máscaras e álcool gel, distanciamento (P1).

Os impactos foram grandes, pois tudo precisa ser apontado, seguindo as recomendações sanitárias (P2).

Acredito que principalmente em questão aos pais não terem com quem deixar os filhos, também acabou atrasando o processo de aprendizagem das crianças (P3).

Níveis baixos de conscientização, elas passavam muito tempo na frente de TV e celulares, exposição às telas acima do considerado adequado (P4).

Os impactos na educação foram principalmente de desigualdade, pois havia famílias que realizavam as atividades e outras não haviam devolutivas; o apoio familiar por ser instituição de Educação Infantil tem sempre muita importância (P5).

Os dados revelaram que um dos impactos consistiu na adoção de medidas sanitárias e distanciamento social, objetivando evitar o contágio. Assim, no retorno presencial, o professor precisou repensar as práticas educativas visando a evitar a aglomeração e criando alternativas que possibilitem a socialização entre pares.

A pesquisa também revelou que ocorreram impactos no processo de aprendizagem, visto que no período da pandemia os professores utilizaram os recursos tecnológicos para se aproximarem dos alunos e trabalhar os conteúdos, porém as dificuldades de acesso à internet muitas vezes impossibilitavam o acompanhamento das aulas e atividades de forma remota. Também no contexto familiar, os alunos estavam em um ambiente com muitos distratores, como a TV e celulares, que direta ou indiretamente interferiram na aprendizagem.

Ademais, os impactos no processo de aprendizagem, como bem destacado pelos professores, relacionam-se intimamente com a preocupação apresentada pelo MEC (2022) que, consequentemente, priorizou o retorno presencial. Portanto, é imprescindível o cuidado com o retorno, ou seja, cada escola apresentando medidas sanitárias e, aos professores, cabendo acolher os alunos e realizar um levantamento dos saberes prévios dos educandos, para planejar e desenvolver práticas que contribuam para a superação dos déficits e para a construção de novas aprendizagens.

Em seguida, os professores foram questionados sobre o sentimento aflorado no retorno das aulas presenciais, e os mesmos relataram que:

Uma nova adaptação às novas rotinas e prevenção (P1).

A fase de insegurança já passou, mas cada vez que surge algum caso de COVID próximo, seja alunos ou pais de alunos, o medo retorna (P2).

Um pouco com medo da propagação do vírus (P3).

Muita insegurança e incertezas, as crianças retornaram muito agitadas, sem limites (P4).

O retorno das aulas presenciais em primeiro momento foi de medo e angústia de como trabalhar, pois não poderia fazer certas atividades, como socialização com as demais turmas (P5)

Nos relatos dos professores, constata-se que no retorno das aulas presenciais prevalece o sentimento de insegurança, receios, de incertezas que estão relacionadas à propagação do vírus. Considerando a insegurança, a participante

P4 destaca que esse sentimento também está relacionado à agitação apresentada pelos educandos no retorno das aulas.

Percebe-se que outro sentimento observado é a angústia de como desenvolver as aulas, visto que, devido à necessidade de distanciamento social, certas atividades não podem ser desenvolvidas, exigindo do professor a adaptação das atividades e desenvolvimento de práticas educativas diversificadas.

Consideramos que durante o período da pandemia os professores tiveram que se adaptar, aperfeiçoar-se, construir novas habilidades e conhecimentos. Suas vivências contribuíram para um repertório de saberes que podem ser agregados à prática educativa pedagógica no período pós-pandemia. Assim sendo, questionaram-se os profissionais sobre quais as propostas e sugestões indicadas para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, que podem perdurar no pós-pandemia.

As aulas remotas pelo professor são elas, gravar aulas que priorizem histórias, músicas e brincadeiras (P1).

Repensar nas atividades coletivas, protocolos sanitários (P2).

Mais disponibilidade de auxílio, tanto para os pais e alunos, quanto aos professores, como por exemplo para as aulas EaD (P3).

Recomeçar do início, trabalhando com esta nova realidade: uso de máscaras, álcool em gel, protocolos de segurança e higiene (P4).

Ter conversas com as crianças deste momento de pandemia sobre prevenção e rotina (P5).

Neste sentido, observa-se respostas pouco objetivas relacionadas às práticas educativas pedagógicas as respostas emana a necessidade de repensar as atividades coletivas, respeitando os protocolos de segurança para evitar a propagação do vírus. A preocupação sanitária se sobrepõe a educativa. Os dados também evidenciam a necessidade de os professores desenvolverem atividades diversificadas que contemplem histórias, músicas, brincadeiras, utilização de di-

versos recursos tecnológicos e aplicativos que possibilitem a interatividade e o desenvolvimento das potencialidades da criança.

De acordo com Souza (2007), o uso de materiais didáticos diversificados no decorrer das aulas pode favorecer a interação entre os alunos e os professores, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Em seguida, questionaram-se os professores sobre quais as mudanças ocorridas na sua prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil pós-pandemia? As respostas são apresentadas a seguir:

Após a pandemia ainda é incerto, todavia muitos pontos já podem ser levados em consideração ao pensarmos nesse assunto. O primeiro é que o perfil das escolas nunca mais será igual. Tantas mudanças trouxeram imensos desafios. Muitas perdas irreparáveis (P1).

Muitas atividades que eram desenvolvidas precisaram ser adaptadas ou até mesmo deixadas de lado enquanto permanecerem sem recomendações (P2).

Muito menos alunos por sala (P3).

Estamos nos reinventando em termos de metodologia, atividades impressas, WhatsApp (P4).

As mudanças a princípio foram a quantidade de crianças nas turmas, itens separados, atividades impressas (P5).

Os relatos revelam que no período pós-pandemia ocorreram mudanças na prática pedagógica, visto que os professores precisam adaptar as atividades de acordo com o perfil dos alunos e da turma, reinventar e utilizar diferentes metodologias. Além disso, observa-se que no retorno das aulas presenciais os recursos tecnológicos e aplicativos como o WhatsApp continuam sendo utilizados na comunicação com as famílias, que ganhou proximidade com os professores e com a escola.

Vale ressaltar que P1 comenta sobre as perdas irreparáveis que a COVID-19 causou, ou seja, muitas famílias perderam entes queridos, o que indica

a necessidade do professor e da escola acolher esses alunos e buscar ofertar atendimentos adequados às demandas psicológicas do educando também relacionadas às demandas socioemocionais..

Por fim, indagou-se sobre como a formação continuada pode contribuir para o novo olhar da educação infantil e as possíveis temáticas sugeridas para futuras formações continuadas:

Se a formação não dialoga com as necessidades docentes, ela pode ser encarada apenas como uma obrigação a ser cumprida na escola. Em propostas de formação continuada na escola, envolver todos os professores para objetivos comuns é muitas vezes um desafio. A formação continuada precisa fazer sentido para todos que participam desse momento, ou então ela pode ser encarada apenas como uma obrigação a ser cumprida. O roteiro da formação da realidade em que a sua escola está inserida, assim os professores a cumprir suas funções de auxiliar e aprimorar a prática docente (P1).

A formação contribui para dar segurança e melhorar o trabalho pedagógico (P2).

Ajuda a adquirir mais sabedoria para atuação do professor na sua área. Cursos mais estruturados e completos, reuniões pedagógicas, entre outras (P3).

As formações são de muito aproveitamento, principalmente na troca de experiências entre os professores e profissionais da educação sempre aprendemos algo. Este recurso melhora o desempenho dos profissionais, reconhece a importância dos profissionais (P4).

Formação continuada sobre: tecnologias, atividades práticas BNCC (P5).

A pesquisa demonstrou que a formação continuada precisa dialogar com as demandas e necessidades dos professores. Deste modo, é importante realizar um levantamento das temáticas, seguido do planejamento e desenvolvimento da formação continuada que contemple interações, trocas, ressignificação e construção de conhecimentos que possam ser articulados à docência real. Os participantes reconheceram a importância da formação continuada, mas apenas P5 indicou uma temática a ser tratada em futura formação.

Este ponto vai, justamente, ao encontro da ideia de Tozetto (2017, p. 24543), que demonstra que a formação continuada é “um processo a ser desenvolvido por toda a carreira docente, que vai sendo aos poucos construído e reconstruído, com o propósito de melhoria da prática e por consequência uma melhora da educação”.

Portanto, a formação continuada proposta precisa fazer sentido e ter significado para os professores, estimulando a participação e contribuindo para a melhoria do trabalho pedagógico. Os dados demonstram que a insegurança do retorno é grande, que as professoras buscam as melhores formas de realizar o trabalho e que a parceria família-escola é pertinentes e que deve perdurar no pós-pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a pandemia trouxe impactos na prática educativa pedagógica na Educação Infantil, englobando a necessidade da reorganização da sala de aula, primando pelo distanciamento adequado entre os alunos e a adoção de medidas sanitárias para evitar o contágio. Também com o retorno das aulas presenciais, o professor precisou repensar as práticas educativas visando a contribuir para a superação dos déficits e para a ampliação das aprendizagens.

Além disso, a pesquisa revelou que no retorno às aulas presenciais, os professores apresentaram os sentimentos de insegurança, receios, angústias, incertezas que estão relacionadas à propagação do vírus e agitação apresentada pelos educandos no retorno das aulas.

Sobre as propostas e sugestões indicadas pelos participantes da pesquisa para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, indica-se a necessidade de desenvolver atividades diversificadas que contemplam histórias, músicas, brincadeiras, utilização de diversos recursos tecnológicos.

cos e aplicativos que possibilitem a interatividade e o desenvolvimento das potencialidades da criança, respeitando os protocolos de segurança para evitar a propagação do vírus.

Por fim, constatou-se que a formação continuada deve partir das demandas e necessidades dos professores da educação infantil, abranger saberes e conhecimentos que possam ser agregados à prática pedagógica refletindo nos processos de ensino e aprendizagem, para tanto os professores devem ser ouvidos em suas necessidades para composição da formação continuada e escolha das temáticas centrais.

A pesquisa permitiu produzir o capítulo, espera-se que este provoque inquietações acerca do olhar para a Educação Infantil e o retorno às aulas de forma presencial, mobilizando interessados a produzirem novos estudos na área.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso: 25 mar. 2022.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 187 p.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**.

Brasil. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13257.htm>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. 12 p.

BRASIL. Política Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTE, J. R et al. COVID-19 no Brasil: evolução da epidemia até a semana epidemiológica 20 de 2020. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, 29 (4), 2020.

COUTINHO, A. S.; CÔCO, V. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 15, p. 1-15, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MEC. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação- **Nota de esclarecimento.** Brasília, 2022. 01 p.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”**. Maringá-PR: Arq Mudi, 2007, p. 110-114.

TOZETTO, S. S. Docência e formação continuada. **EDUCERE**, XIII Congresso Nacional de Educação, 2017, p. 24537-24549.

UNESCO. **Situação da educação no Brasil (por região/estado)**, 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasilia/covid=19--education-Brasil#:~:text-Suspensas%20desde%20mar%C3%A7o%20de%202020,brasileiros%20at%-%C3%A9%20maio%20de%202021>. Acesso em: 06 mar. 2022.



10.48209/978-65-89949-86-6

CAPÍTULO 6

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO EM MEIO À PANDEMIA DO CORONAVÍRUS - COVID 19

*Bruna dos Santos
Leandra Machado Correa
Douglas Grzebieluka*

INTRODUÇÃO

No final do ano de 2019, espalhava-se pela cidade de Wuhan, na China, um vírus que provavelmente, foi transmitido de animais para pessoas; havia fortes indícios dessa transmissão, pois um número de pessoas que costumava frequentar o mercado popular da cidade, onde se vendiam animais selvagens vivos, foi infectado. Esse vírus se espalhou rapidamente dentro e fora da cidade. Em 8 de dezembro de 2019 houve confirmação oficial da OMS (Organização Mundial da Saúde) a respeito da nova doença, ainda desconhecida quanto à evolução, transmissão e cura. Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) categorizou a COVID-19 como pandemia, dadas às altas taxas de transmissão observadas em diferentes países do mundo (DA SILVA, 2020).

Em busca de uma resposta, a ciência avançou e decidiu-se pelo isolamento social como forma de prevenção e propagação. Dessa forma as aulas foram suspensas em todo o Brasil para que as pessoas ficassem em isolamento tentando, assim evitar um impacto para o sistema de saúde que não estava preparado para atender a demanda dos pacientes acometidos pelo vírus. Na educação os sistemas de ensino precisavam buscar alternativas para dar continuidade às atividades. Em Ponta Grossa, a Secretaria Municipal de Educação criou um programa de TV chamando “Vem Aprender”, com o intuito de atender as crianças da Rede Municipal e tentar não corromper totalmente o ensino; aliado a isso houve a entrega de atividades impressas nas escolas, à disponibilização de materiais on line via site da prefeitura, a fim de minimizar os impactos na educação nesse momento (DA SILVA, 2020).

Percebe-se que a tecnologia está na vida de todas as pessoas de diferentes formas. Ela se tornou fundamental, principalmente nesse momento de pandemia e isolamento social. As escolas e empresas tiveram de se reinventar

e fazer tudo de forma virtual. A tecnologia já vinha acompanhando professores, alunos e comunidade em geral, mas tornou-se indispensável no dia a dia como a ferramenta mais importante nesse momento delicado que se vivenciava. Durante a pandemia muitas pessoas precisaram se reinventar e para isso utilizaram da ferramenta que hoje se torna indispensável: a internet (DE OLIVEIRA; DE SOUZA, 2020).

A partir desse cenário global, famílias, escolas, professores precisaram se reinventar e se adaptar ao novo contexto, sendo assim o problema da presente pesquisa se deu a partir do questionamento: qual a importância do uso das tecnologias digitais no processo de ensino nos anos finais em meio à pandemia?

Para responder a essa questão, o objetivo geral do presente artigo foi analisar as contribuições e a importância das tecnologias digitais em meio à pandemia. E como objetivos específicos, compreender as contribuições da tecnologia em meio à pandemia, entender que as diferentes tecnologias são as ferramentas mais importantes nesse momento e identificar as consequências da pandemia no contexto social, bem como, de que forma a tecnologia foi fundamental nesse cenário.

Este artigo justifica-se pelo momento de isolamento social, a utilização e a importância das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. O delineamento metodológico da presente pesquisa caracteriza-se como pesquisa básica, quanto à sua naturezae como pesquisa descritiva, quanto aos seus objetivos.

Tem como viés a pesquisa qualitativa baseada nas evidências coletadas por meio de questionário respondido por professores. Também trata-se de uma pesquisa qualitativa quanto aos procedimentos técnicos por conta da utilização de questionário.

PANDEMIA DO CORONAVÍRUS - COVID 19

A doença de COVID-19 (Coronavírus) é uma infecção respiratória provocada pela Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2). A doença foi identificada em dezembro de 2019 depois de um surto de pneumonia envolvendo casos de pessoas que trabalhavam ou frequentavam o mercado de frutos do mar de Wuhan.

Para Werneck e Carvalho (2020, p. 36):

A pandemia da COVID-19 pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) tem se apresentado como um dos maiores desafios sanitários em escala global deste século. Na metade do mês de abril, poucos meses depois do início da epidemia na China em fins de 2019, já haviam ocorrido mais de 2 milhões de casos e 120 mil mortes no mundo por COVID-19, e estão previstos ainda muitos casos e óbitos nos próximos meses. No Brasil, até então, tinham sido registrados cerca de 21 mil casos confirmados e 1.200 mortes pela COVID-19.

Em fevereiro de 2020, a transmissão da Covid-19, no Irã e na Itália chamou a atenção pelo crescimento rápido de novos casos e mortes, fazendo com que o Ministério da Saúde alterasse a definição de caso suspeito para incluir pacientes que estiveram em outros países. No mesmo dia, o primeiro caso do Brasil foi identificado em São Paulo (PEBMED, 2020). Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o COVID-19 como uma pandemia pela alta taxa de transmissão do vírus e sua propagação em nível mundial (DE OLIVEIRA; DE SOUZA, 2020).

Segundo dados de março de 2022, após dois anos do surgimento da COVID-19, o vírus já levou a óbito um total de 5,96 milhões de pessoas no mundo todo. No Brasil, a quantidades de mortes ultrapassou 650 mil pessoas. Orellana et al (2021) destacam que a vacinação mundial aumentou e os novos números apontaram uma redução de 15% na quantidade de novos casos da doença, assim como diminuição em 7% nas taxas de óbitos registrados. Os pesquisadores utilizam dados da OMS para afirmarem que a queda no número de casos é desi-

gual em todos os locais do mundo, a Europa apresentou um declínio no número de contaminados e a África apresenta um aumento de casos. Nas Américas, as quantidades de novos casos e de novos óbitos estão estáveis. Entretanto, o Brasil foi o país a registrar os maiores números de novos casos e óbitos no continente, apesar da leve queda que teve depois de a população brasileira iniciar o processo de vacinação.

Orellana et al (2021) informaram que, em outubro de 2020, surgiu, na Índia, a variante da COVID-19, com grande capacidade de transmissão, aumento da letalidade e redução da eficácia das vacinas desenvolvidas contra a Covid-19. Segundo a Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA (2021), os primeiros casos da variante surgiram no Brasil no dia 16 de maio de 2021 através de um navio que ficou ancorado em São Luís no Maranhão, a mutação Delta ainda não era predominante.

Apesar disso, alguns estados já registravam casos dessa variante e, inclusive, reconheciam que ela estava circulando entre a população, como era o caso de São Paulo e Rio de Janeiro. A variante Delta já deixou autoridades sanitárias de pelo menos 100 países em atenção, ela ainda não era predominante no momento em que se escreveu este estudo, no ano de 2021.

A OMS (2021) reforça que, apesar de os dados serem positivos, a situação do mundo ainda é grave. Por isso, a importância de a população mundial continuar com o isolamento social e vacinar-se contra a COVID-19. A vacina começou a ser aplicada em 2020 no Reino Unido, chegando ao total de 3 bilhões de doses já administradas desde dezembro de 2020, o que significa que pouco mais de 23% da população mundial recebeu, pelo menos, uma dose. No Brasil, foram aplicadas 45,5 doses a cada 100 pessoas um número bem abaixo do registrado em países como Estados Unidos e Reino Unido. Em nosso país, até o presente momento, foram aplicadas 352.047.311 milhões de doses, sendo que a vacina que teve mais aplicações até o momento foi a da Fiocruz/AstraZeneca.

A vacinação contra a COVID 19, está sendo aplicada de acordo com a faixa etária da população e com a sua profissão. Há entretanto uma grande recusa da população para com a vacina. Muitas pessoas se recusam ou tentam escolher a marca e, por isso, podem perder o emprego, além de serem obrigadas a assinar um termo de consentimento para serem remanejadas para o fim da fila da vacinação (ALBUQUERQUE; RIBEIRO, 2021).

O cotidiano de uma vida dita como normal é ameaçado pelo surgimento de novas variantes do vírus. As variantes são consideradas alterações genéticas identificadas em determinados agentes infecciosos, que podem fazer com que se tenha maior capacidade de infecção e/ou transmissão, assim como a ação do sistema imunológico. (ALBUQUERQUE; RIBEIRO, 2021).

Delta é uma das variantes do vírus COVID-19, a mais recente que foi descoberta. Antes dela, surgiram outras três que causaram alerta na população mundial: a variante denominada Alfa, cujos primeiros casos de mutação aconteceram no Reino Unido; essa foi a primeira variante que surgiu do COVID-19, ela aumentou os casos de hospitalização, mas as vacinas se mostraram eficazes contra ela; nos países em que ela era predominante, os casos caíram após a população começar a imunização. A variante Beta teve seus primeiros casos descobertos na África do Sul, ela foi considerada muito mais transmissível, mas não chegou a ter tantos casos como a Alfa, essa variante podia aumentar os casos de reinfecção da COVID-19 e prejudicar a eficácia das vacinas (MORA et al, 2021).

No Brasil surgiu a variante Gama, mais transmissível do que as outras. Nos meses de março e abril de 2021, ela foi grande grande número de mortes no país, pois também causava a reinfecção e pode ser muito mais letal que as outras variantes (MORA et al, 2021).

No Município de Ponta Grossa, o número de casos vem diminuindo em relação aos últimos meses; o número de mortes chegou a ser considerado extremamente alto nos primeiros meses do ano de 2021; dados atuais da cidade mostram que o número total de mortes chegou a 1.181 e de recuperados da covid-19

são 32.489, o maior número de óbitos na cidade corresponde a pessoas com a idade acima de 60 anos (GALVAN et al, 2021).

No começo da pandemia o número de casos de COVID entre jovens e crianças era considerado relevante ou muito pequeno; contudo, nos últimos meses, esse número aumentou devido à falta de cuidados e não observância das orientações referentes ao isolamento social, bem como a negligência do uso do álcool em gel e da máscara, dessa forma crianças e jovens acabaram acabam levando o vírus para dentro de casa e contaminando os familiares. As crianças são consideradas assintomáticas, ou seja, não apresentam os sintomas da COVID, mas transmitem o vírus para outras pessoas. Tal fato se dá porque o sistema imunológico delas é afetado pelo vírus, mas age de forma rápida assim deixando o vírus da COVID inativo; isso acontece, pois o sistema imunológico é consideravelmente forte e resistente por conta da idade das crianças (MORA et al, 2021).

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

As tecnologias educacionais se constituem como artefatos capazes de promover efetiva modificação da aprendizagem em sala de aula. Para Bezerra, Velloso e Ribeiro (2021), a pandemia do novo coronavírus mostra a importância cada vez maior do uso das tecnologias digitais por toda a sociedade. Diante de tantas incertezas, uma certeza que se tem é de que a tecnologia passou a ser essencial na vida de todas as pessoas. A pandemia acelerou a transformação digital e, em pouco tempo, os estudos e trabalhos estavam acontecendo através do mundo digital.

Os pesquisadores reiteram que tecnologia é um sucesso no meio educacional e minimiza os efeitos negativos que estão acontecendo pelo isolamento social. Essa tecnologia é meio para o fazer pedagógico e, nesse momento, conecta as pessoas, aproxima as distâncias, possibilita a interação, mantendo as relações, que antes aconteciam fisicamente na escola, agora no ambiente digital.

As transformações geradas na sociedade da informação impactaram as relações devido as várias possibilidades de interação, além da maneira como é criado e divulgado o conhecimento científico. Contudo, debates envolvendo as tecnologias como parte do processo de mudanças sociais e seus impactos na educação parece não ter recebido atenção apropriada, visto as inúmeras limitações expostas em decorrência das aulas remotas (BEZERRA; VELOSO; RIBEIRO, 2021, p. 4).

O ambiente educacional brasileiro tem sofrido com os impactos da pandemia do coronavírus, com aulas sendo paralisadas por tempo indeterminado, escolas e universidades do país tiveram suas rotinas alteradas em virtude da pandemia de COVID-19. Para Barros e Vieira (2021), o sistema educacional brasileiro público e privado pode encontrar nas novas tecnologias, aliadas importantes para manter seu compromisso de educar jovens e adultos ao redor do país. Para os autores, além das plataformas de ensino remoto e as soluções de gestão educacional, já bem inseridas no ambiente educacional brasileiro, mas que ainda sofrem resistência por parte de alguns professores, outras ferramentas podem ganhar destaque e contribuir para uma mudança nas dinâmicas de ensino vigentes no Brasil.

Para Macedo e Neves (2021), é importante que haja preocupação com a situação econômica de muitas famílias; muitos pais tiveram de sair de seus empregos para ficar com seus filhos em casa já que a escola teve seu processo de ensino abalado, escolas fechadas, sem poder receber seus alunos para a ideal aprendizagem, muitas crianças sem apoio em casa para a realização das tarefas escolares. Escolas tiveram de se inovar, criando grupos em redes de comunicação, utilizando mensagens nos aparelhos celulares para manter um contato e não perder contato com as famílias, as atividades foram entregues impressas e também de forma virtual a muitos alunos; para as crianças que não tinham acesso à internet, a escola disponibilizou atividades impressas a fim de que o mínimo de aprendizagem fosse garantido nesse momento.

Macedo e Neves (2021) complementam que a escola passou a inovar muitos professores, pais e alunos precisaram entrar de alguma forma no mundo virtual; a necessidade de adaptação nesse momento foi crucial para as famílias e escola. Sabe-se que a realidade econômica não permite a muitas famílias o acesso; a escola também buscou garantir que as famílias e alunos recebessem um kit de alimentação entregue pela Prefeitura Municipal, a fim de garantir algum alimento.

A partir do momento de queda no número de casos da COVID-19, as escolas conseguiram retornar gradativamente. A Prefeitura Municipal de Ponta Grossa reconheceu que apesar de ser um momento delicado, essa volta das crianças para a escola, era necessária e para isso delimitou total de 30% da capacidade, realizou também um rodízio, em que um grupo ia a escola em uma semana, e o outro ficava em casa de forma remota. Os pais puderam escolher se os filhos iriam para a escola de forma híbrida ou se ficariam somente no remoto.

O uso da tecnologia no processo de ensino foi e está sendo um grande aliado dos professores na sala de aula. Com o avanço das tecnologias, é possível assistir a uma aula com a mesma qualidade de ensino do presencial; então os professores tiveram de se adaptar a esse momento que foi considerado emergencial, pois o isolamento social não permitia que o ensino ficasse totalmente parado, havendo, assim, a necessidade de adaptação das tecnologias no processo de ensino.

As tecnologias passaram a ser mais utilizadas nesse momento por conta do teletrabalho que teria de ser desenvolvido pelas escolas e pelos pais; muitos não tinham acesso por conta da realidade socioeconômica, sendo assim as escolas tiveram de adaptar atividades para que esses alunos não ficassem sem apoio escolar. Esse momento pegou todos de surpresa, pois o que seria somente 15 dias de isolamento social, para evitar a disseminação do vírus, transformou-se em um ano e meio de ensino remoto, em que professores tiveram de reaprender

o novo, pois muitos não tiveram, em sua formação acadêmica, bases para trabalhar de forma on line (BARROS; VIEIRA, 2021).

Contudo, até o presente, a formação docente pode ser considerada incipiente para o uso de tecnologias digitais (TD) na educação básica, uma vez que ainda é necessário firmar a aproximação entre a teoria e a prática, intensificando a formação sob o viés da utilização das tecnologias digitais de forma transversal, e não meramente instrumental. (PINTO; SILVA, 2016).

O uso da tecnologia em sala de aula já é de muito tempo atrás, de acordo com o pesquisador e ex-diretor do Ministério da Educação, Demerval Bruzzi a educação esteve cercada de tecnologia desde praticamente 1650, o exemplo disso é a tecnologia Horn-Book que consistia em uma madeira com letras impressas utilizada na época para alfabetizar crianças (BRAATZ; WICKERT; KRAMER, 2021).

Para os pesquisadores Braatz, Wickert e Kraemer (2021), a tecnologia em constante evolução traz necessidade de atualização das metodologias aplicadas em sala de aula, para que assim aconteça uma boa relação entre aluno e professor. Sobre isso, vale lembrar que mesmo com essas tecnologias avançando, muitos professores ainda têm dificuldade com esses recursos didáticos. Essa dificuldade se dá por diversos fatores, como por conta da idade avançada falta de hábito com tecnologias, e ausência de oportunidade de aprendizagem em sua formação acadêmica.

[...] métodos de ensino precisam ser escolhidos de modo a desenvolver as habilidades e competências necessárias em uma sociedade baseada no conhecimento, e além disso, tecnologias em constante mutação exigem que os professores possuam modelos analíticos para subsidiar a escolha e o uso de tecnologias adequadas ao ensino. (BATES, 2016, p. 521).

Com o começo da pandemia do coronavírus no Brasil, em março de 2020 as aulas foram suspensas nas escolas públicas e privadas e isso mostrou a importância do uso das tecnologias digitais em sala de aula. Com as incertezas

sobre o retorno das aulas presenciais, o uso dos meios digitais passou a ser essencial na vida dos alunos e professores. Para Mora et al (2021), a pandemia mudou o cenário da educação no Brasil ao longo desse tempo de isolamento social. Houve crescente quantitativo de estudos e trabalhos se desenvolvendo através do mundo, alguns atrelados à tecnologia digital. Tal tecnologia é um recurso pedagógico que está minimizando os efeitos negativos no ensino-aprendizagem de milhões de alunos no Brasil. O ensino remoto nas escolas possibilita a conexão do professor com o aluno, mantendo assim entre eles a relação que acontecia na escola antes da pandemia do coronavírus, mas agora em ambiente virtual.

Santos (2020) salienta que a educação, no Brasil, antes mesmo da pandemia, era considerada precária em algumas regiões. Após o início do isolamento social, com as escolas e universidades pelo país sendo paralisadas, o sistema de educação público e privado teve de encontrar nova forma de continuar educando as crianças e jovens pelo Brasil, ou pelo menos não ter esse ensino corrompido de maneira total. Nas escolas, o uso de celulares era proibido, principalmente nas aulas, mas, com o início da pandemia, o celular se tornou uma ferramenta de estudos indispensável, só que fora da sala de aula, textos passaram a serem virtuais, aulas remotas se tornaram fundamentais, a tecnologia se tornou indispensável e fundamental na vida escolar, pois com o uso adequado é possível manter um nível de aprendizagem semelhante ao do presencial. Tecnologias como a gamificação, a sala de aula invertida e recursos de áudio e vídeo foram implementados em alguns casos.

PROCESSOS DE ENSINO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os anos finais do Ensino Fundamental constituem uma fase cheia de desafios e oportunidades para os alunos, mas que ainda apresenta bastantes dificuldades no processo de aprendizagem. A escola tem o papel de promover práticas pedagógicas que priorizem as necessidades dos estudantes nesse período. Por

isso, a equipe escolar e os pais precisam oferecer apoio e acompanhar o processo de ensino dos alunos.

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social. (BRASIL, 2017, p. 45).

O documento complementa que o acompanhamento pedagógico deve ser feito continuamente de acordo com a realidade do estudante, nos anos finais os educadores têm o desafio de apresentar conceitos mais complexos aos estudantes a fim de prepará-los para ingressar nas outras etapas de ensino. Além das disciplinas obrigatórias, a escola pode oferecer atividades diversificadas para que os conhecimentos escolares sejam devidamente contextualizados diante das diferentes realidades. Dessa maneira, a escola deve compreender os alunos como sujeitos em desenvolvimento, que apresentam cultura própria. Os anos finais do Ensino Fundamental são fases importantes na vida escolar, representando uma mudança não apenas de ciclos, mas de momento de vida. Ao passar da infância para a adolescência, o aluno precisa desenvolver competências e habilidades, gerando ótimas oportunidades.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) ainda esclarece que, ao chegar aos anos finais, os alunos desenvolvem mais autonomia, isso faz com que se torne cada vez mais difícil a presença dos pais nas atividades escolares, mas, mesmo assim, é muito importante que eles sempre estejam atentos a seus filhos, apesar dessa autonomia. A orientação dos pais é fundamental, principalmente nesse processo de ensino remoto. É muito importante que eles coloquem metas para seus filhos durante esse momento, é preciso estabelecer horários para que a rotina escolar seja mantida em casa, pois, quando o ensino presencial retornar, o aluno não sentirá tanto o impacto causado pela pandemia.

Para Bahia (2021, p. 100):

Os próprios gestores da educação foram pouco perspicazes ao definir o que seria feito para implantar o ensino remoto emergencial. No topo dos erros, está a falta de atenção dada ao limitado acesso à Internet nos domicílios brasileiros: apesar de sabido que a Internet não chega à casa de boa parte dos alunos, em especial em áreas de maior vulnerabilidade social e distantes dos grandes centros urbanos. A maioria dos programas de implantação do ensino remoto utilizou a Internet como o principal meio de transmissão das aulas. O ensino remoto, assim, traduz-se na necessidade de aprimoramento qualitativo das aulas, e não apenas recurso emergencial para suprimento da aprendizagem escolar.

Cabe à escola pensar pontos estratégicos nesse momento, as propostas pedagógicas devem ser fáceis de executar levando em conta o contexto de cada criança, pois cada uma vive uma realidade diferente da outra e essas propostas devem ser pensadas por igual para que sejam aplicadas e executadas com facilidade. A partir desse período as crianças vão conhecer novas formas de relação com o mundo, formas de socialização, construção de novos conhecimentos, nesse período elas vivem mudanças importantes no seu processo de desenvolvimento escolar e social, a autonomia vem sendo criada, o mundo letrado está se tornando cada vez mais presente.

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. (BNCC, 2017, p. 49).

Esse nível de escolaridade é muito importante para que a criança possa se desenvolver, também, para as novas fases de aprendizagem; o professor se torna fundamental nesse processo, pois deve levar em consideração a realidade de cada aluno seu, saber que ele não é apenas aquele que precisa receber conteúdos e obrigatoriamente ter de absorver tudo; cada aluno é único e aprende de forma diferente um do outro. Como apresenta Paulo Freire: “Chegou a este saber, que não é algo parado ou possível de ser transformado a ser depositado nos outros, por um ato total, de reflexão e de ação” (FREIRE, 1996, p. 34). E é

a partir dessa concepção que o professor deve se utilizar de metodologias que tragam significado para os alunos, não apenas a partir da memorização. Não é efetiva a aprendizagem em que o professor joga o conteúdo para os alunos sem que isso aconteça significativamente.

Os processos de ensino acontecem continuamente, todos os dias aprende-se algo novo, o mundo vem avançando cada vez mais e é muito importante que as metodologias sejam adequadas a esses momentos (FREIRE, 1996). Com a pandemia, o ensino enfraqueceu pelo fato de a realidade de muitas crianças ser diferente umas das outras; deve-se levar em consideração a presença das famílias também nesse processo, pois cada aluno é único e precisa de atenção diferente, o aluno precisa se tornar responsável, mas cabe a família estar sempre por perto para que esse momento seja acompanhado e não se perca por conta de outras prioridades (BARROS; VIEIRA, 2021).

Com a pandemia, as aulas remotas foram soluções alcançadas para que o ensino não fosse totalmente corrompido; as tarefas de casa, as aulas, trabalho, tudo isso se agrupou e é fundamental que se crie uma rotina diária para que nada se acumule e todo o trabalho seja bem realizado, a liberdade que esses alunos tiveram em casa deve ser acompanhada por um responsável para que seja uma liberdade com escolhas saudáveis, levando em consideração o processo de ensino. Paulo Freire (1996, p. 35) nos diz que é preciso: “[...] liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se[...]”. E com isso é fundamental o papel da escola e da família para que se criem alunos críticos que tenham a liberdade de escolha.

Nos anos finais, os alunos vão sendo preparados para que, a partir dali, possam e tenham a capacidade de receber e aprender novas cargas de conhecimentos, levando em consideração que nessa fase começará a se preparar para vestibular ou outras etapas da vida. Freire (1996, p. 10) diz que “[...] os professores comprometidos com a educação de seus alunos não podem deixar de se interrogar sobre a importância e relevância daquilo que estão ensinando”.

A pandemia dificultou o trabalho em diversos setores, principalmente na educação; os alunos inicialmente, ficariam 15 dias em casa, acabaram prejudicados por mais de um mês sem aula. A partir daí as escolas em comunhão com a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, decidiram atender os alunos através de atividades impressas; dessa forma os pais iam à escola semanalmente buscar atividades para que o ensino não fosse totalmente corrompido. Sabe-se que muitas crianças vão seguir a frente dos anos finais sem saber ler e escrever direito, pois nada substitui o ensino presencial. As famílias se tornaram fundamentais nesse processo, pois sem elas muitos dos resultados positivos que ainda se tem nas escolas de alunos que se esforçaram não seriam possíveis (BAHIA, 2021).

O contexto social dessas crianças também afetou no processo de ensino e coube também as famílias o importante papel de guiar seus filhos no processo ensino-aperendizagem. Tudo se tornou difícil, muitos sem acesso a internet ou sem condições de ligar as câmeras, muitas vezes por vergonha da sua realidade social, crianças cuidando de crianças para que os pais pudessem trabalhar e sustentar a família.

METODOLOGIA

A presente pesquisa ocorreu em um momento delicado para toda a população, em que todos passavam por situações de isolamento e mudança na rotina das famílias, muitas começaram a trabalhar em home-office, muitas perderam empregos, alunos passaram a estudar de forma remota e professores tiveram de se adaptar às tecnologias.

Esse “novo normal” exigiu das pessoas o uso constante das tecnologias, mesmo elas sendo presentes no dia a dia das pessoas, tornaram-se fundamentais e indispensáveis nesse momento da pandemia. Escolas precisaram se reinventar para que o ensino não fosse atingido, a dedicação dos professores, pais e alunos foi crucial nessa situação. Para os alunos sem acesso à internet a forma

de mantê-los presentes na escola foi à opção de entrega de atividades impressas e também as aulas pela TV “Programa vem aprender”.

Esta pesquisa foi desenvolvida para que se percebesse a importância das tecnologias no processo de ensino, em turmas de Ensino Fundamental anos finais, em meio à pandemia do coronavírus.

O delineamento metodológico da presente pesquisa caracteriza-se como pesquisa básica, quanto à sua natureza e como pesquisa descritiva, quanto aos seus objetivos. O autor define a pesquisa descritiva como um estudo e status e considera que seu valor se baseia na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e suas práticas melhoradas por meio da observação objetiva e minuciosa, da análise e da descrição.

Segundo Gil (1994, p.72),

As pesquisas desse tipo têm como objetivo a descrição das características de determinada população e fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob esse título e uma de suas características mais significativas é a utilização e a utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados.

Tem como viés a pesquisa qualitativa baseada nas evidências coletadas por meio de um questionário com perguntas abertas junto aos professores. A pesquisa qualitativa, descrita pelo autor, explora as características e situações de que dados numéricos podem ser obtidos e faz uso da mensuração e estatística. Gil (1994, p. 73): “Ao optar pela pesquisa qualitativa o professor/pesquisador pode utilizar técnicas de coleta de dados e várias estratégias para registrar e analisar os dados”.

Também trata-se de uma pesquisa qualitativa, quanto aos procedimentos técnicos, utilizando um questionário estruturado, composto por perguntas, enviado através da plataforma Google Forms, cujo link foi disponibilizado em um grupo de WhatsApp. A participação dos envolvidos ocorreu de forma voluntária

e as falas foram transcritas após o prazo estabelecido de 30 dias para coleta de informações. A partir das respostas, o discurso foi analisado e refletido a partir do referencial teórico, encontrado em bases teóricas do Portal CAPES, da SCIELO e do Google Scholar, assim como alguns livros, com recorte temporal entre 2020 e 2021, com pesquisas realizadas no Brasil, textos completos, em Língua Portuguesa.

O material foi lido, analisado e comparado com as respostas dos professores, o que possibilitou melhor oferta de dados para compreensão dos objetivos estruturados, bem como a organização e exposição das ideias para resposta da pergunta de partida. Os resultados e as discussões estabelecidas não podem ser vistos, porém, como o final do processo, mas como uma das respostas possíveis que podem ser dadas a partir da seleção de perguntas e de referencial.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Compreende-se que o uso da tecnologia, nos dias atuais, tem trazido benefícios para o professor no processo ensino e aprendizagem, pois ela é uma ferramenta que se tornou fundamental em meio à pandemia e isolamento social. Antes da pandemia, as tecnologias digitais eram utilizadas, mas não com tanta frequência, isso fez com que muitos tivessem dificuldade de se adaptar. O presente trabalho apresenta uma pesquisa qualitativa, tendo como principal meio o uso de um questionário aplicado em 03 (três) escolas da rede municipal de Ponta Grossa pelo aplicativo do *Google Forms*, enviado a 23 professores dos anos finais do Ensino Fundamental, todos de escola pública; o questionário enviado para os professores possuía 06 (seis) questões descritivas sobre a importância do uso das tecnologias digitais no processo de ensino em meio à pandemia da COVID-19.

A primeira questão foi: “Qual foi o maior desafio para você neste período de pandemia, tendo de se adaptar ao uso de tecnologias em suas aulas?”

Abaixo seguem as respostas obtidas:

Professor 1- Aprender a manusear as ferramentas que antes não eram comuns para mim.

Professor 2- Aprender da noite para o dia usar novas ferramentas, e conseguir atingir todos os alunos.

Professor 3- O maior desafio para mim foi aprender a usar aplicativos até então desconhecidos por mim.

Professor 4- No meu caso não tenho computador, dependo do celular, também não possuo conhecimento. Foi desafiador ter que aprender novas coisas, ainda dependendo muito do auxílio em certas ferramentas mas aos poucos vou aprendendo.

Professor 5- O uso das tecnologias e prender a atenção dos alunos.

Professor 6- Foi trazer novidades e atividades que envolvessem os alunos e aprender a mexer com as tecnologias pois muitas vezes não conseguia montar as aulas da maneira que eu queria por falta de conhecimento.

Professor 7- Foi aprender sozinha a manuseá-los.

Professor 8- Buscar o conhecimento que não tinha a cerca das tecnologias.

Professor 9- Me expor no MEET.

Professor 10- Maior desafio foi buscar, encontrar tão rápido as tecnologias para trabalhar com os alunos, foi o aprender a usar as mesmas.

Professor 11- O primeiro desafio foi aprender a utilizar as ferramentas tecnológicas para dar aulas.

Percebe-se que o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem trouxe aprendizados, medos e principalmente desafios para todos, ninguém estava esperando passar por esse momento. Bates 2016 (p. 406) apresenta que: “É especialmente importante que professores e instrutores tenham tempo para aprender a ensinar on line”. Contudo é necessário que a formação acadêmica também seja levada em consideração para que, ao sair da formação, o professor tenha uma base a fim de saber por onde começar, quando necessário.

Outra questão analisada foi: “Você recebeu apoio da gestão escolar nesse momento de ensino remoto?” Abaixo seguem as respostas obtidas:

Professor 1- Sim. Apoio total, a gestão sempre esteve conosco nos apoiando, auxiliando e ensinando.

Professor 2- Sim, porém todos estávamos aprendendo o que era ensino remoto e foi um momento difícil para todos.

Professor 3- Sim. As pedagogas, as colegas da escola nos auxiliavam ensinando como realizar as atividades e como montar aulas mais atrativas pelo computador.

Professor 4- Sim. A pedagoga orientou e para mim em particular, ainda me ajuda. Era por e-mail, vídeo chamada. Atualmente ela senta só meu lado quando não consigo entrar em certas ferramentas e explica passo a passo.

Professor 5- Sim, com apoio e sugestões de aplicativos.

Professor 6- Acho que nesse momento cada um que tinha conhecimento tentava ajudar uns aos outros, pois todos fomos obrigados a aprender a lidar com a situação.

Professor - Sim... Dialogando bastante e procurando o melhor.

Professor 8- Sim, nos orientaram e nos ajudaram a resolver as dificuldades diariamente.

Professor 9- Sem comentários.

Professor 10- Sim. Sempre nos indicando ou motivando ao uso .

Professor 11- Sim...faço parte da equipe gestora, foi um desafio para todos nós da escola. Fomos aprendendo a trabalhar juntas, descobrindo as melhores maneiras para atingirmos os alunos e suas famílias.

É muito importante o apoio da gestão escolar. Nesse momento mais delicado, isso se tornou indispensável no ambiente escolar; quando se tem o apoio pedagógico o professor encontra a segurança de que precisa e, sucessivamente, passa-a para os alunos, criando assim um laço de confiança no seu trabalho. Foi e está sendo um momento delicado para todos em especial a educação; mas, com o trabalho em equipe, a parceria de um ajudando o outro no que sabe, a educação se inova e não perde tanto a qualidade; sobre a concepção escolar Libâneo traz que:

Refletem diferentes posições políticas e pareceres acerca do papel das pessoas na sociedade. Portanto, o modo pelo qual uma escola se organiza e se estrutura tem dimensão pedagógica, pois tem que ver com os objetivos mais amplos da instituição relacionados a seu compromisso com a conservação ou com a transformação social (LIBÂNEO, 2012, p. 447).

Diante disso, fica evidente que o gestor escolar deve estar sempre presente, participando ativamente na sua função. Essa presença não pode ser apenas quantitativa, é preciso que as colaborações e orientações dadas tenham especificidade de ação, demonstrem segurança e confiabilidade e promovam resulta-

dos práticos. As mudanças precisam ser estratégicas para que ocorra busca por melhoria qualitativa e excelência profissional.

Quando perguntados: “Para você as tecnologias podem se tornar metodologias de trabalho após o término da pandemia?” foram obtidas tais respostas:

Professor 1- Com certeza, pois chama muito a atenção das crianças, que estão em contato direto com esses meios, assim tornando a aprendizagem mais prazerosa.

Professor 2- Pode, porém as escolas devem investir em aparelhos e bem como internet de qualidade.

Professor 3- Sim. Podemos utilizar em aulas diferenciadas em sala de aula.

Professor 4- Já estão sendo, porém nunca vai substituir o professor, principalmente nas séries iniciais. As crianças necessitam de atendimento individualizado, mais próximo do professor, o afeto nesta fase é primordial

Professor 5- Sim, pois não podemos desperdiçar esta ferramenta.

Professor 6- Talvez sim. Mas são métodos que precisam ser assimilados para serem administrados de maneira satisfatória.

Professor 7- Sim. Para embasar os estudos.

Professor 8- Sim, um instrumento que inova e torna o ensino mais interessante.

Professor 9- Com certeza

Professor 10- Sim Vão sempre estar em nossas aulas

Professor 11- Sim. O uso das tecnologias foi um grande avanço em vários aspectos no campo educacional. A escola nunca mais voltará a ser mesma que era antes da pandemia.

As respostas demonstram que há possibilidade de continuidade das metodologias de ensino em contexto posterior à pandemia. Isso porque não há unanimidade entre os professores quanto ao uso confiável das tecnologias. Enquanto alguns afirmam categoricamente que utilizariam tais ferramentas em um trabalho de mais longa duração, outros colocam o uso na esfera da incerteza, com argumentos que vão da assimilação e administração satisfatória dos recursos até a disposição da escola para investimento em tecnologia.

Segundo Lopes e Castro (2015, p. 81):

O uso de instrumentos tecnológicos veio para facilitar o ensino, proporcionando assim novas condições de trabalho em sala. Sem generalizar,

pois a tecnologia somente auxilia no aprendizado, o professor é o mediador de todo esse processo e deve conhecer bem as ferramentas que utiliza para atingir seus objetivos, atingindo diretamente o aluno.

A tecnologia é vista como elemento favorável para um ensino qualitativo ante a ótica dos professores questionados. Da mesma forma como fora externado pelo autores no trecho acima, quando afirmam que a tecnologia auxilia, mas não substitui o professor, os docentes discursam a respeito de uma tecnologia que corrobora com o trabalho em sala, mas que não pode assumir o protagonismo de forma única, visto que a figura docente e sua mediação é de essencial relevância para a aprendizagem. “Como você considera o uso das tecnologias no processo ensino e aprendizagem no período de pandemia?” Abaixo seguem as respostas obtidas:

Professor 1- Essencial. Agora já me adaptei, não me vejo trabalhando sem elas.

Professor 2- Foi primordial de grande importância para manter o vínculo professor e aluno e o principal, focar na aprendizagem dos alunos mesmo a distância.

Professor 3- Ajuda muito mas não substitui o ensino presencial.

Professor 4- Muito importante. Uma forma de estar em contato com os alunos virtualmente, usar de novas estratégias de ensinar, fazer algo novo. Mas ainda assim é difícil assegurar uma aprendizagem de qualidade. Pois é pouco tempo, e com as aulas na tv, mesmo sendo dinâmicas fica difícil ter certeza que o aluno aprendeu, que realmente foi ele quem realizou todas as atividades sozinho

Professor 5- Essenciais,

Professor 6- Para as crianças que demonstraram interesse e a família auxilia está sendo bem aproveitado. Mas aquelas que não tem interesse acaba sendo um trabalho jogado fora.

Professor 7- Essencial.

Professor 8- Fundamental.

Professor 9- Eu adoro, aprendi a compartilhar com meus alunos assuntos que em sala seria impossível.

Professor 10- Muito importante. Através delas conseguimos atingir alguns alunos.

Professor 11- O recurso mais viável para trabalharmos remotamente.

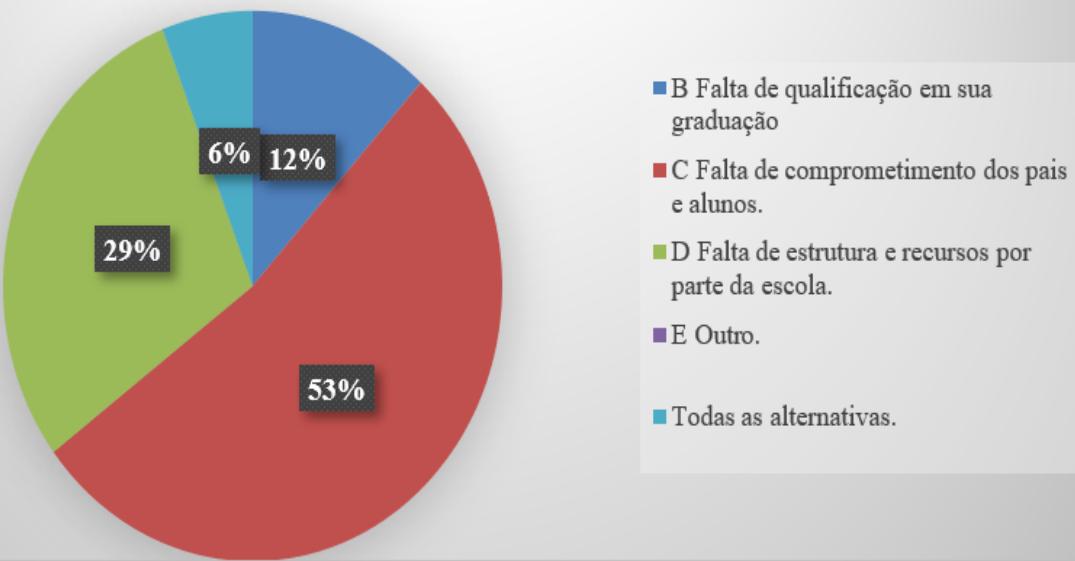
As respostas obtidas enfatizam que as tecnologias são importantes para o professor, mas precisam ser utilizadas com cuidado, pois exigem que o profissio-

nal saiba utiliza-las, fazendo com que suas aulas sejam diferentes e inovadoras. Moreira (2003, p. 05) salienta que: “As tecnologias têm suas especificidades. É preciso saber aliar os objetivos de ensino com os suportes tecnológicos que melhor atendam a esses objetivos”.

O uso das tecnologias não é obrigatório, mas auxilia o professor, principalmente no momento de isolamento social devido ao novo coronavírus, assim fazendo com que o professor seja inovador e moderno. Ao serem questionados sobre: “Quais dificuldades encontradas nesse período de ensino remoto?” Obtiveram-se as seguintes respostas:

Gráfico 1 – Dificuldades encontradas no período remoto

Quais dificuldades encontradas nesse período de ensino remoto?



Fonte: autores (2021)

O processo de ensino envolve não somente o professor, mas, sim, os pais e a escola de modo geral. As condições necessárias devem ser mínimas para que o processo de ensino seja de qualidade; quando o aluno não recebe o apoio de ambos os lados essa aprendizagem não se efetiva.

O processo ensino/aprendizagem deve ser pensado não mais como um mero processo de transmissão de conhecimento, mas valorizar a inven-

ção, a descoberta e a construção do conhecimento possibilitando ao aluno interagir com o processo de maneira mais motivadora, crítica e criativa. (MELLO; ALMEIDA; PETRILLO, 2019, p. 31).

Cabe aos pais sempre estar atentos à educação escolar dos filhos. Porém, a atenção para com o mundo do trabalho, as exigências cada vez mais intensificadas e a falta de tempo e interesse na educação dos filhos são balizas preocupantes no estreitamento das relações entre família e escola. De modo específico, a função dos pais em aproximar-se da vida escolar dos filhos acaba diluída em afazeres diversos.

Ao levantar a questão: “Para você qual é a importância do uso das tecnologias no processo de ensino?” Obtiveram-se as seguintes respostas.

Professor 1- Depois que me adaptei, acho essencial, pois agora estamos falando a linguagem dos alunos.

Professor 2- Sabemos que as metodologias ativas em conjunto com as tecnologias proporcionam aos alunos uma aprendizagem significativa.

Professor 3- Muito importante desde que todos os alunos tenham acesso as tecnologias, o que não ocorre. Não são todos os alunos que tem esse acesso.

Professor 4- Instigar ainda mais a curiosidade, busca de pesquisas,clarecimentos e orientação da realidade atual no mundo e no dia a dia

Professor 5- Inovação é um recurso que atrai os alunos.

Professor 6- Sim. Mas nem todos tem acesso e condições.

Professor 7- É de grande relevância, pois nesse momento de distanciamento é o que nos mantinha em contato com os alunos.

Professor 8- Essencial, não vivemos hoje sem tecnologia, na educação, na medicina, na pesquisa científica, na vida, no conhecimento de mundo, enfim na sociedade.

Professor 9- Agora, se tornou muito importante, ferramenta indispensável.

Professor 10- Hoje em dia é fundamental. As tecnologias proporcionam acessos à diversos tipos de informações. Permite um trabalho o qual podemos trazer o mundo para dentro da escola.

Professor 11- Ferramenta essencial... Mas não substitui o professor muito menos sua relação com os alunos.

A partir das respostas obtidas, pode-se perceber que os professores têm como aliadas as tecnologias em suas aulas, nesse momento de pandemia, e que

as consideram de suma importância de acordo com a realidade de seus alunos. Sendo assim a educação à distância com o uso das tecnologias se tornou fundamental. Bates (2016, p. 521) nos diz que: “O uso da tecnologia precisa ser combinado com uma compreensão de como os alunos aprendem, como as habilidades serão desenvolvidas [...]”.

Os professores aprovam o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, compreendem que elas são importantes para o crescimento de seus alunos e para seu próprio crescimento. A tecnologia se tornou grande aliada das pessoas no momento de isolamento social e consequentemente, será utilizada futuramente no auxílio dos professores na sala de aula. Muitas escolas particulares já haviam aderido às tecnologias como parte do processo ensino e aprendizagem; acredita-se que a escola pública também poderá aderir. Dessa forma a educação terá um grande avanço.

CONCLUSÃO

Tanto nas respostas dos professores como no referencial teórico abordado os objetivos foram alcançados. No decorrer da pesquisa, percebeu-se que os autores selecionados para composição de referencial dialogam com a ideia de que a tecnologia implementada para fins educacionais é de singular importância. Além disso, reiteram que a pandemia de COVID-19 trouxe inúmeros desafios, dos quais diversos foram superados e outros tantos ainda precisam ser enfrentados. Na ótica dos autores, verificou-se que a realidade pública foi mais impactada pela precariedade tecnológica do que a realidade privada. Além disso, a desigualdade tecnológica é observada de forma ainda mais intensa em tempos de pandemia, visto que as ferramentas existem, mas não há domínio para seu uso, ou mesmo suporte para aprendizagem.

No discurso dos professores, também transparece a ideia de progressão do trabalho de mediação com as ferramentas disponíveis. Na última resposta, a

grande maioria destaca que a tecnologia é essencial, mas que não pode substituir o professor. Ademais, no decorrer das questões, é nítida a demonstração das dificuldades, mas há também o empenho para resolução dos problemas que aparecem. A formação continuada também surge nos discursos docentes, seja como facilitadora em potenciais melhorias da atividade da docência, seja como ponto fundamental para melhor qualificação na atuação em sala de aula. Nos diálogos construídos por meio das transcrições discursivas docentes, ainda observou-se maior empatia dos estudantes pelo uso da tecnologia, demonstrando que a recepção foi adequada. Porém, mais uma vez a desigualdade tecnológica afetou parte dos alunos, já que nas escolas públicas a falta de acesso à internet passa a ser um entrave substancial na realização de atividades que exigem tecnologia.

Portanto, o estudo atinge objetivo geral de analisar as contribuições e a importância das tecnologias digitais em meio à pandemia. As contribuições foram singulares e poderão ser utilizadas no contexto pós-pandêmico. Ao mesmo tempo, os professores reconhecem as tecnologias digitais como oportunidades de um ensino mais qualitativo e integrado, mas com ressalvas para uma implementação qualitativa da gestão escolar e dos recursos necessários para exercício da profissão.

Assim, a pesquisa corrobora a fim de que haja maior valorização das tecnologias digitais bem como reconhecimento de que suas contribuições são relevantes levando a repensar o seu uso de forma mais constante. Transformar a educação não se faz apenas no discurso e na teoria, mas na prática. E as tecnologias digitais podem corroborar para tal transformação, desde que se tornem ferramentas educacionais nas mãos do professor, mediante planejamento e avaliação adequada.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Mariana Vercesi de; RIBEIRO, Luis Henrique Leandro. Desigualdade, situação geográfica e sentidos da ação na pandemia da COVID-19 no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, 2021.

ANVISA. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Esclarecimentos sobre o papel da ANVISA nos pontos de entrada no país**. Brasília. 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/anvisa/pt-br/assuntos/noticias-anvisa/2021/esclarecimento-papel-da-anvisa-nos-pontos-de-entrada-do-pais>>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BAHIA, Ana Beatriz. **Games na aula de arte: uma proposta prática baseada na BNCC para o ensino remoto**. Tríade: Comunicação, Cultura e Mídia, v. 9, n. 20, p. 95-119, 2021.

BARROS, Fernanda Costa; DE PAULA VIEIRA, Darlene Ana. Os desafios da educação no período de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 826-849, 2021.

BATES A. W. **Educar na era digital. Design, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.

BEHRENS, Marilda A.; MASETTO, Marcos T.; MORAN, José M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 1.ed. São Paulo: Papirus 2015.

BEZERRA, Narjara Peixoto Xavier; VELOSO, Antonia Pereira; RIBEIRO, Emerson. Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 3, n. 2, p. 323917-323917, 2021.

BRAATZ, Ketlin; WICKERT, Tarcisio Afonso; KRAEMER, Celso. Educação, Pandemia e Alteridade: reflexões a partir das vozes e falas de educadores (as): Education, Pandemic and Alterity: reflections from educators voices and speeches. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

BRITO, Carlos Alexandre F.; CAMPOS, Márcia Zendron de. Facilitando o processo de aprendizagem no ensino superior: o papel das metodologias ativas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. V 14, N. 2, p. 371-387, 2019.

CALEFFE, Luiz G.; MOREIRA Herivelto. **Metodologias da pesquisa para o professor pesquisador**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

CNN Brasil. **Identificadas amostra que pode ser de duas novas variantes no país**. 16 de julho de 2021. Disponível em: <<https://www.google.com/amp/s/www.cnnbrasil.com.br/amp/nacional/2021/07/16/identificadas-amostras-que-podem-ser-de-duas-novas-variantes-da-covid-19-no-pais>>. Acesso em: 04 ago. 2021.

CNN Brasil. OMS: **Covid-19 está em queda no mundo, mas Brasil tem maiores números na América**. 2 de junho de 2021. Disponível em: <<https://www.google.com/amp/s/www.cnnbrasil.com.br/amp/saude/2021/06/02/oms-covid-19-esta-em-queda-no-mundo-mas-brasil-tem-maiores-numeros-na-america>>. Acesso em: 04 ago. 2021.

DA SILVA, Marcos Fernandes Gonçalves. Uma história sobre pandemia (Covid-19), isolamento e fundamentos microeconômicos de políticas públicas. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 25, n. 80, 2020.

DE OLIVEIRA, Hudson do Vale; DE SOUZA, Francimeire Sales. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 15-24, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVAN, Jessica et al. Relato de Experiência de Telemonitoramento Materno-Infantil durante a Pandemia COVID-19. **Extensão em Foco**, n. 23, 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

MACEDO, Laiz Mara Meneses; DE OLIVEIRA NEVES, Luiz Eduardo. Práticas de Educação Física na pandemia por Covid-19. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-5, 2021.

MORA, Eduardo Lopez et al. Emergencia de variante Delta-B. 1.617. 2. Su impacto potencial en la evolución de la pandemia por SARS-CoV-2. **Boletín Mico-lógico**, v. 36, n. 1, 2021.

MORAN, José Manuel. **Metodologias Ativas na Educação Básica**. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Yyl62cP67Vo>>. Acesso: em 23 jun. 2020.

OMS. **Statement on the second meeting of the International Health Regulations**. Emergency Committee regarding the outbreak of novel coronavirus (2019-nCoV). Genebra, 30 jan. 2020.

OMS. **Coronavirus Disease (COVID-19)**. Dashboard. 2020.

OMS. **Readiness is the key to detect, combat spread of the new coronavirus**. Nova Deli, 27 jan. 2020.

ORELLANA, Jesem Douglas Yamall et al. Excesso de mortes durante a pandemia de COVID-19: subnotificação e desigualdades regionais no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, p. 02, 2021.

PINTO, Karina Letícia Júlio; SILVA, Júlia Marques Carvalho da. **A formação inicial dos futuros professores para o uso das tecnologias digitais**: uma análise das matrizes curriculares de cursos do Rio Grande do Sul. Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Revista de Educação à Distância. Porto Alegre, 2016.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. 2.ed. São Paulo: Papirus, 2014.

REVISTA GALILEU. **Mais de um terço das crianças infectadas no país são assintomáticas**. 12 de dezembro de 2020. Disponível em: <<https://www.google.com/amp/s/revistagalileu.globo.com/amp/Ciencia/Saude/noticia/2020/12/mais-de-um-terco-das-criancas-infectadas-com-covid-19-sao-assintomaticas.html>>. Acesso em: 04 ago. 2021.

SANTOS, Claitonei Siqueira. Educação escolar no contexto de pandemia. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 1, n. 30, p. 44-47, 2020.

WERNECK, Guilherme Loureiro; CARVALHO, Marilia Sá. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. 2020. Editorial, **Cad. Saúde Pública**, 36 (5), 2020.

CAPÍTULO 7

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Ana Abadia dos Santos Mendonça

INTRODUÇÃO

A escola regular está sempre acolhendo desafios e por causa deles muitas vezes ela se encontra num encruzilhada que norteia um caminho que não tem volta. A educação inclusiva é uma destas estradas.

A pessoa com deficiência até bem pouco tempo era tida como alguém que não tinha condições de estar numa sala de aula regular. Muitas delas sequer frequentavam uma sala de aula de uma escola especial. Seu lugar na maioria das vezes era o seio familiar onde também não participavam das decisões da família e por vezes ficavam isolados em seus quartos.

Atualmente sabe-se que os indivíduos com deficiências estão mais presentes da sala de estar das famílias, nos passeios familiares, na sociedade em geral e além das escolas especiais que sempre os acolheram, as pessoas deficientes estão também dentro da sala de aula da escola regular.

A educação inclusiva veio para acolher alunos com deficiências, dotá-los de saberes escolares e para a vida, integrá-los de fato na sociedade, dar oportunidades iguais juntamente com os outros alunos representativos da normalidade, ajudá-los numa carreira profissional, encaminha-los para um emprego mediante a conclusão de um curso profissionalizante.

A educação inclusiva é uma modalidade de ensino que visa antes de tudo a escolarização de pessoas com deficiências na escola regular. Ela deve estar inserida em todas as unidades escolares públicas e/ou privadas, desde a educação infantil ao ensino médio na educação básica.

A proposta da educação inclusiva é acolher e dar condições para a pessoa com deficiência exercer seus direitos no que tange ao cumprimento da inclusão escolar, isso se refere também a todos os indivíduos, sem distinção de cor, raça, etnia ou religião.

A inclusão escolar está amparada por diversas legislações mundiais e brasileiras que torna obrigatória a matrícula e a permanência de alunos com deficiências nas escolas regulares.

A educação inclusiva é uma modalidade de educação (BRASIL, 2008) que convoca todas as pessoas, indiferente de sua deficiência, para estarem juntos dentro da escola regular, pois segundo algumas legislações brasileiras (Constituição Federal/88, LDB 9394/96, MEC/SEESP, 1994, Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008, dentre outras) e mundiais (Declaração de Salamanca/1994, Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos/1990, dentre outras) e também devido a vários estudos e pesquisas (MENDONÇA, 2014, MANTOAN & SANTOS, 2008 e 2010, GLAT, 1998, SOUSA, 2008, dentre outros), este ambiente escolar é melhor local para que estes alunos possam desenvolver cognitivamente, psicologicamente e socialmente.

Grandes barreiras são enfrentadas por todos aqueles que defendem a questão legal, preconceitos, problemas conceituais, desrespeitam as interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional, distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular.

Refletir sobre a educação inclusiva é mais que uma questão jurídica, fundamental a interpelação entre teoria e prática na ação docente, no sentido de garantir de fato a entrada, a permanência e o sucesso da pessoa com deficiência em seu processo de escolarização, nesse sentido para a efetivação da inclusão escolar, a UNESCO (1994) objetiva que uma mudança de perspectiva social é imperativa.

Existem muitos obstáculos que impedem que a política de inclusão aconteça plenamente em nosso cotidiano. Entre estes, a principal, sem dúvida, é o despreparo dos professores do ensino regular para permitir que real inclusão aconteça em suas salas de aulas, geralmente repletas de alunos com os mais

variados problemas sociais, disciplinares e aprendizagens (BUENO, 1999; GLAT, 2007).

A escola regular diz que ainda não está preparada para atender alunos com deficiências, entretanto sabe-se que a preparação só realmente acontece quando discentes dessa natureza adentram nas unidades escolares. Não podemos falar em educação inclusiva, sem pensar na educação de todos. O paradigma da inclusão serve de parâmetro à gestão educacional e para a efetivação de projetos políticos pedagógicos que privilegiem o respeito às diferenças numa transformação histórica para os processos de exclusão presentes na educação brasileira (MANTOAN, 2008). Certamente, a educação tem hoje o grande desafio de ressignificar suas práticas frente a uma realidade social e educacional excludente.

Pensando neste aspecto a autora Werneck (1997, p. 58) já destacava em suas pesquisas que, “Incluir não é favor, mas troca. Quem sai ganhando nesta troca somos todos nós em igual medida. Conviver com as diferenças humanas é direito do pequeno cidadão, deficiente ou não”.

Para a autora, incluir é a melhor forma de acabar com o preconceito, no entanto, pode ser começado nos cursos, escolas e universidades que formam professores, com a consciência de que os alunos deficientes são responsabilidade de todos os educadores, e não somente pelos profissionais capacitados e interessados na Educação Especial.

Nos tempos atuais a informática tem colaborado muito na diminuição de barreiras para que alunos deficientes possam ser escolarizados. As novas tecnologias tem trazido uma gama de softwares e programas que auxiliam a condução da aprendizagem de alunos com deficiências cognitivas e sensoriais.

Esta é uma mudança que a escola regular precisa passar para fazer com que muitos alunos deficientes sejam escolarizados.

Dentre as importantes mudanças que a escola e o professor precisam incorporar, destaca-se a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC, que constituem um diversificado conjunto de recursos tecnológicos, tais como: computadores; internet e ferramentas que compõem o ambiente virtual como chats e correio eletrônico; fotografia e vídeo digital; TV e rádio digital; telefonia móvel; Wi-Fi; Voip; websites e home pages, ambiente virtual de aprendizagem para o ensino a distância, entre outros (TEIXEIRA, 2010).

Este texto trata-se de uma pesquisa bibliográfica que tem como objetivos identificar e refletir sobre as novas tecnologias inseridas na educação inclusiva, com destaque para as Tecnologias Assistivas, que são o foco para a apropriação do saber e da independência dos alunos deficientes.

NOVAS TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação é um processo, e como tal precisa ter continuidade. Não basta que a escola básica seja inclusiva, mas é preciso que o ensino médio obedeça a mesma rotina e até a universidade.

Nos últimos anos tem-se percebido o crescente uso das novas tecnologias em todos os âmbitos sociais. Mas, afinal, o que é tecnologia? Segundo Bueno (2006) “é um processo contínuo através do qual a humanidade molda, modifica e gera a sua qualidade de vida”. De acordo com essa definição, verifica-se, que a tecnologia vai muito além de meros equipamentos, ou seja, ela permeia toda a nossa vida.

É importante destacar que enquanto o uso da tecnologia na educação ainda pode ser discutido, o seu uso na educação inclusiva deve ser obrigatório, já que muitos estudantes precisam desse meio para aprender, para mostrar seu potencial, é que o uso das tecnologias além de possibilitar uma aprendizagem significativa, aproxima e fortalece a relação professor-estudante. Neste sentido, o estudante passa da condição de sujeito passivo, que só observa e nem sempre

compreende, para um sujeito ativo e participativo. A tecnologia também auxilia o professor na busca de conteúdos atualizados, a fim de tornar as aulas atrativas, participativas e eficazes. Portanto, a ideia não é abandonar o quadro negro, mas inserir as novas tecnologias na sala de aula.

Em outras palavras, importa refletir acerca do modo como as tecnologias da informação e da comunicação podem ser utilizadas para promover a inclusão educacional e, consequentemente, social, na medida em que a literacia tecnológica permite que todos possam superar a exclusão e a falta de acesso à informação, ou seja, ser digitalmente incluído.

O conceito de inclusão digital significa melhorar as condições de vida de uma comunidade com ajuda da tecnologia, minorando a “divisória digital” (WARSCHAUER, 2003).

Incluir digitalmente não é apenas “alfabetizar” em termos tecnológicos. Mais do que preparar os futuros cidadãos para a utilização das tecnologias da informação e da comunicação, a educação visa, acima de tudo, aparelha-los de novas linguagens e representações que lhes permitam descodificar e resignificar os conhecimentos veiculados e serem críticos e inovadores. Trata-se de integrar na sua essência a nova linguagem, cultura, regras e normas (MORIN, CIURANA & MOTTA, 2003). Neste sentido, as tecnologias educativas constituem um investimento no desenvolvimento de competências críticas e criativas (QUADROS & BAHIA, 2006).

A tecnologia por si só não formará o homem social, integrado, incluído e participativo com que tanto sonhamos, ou seja, a forma pela qual ela será utilizada fará esse diferencial. Levantamos uma reflexão sobre o papel da escola como instituição social a partir da seguinte citação:

As tecnologias da comunicação são os utensílios com os quais o homem constrói realmente a representação, que mais tarde será incorporada mentalmente, se interiorizará. Deste modo, nossos sistemas de pensamento seriam fruto da interiorização de processos de mediação desenvolvidos por e em nossa cultura. (VYGOSTSKY, 1989, p. 87).

As escolas, como instituição social inclusiva, devem promover o acesso aos saberes e às formas culturais da sociedade a que pertencem. Assim, a tecnologia não poderia ficar de fora desse contexto, principalmente se levarmos em conta que a criança e o jovem da atualidade são criados imersos neste mundo tecnológico. Assim como foi outrora com o surgimento das mais variadas formas de comunicação.

Brito e Purificação destaca que:

O uso das tecnologias educacionais foi caracterizado com base em dois pontos de vista; o primeiro vinculado à utilização dos meios pelos meios, e o segundo pela “família” para atender aos problemas educacionais. O segundo ponto de vista foi amplamente difundido no Brasil até meados dos anos de 1980, quando a tecnologia educacional era entendida fundamentalmente como a relação entre a tecnologia e a educação, que se concretiza em um conjunto dinâmico e aberto de princípios e processos de ação educativa resultantes da aplicação do conhecimento científicos e organizados para a solução ou encaminhamento de soluções para problemas educacionais (BRITO & PURIFICAÇÃO, 2012, p. 39).

Tais recursos podem e devem ser utilizados no contexto educacional de forma a favorecer a aprendizagem dos alunos de modo geral e, em especial, dos alunos com deficiências, TGD ou Altas Habilidades/Superdotação, uma vez que também compreendem parte dos recursos contemplados pelas salas de recursos multifuncionais, sob a denominação de Tecnologia Assistiva.

Conforme Schirmer et al. (2007):

Tecnologia assistiva é uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiências e, consequentemente, promover vida independente e inclusão (SCHIRMER, 2007, p. 31).

A tecnologia assistiva pode ser caracterizada, ainda, como uma área que tem, estimulado novas pesquisas e o desenvolvimento de que favorecem o aumento, manutenção e a melhora das habilidades funcionais da pessoa com deficiência, em diferentes fases da sua vida, possibilitando condições efetivas de

melhoria da qualidade de vida, ao favorecer uma maior autonomia e permitir que se torne mais produtiva, em síntese, mais realizada (LAUAND; MENDES, 2008).

Dentre os recursos de tecnologia assistiva disponibilizados pelo Ministério da Educação nas salas de recursos multifuncionais figuram materiais didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa, entre outros que promovem o acesso ao currículo.

PRÁTICAS TECNOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Vygotsky (1987) que é sumamente relevante, para o desenvolvimento humano, o processo de apropriação, por parte do indivíduo, das experiências presentes em sua cultura. O autor enfatiza a importância da ação, da linguagem e dos processos interativos, na construção das estruturas mentais superiores (VYGOTSKY, 1987). O acesso aos recursos oferecidos pela sociedade, pela cultura, escola, tecnologias, etc., influenciam determinantemente nos processos de aprendizagem da pessoa.

O indivíduo com deficiência possui limitações e isso compõe uma barreira para este aprendizado. Desenvolver recursos de acessibilidade seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem, proporcionados pela cultura. Outra dificuldade que as limitações trazem, são os preconceitos a que o indivíduo com deficiência está sujeito. Desenvolver recursos de acessibilidade também pode significar combater esses preconceitos, pois, no momento em que lhe são dadas as condições para interagir e aprender, explicitando o seu pensamento, o indivíduo com deficiência mais facilmente será tratado como um “diferente-igual”.

É sabido que as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) têm se tornando, de forma crescente, importantes instrumentos de nossa cultura e, sua utilização, um meio concreto de inclusão e interação no mundo

(LEVY, 1999). Esta constatação é ainda mais evidente e verdadeira quando nos referimos a pessoas com deficiências. Nestes casos, as TIC podem ser utilizadas como Tecnologia Assistiva.

O Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) define tecnologia assistiva da seguinte forma:

[...] é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT. 2009).

Definindo, Tecnologia Assistiva é toda e qualquer ferramenta ou recurso utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa com deficiência. O grande objetivo da tecnologia assistiva é proporcionar, à pessoa com deficiência, maior independência, por meio da ampliação de sua mobilidade, comunicação e aprendizado. Os recursos utilizados para esses fins são — em sua maioria — equipamentos, produtos ou sistemas desenvolvidos para melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Podendo variar, desde uma bengala, até um sofisticado sistema computadorizado.

Existem, também, serviços que compõem a tecnologia assistiva. Esses auxiliam a pessoa com deficiência a escolher, comprar e usar os recursos disponíveis. Entre os serviços, estão avaliações, experimentação e treinamento com equipamentos e produtos. Geralmente, esses serviços são transdisciplinares, isto é, envolvem profissionais das mais diversas áreas.

A tecnologia assistiva pode desenvolver na criança a autoconfiança e o senso de independência, fatores muito importantes para pais, professores e alunos.

‘Algumas tecnologias que podem auxiliar na educação inclusiva para os alunos com deficiências:

1. Deficiência visual:

- a) Braille Fácil - é uma ferramenta que transforma textos convencionais em Braille, podendo então ser impresso em Braille.
- b) Dosvox - é um sistema de computação que permite aos deficientes visuais utilizar um microcomputador comum para trabalhar e estudar de forma independente.
- c) Jaws – Job Acess With Speech - é um software leitor de tela, desenvolvido pela empresa Freedom Scientific. Ele pode editar materiais e ler páginas na internet.
- d) NVDA - também é um leitor de tela. Como possui código aberto, pode ser extendido por quem quiser e tiver habilidade em ampliar suas funções.
- e) Orca - é um sistema assistivo livre, que utiliza diversas combinações de Braille, ampliação e fala. Por meio dele, pode-se navegar na web, receber e enviar e-mails, editar planilhas e até mesmo ouvir rádio por meio desta ferramenta.
- f) Talks - é um leitor de tela especificamente para celular.
- g) Virtual Vision - é um leitor avançado de tela. Este software busca em outros programas o que pode ser lido, podendo ser utilizado em quase todos os outros aplicativos. Não há a necessidade de qualquer tipo de alteração no computador para utilizá-lo.
- h) Window eyes - Por meio desta ferramenta, o deficiente auditivo pode controlar o que escuta e até como ele escuta.
- i) Zooms - este aplicativo foi desenvolvido para pessoas com dificuldades motoras ou disfunções na fala. Por meio dele, é possível digitar uma palavra ou sentença e ouvir o que foi digitado.

2. Deficiência auditiva:

a) Plaphoons - permite que se utilize figuras que representam ações, sentimentos, etc. Por meio destas gravuras, o usuário é capaz de formular sentenças.

b) Player Rybená - esta ferramenta converte com eficiência quaisquer documentos ou artigos em língua portuguesa para Libras.

3. Deficiência motora:

a) MyTobii Dynavox - é um aplicativo cujo acesso pode ser feito apenas com o movimento dos olhos. É ideal para pessoas com deficiências motoras severas.

b) Motrix - foi desenvolvido exclusivamente para atender a pessoas com deficiência motora severa, como distrofia muscular ou tetraplegia, por exemplo. Esta ferramenta possui um mecanismo inteligente, que executa a parte motora mais complexa de tarefas, possibilitando ao usuário jogar, escrever, ler e comunicar-se. Atualmente, graças à tecnologia, muitas pessoas portadoras de necessidades especiais podem ganhar independência em muitas áreas.

A importância da tecnologia na escola regular se dá pela maneira mais acessível de promover a aprendizagem dos alunos com diversas deficiências. Estes alunos possuem igual direito de aprendizagem independente de seu déficit e o professor ter em mãos instrumentos que vão colaborar com a aprendizagem de fato é muito importante. Considerando sua importância, é imprescindível que também tenha pessoal habilitado para trabalhar com esta tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tenhamos muitas inquietações a respeito da educação inclusiva, sabemos que ela é realmente necessária e é um processo sem volta que vem acontecendo nas escolas regulares. Sua presença se faz em todos os níveis da educação básica e porque não dizer na graduação e pós-graduação, onde

alunos com deficiências diversas estarão estudando, se escolarizando, tornando pessoas independentes e ajustadas na sociedade, gozando do direito de igualdade com outras pessoas.

As novas tecnologias são um aliado importante para o processo de inclusão escolar. Elas estão presentes nas Tecnologias Assistivas, importante aliado para a escolarização do aluno deficiente, além de fazerem parte da vida diária dos estudantes.

A informática e o uso das novas tecnologias de apoio são fundamentais como auxílio ao desenvolvimento de pessoas com deficiência. Portanto nenhum educador deverá abdicar dos princípios da inclusão e deve diligenciar os meios para que esta seja implantada nos diversos contextos educativos, então é importante incluir as tecnologias como uma ferramenta inclusiva.

A escola não pode ficar à margem da mudança tecnológica, em especial, as escolas inclusivas, mas precisa criar estratégias inovadoras de comunicação, novos estilos de trabalho, principalmente, novas maneiras de conduzir e ter acesso ao conhecimento, utilizando as mais variadas ferramentas tecnológicas a fim de despertar no estudante, cada vez mais o prazer de estudar.

Repensar os espaços de aprendizagem nas escolas só é possível através de um trabalho conjunto, coletivo, compromissado, numa visão sistêmica, que permita a construção de um processo educacional mais igualitário e democrático, pautado no ideal de uma “Escola para Todos”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Comitê de Ajudas Técnicas. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR. 2009. 138p. Disponível em: <https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>. Acesso em 16/02/2019.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação inclusiva - a escola.** Secretaria de Educação Especial. Brasília - 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (2001). **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 23 de dezembro de 1996.** Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Brasília: 1996.

BRASIL. MEC. **Política Nacional de Educação Especial.** SEESP, Brasília. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 15/07/2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília. 1988 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 21/07/2018.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. Educação e novas tecnologias: um (re) pensar [livro eletrônico]. Curitiba: **Intersaberes**. 2012.

BUENO, J. G. da S. Crianças com necessidades educativas especiais, políticas públicas e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira da Educação Especial**, v.3, n.5, pp.7-25, 1999.

BUENO, J. G. da S. **Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais.** 2006. Projeto de pesquisa. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/ehps/downloads/inclusao_exclusao_escolar.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.

GLAT, R. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. (Questões atuais em Educação Especial IV).

GLAT, R. **Inclusão Total:** Mais uma Utopia? In: Revista Integração 20: 26-28, Brasília, DF, 1998.

LAUAND, G. B. do A.; MENDES, E. G. Fontes de informação sobre tecnologia assistiva para indivíduos com necessidades educacionais especiais. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática.** Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES - PROESP, 2008. p. 125-133.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MANTOAN, M. T. É.; SANTOS, M. T. T. **Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.

MANTOAN, M. T. É. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: Maria Teresa Égler Mantoan. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis / RJ: Vozes, 2008, v. 1, p. 29-41.

MENDONÇA, A. A. dos S. **Escalarização de crianças com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberaba, 2014.

MORIN, E., Motta, R. & CIURANA, É-R. **Educar para a era planetária**. Lisboa, Instituto Piaget. 2003.

QUADROS, L. & BAHIA, S. A utilização da WebQuest: “A Matemática e o Jogo” no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. In A. A. Carvalho (org.) (2006). **Actas do Encontro sobre WebQuest** (p. 108- 110). Braga: CIEd, Universidade do Minho. 2006)

SCHIRMER, C. R. et al. **Atendimento educacional especializado: deficiência física**. Brasília, DF: Cromos, 2007.

SOUSA, S. B. **Inclusão e Aprendizagem do aluno com deficiência mental: expectativas dos professores**. 2008. 163 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 2008.

TEIXEIRA, E. C. A. **Educação e novas tecnologias: o papel do professor diante desse cenário de inovações**. Webartigos, [S.I.], 24 jul. 2010. Disponível em:<<http://www.webartigos.com/articles/43328/1/EDUCACAO-E-NOVAS-TECNOLOGIAS-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-DIANTE-DESSE-CENARIO-DE-INOVACOES/pagina1.html>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 1994. 49p.

WERNECK, C. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: ED. W.V.A, 1997.

VYGOSTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. 2^a Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CAPÍTULO 8

O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: ALGUMAS REFLEXÕES

Gilda Pereira da Silva

Leni Coleti Novaes Gomes Cerqueira

Caroline Elizabeth Blaszko

INTRODUÇÃO

No presente artigo objetiva-se trazer reflexões sobre o uso das tecnologias em tempos de pandemia no contexto educacional e na educação inclusiva. A metodologia utilizada foi teórico-bibliográfica, enriquecida com uma pesquisa de campo mediante entrevista realizada com quatro professoras, sendo duas atuantes no ensino regular e duas da sala de recursos do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Com relação a pesquisa bibliográfica Gil (2002, p. 44) explica que “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, e ainda de acordo com o autor, a pesquisa de campo abrange observações, entrevistas e questionários apresentados, visando coletar informações, explicações e interpretações do que ocorre no nicho que a pesquisa abrange.

A estrutura do trabalho contempla três momentos, sendo nos primeiros apresentados reflexões sobre a pandemia e o uso dos recursos tecnológicos na educação inclusiva, no segundo momento aborda-se a contribuição da mediação docente com o uso das ferramentas digitais no ensino remoto e no terceiro momento são apresentados os relatos de quatro professoras, sendo duas do ensino regular e duas da sala de recursos AEE atuantes na rede estadual em duas escolas interioranas do Estado São Paulo.

PANDEMIA E O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A pandemia causada em decorrência do COVID-19, que teve início em março de 2020, gerou reflexos na área da saúde e da educação. Com a disseminação da COVID-19 tornou-se necessário, o isolamento social para evitar a propagação do vírus. Diante deste cenário ocorreram mudanças no âmbito edu-

cacional, sendo as aulas suspensas de modo presencial e implantado o ensino remoto, visando prosseguir com o processo de aprendizagem. Sobre o período de pandemia, Honorato e Nery (p. 2, 2020) afirmam que:

Em 2020, a Pandemia causada pelo COVID-19 aflige inúmeras figurações da sociedade. Com a crise, sofre impactos a Educação Escolar vivida por muitas pessoas em diferentes realidades e países. Por sua vez, há debates na História e Historiografia da Educação sobre a presença do passado no presente e no futuro da Educação Escolar, o que permite conhecer ou revelar continuidades, descontinuidades e diferentes realidades emergentes.

Refletindo sobre os apontamentos supracitados, pode-se considerar que a pandemia causou impactos na educação e trouxe novas demandas para as escolas e seus respectivos professores, envolvendo o domínio e uso das tecnologias como aliadas da prática docente.

Para minimizar os efeitos da pandemia, as escolas tiveram que reinventar-se e ressignificar-se, utilizando os recursos tecnológicos para mediar os conhecimentos e estabelecer aproximações entre a equipe pedagógica, os professores, os alunos e suas respectivas famílias.

Com relação a tecnologia, reportamos a Kenski (2003) que explica a etimologia desta palavra a qual provém do grego “tekhne”, que significa técnica, arte, ofício junto com o sufixo “logia” que significa estudo. Logo a palavra foi associada a “informação”, pela qual o ser humano utiliza essas ferramentas no âmbito da inovação.

Neste enfoque das tecnologias, a comunicação ocorre, portanto, por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, conhecidas como TICs que é conceituada como um conjunto de dispositivos, como: software, hardware e telecomunicações. Entretanto, são aportes tecnológicos que contribuem para a interação e colaboração ética nas sociedades contemporâneas (CAMILLO e MEDEIROS, 2018).

Com relação as novas tecnologias de informação e comunicação, Kenski (2003, p. 24) enfatiza que, são “caracterizadas como midiáticas, portanto, mais do que um simples suporte. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Cram-se uma cultura e um novo modelo de sociedade”.

O ensino remoto e o uso das novas tecnologias, exigiram a construção de novos conhecimentos, a necessidade de preparação e formação continuada dos docentes para atuarem na prática, frente às demandas advindas do uso das TICs em âmbito educacional no contexto pandêmico.

As tecnologias segundo Echalar (2015, p. 37), são considerados recursos fundamentais “a flexibilização das ações pedagógicas, para o desenvolvimento das competências demandadas para a realização de tarefas que caracterizam o mundo contemporâneo e para a necessária inovação das práticas [...].”.

Neste enfoque, Mantoan (2008) enfatiza que, o professor pode utilizar as tecnologias para o desenvolvimento da ação pedagógica. Considerando a importância do uso dos recursos tecnológicos que são imprescindíveis para o ensino remoto, destaca-se que são utilizadas também na educação inclusiva que é definida pela Declaração de Salamanca (1994, p. 5) como:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.

A Educação Especial perpassa as modalidades de ensino, a qual é definida no Art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996).

Salienta-se que a concepção de educação inclusiva “tem se fortalecido no sentido de que a escola tem que se abrir para a diversidade, acolhê-la, respeitá-la e, acima de tudo, valorizá-la como elemento fundamental na constituição de uma sociedade democrática e justa” (CARNEIRO, 2012, p. 83).

O paradigma do sistema educacional contempla a educação inclusiva nas reflexões acerca de eliminação de barreiras no seu processo de aprender, respeitando a individualidade de cada um, possibilitando igualdade de condições aos estudantes público-alvo da educação especial, no ensino regular em todas as formas de aprender (SCHLUNZEN, E.; RINALDI, R.; SANTOS 2011).

Com relação a utilização das TICs com os alunos com necessidades educativas especiais Zulian e Freitas (2001) explicam que, o uso do computador, notebook e recursos tecnológicos contribuem para o desenvolvimento de atividades desafiadoras, interessantes que motivam o aluno a buscar, explorar, pesquisar e construir novos conhecimentos.

Evidencia-se que no Estado de São Paulo objetivando nortear a prática do professor, o desenvolvimento de atividades e a continuidade da aprendizagem dos alunos em tempos de pandemia, foi elaborado um documento denominado: “Documento Orientador Atividades escolares não presenciais”, pela Secretaria Estadual, na qual traz orientações quanto ao desenvolvimento de práticas inclusivas e o uso das tecnologias digitais.

Considerando as necessidades em detrimento a pandemia, as Diretorias de Ensino sob a orientação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, tiveram autonomia para flexibilizar o ensino, as estratégias metodológicas e realizar adaptações curriculares em acordo com a realidade imanente (SÃO PAULO,2021).

As adaptações curriculares podem ser entendidas segundo Leite (2008), como estratégias, as quais possibilitam que os conteúdos sejam adequados e

adaptados aos déficits educacionais apresentadas pelos alunos ao longo do processo de escolarização.

Corroborando por Oliveira, Omote e Giroto (2008), enfatizam que um determinado conteúdo é trabalhado com a turma de maneira homogênea, sendo que a adaptação curricular possibilita a flexibilização e adaptação das atividades pedagógicas, para que os educandos possam superar as dificuldades acentuadas de aprendizagem.

No contexto educacional é necessário realizar adaptações curriculares, voltadas ao ensino remoto, visando diminuir as defasagens de aprendizagem e sobretudo, contribuir para a inclusão de todos os alunos com igualdade e equidade.

ALGUNS RELATOS: A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Neste tópico são apresentados relatos sobre a prática pedagógica e o uso dos recursos tecnológicos utilizados em tempos de pandemia por quatro professoras, sendo duas atuantes no ensino regular e duas na sala de AEE, na rede estadual de São Paulo.

Respeitando os princípios éticos da pesquisa, os participantes serão identificados como p.1, p.2, p.3 e p.4. As professoras atuam com alunos inclusos no ensino regular e realizam atendimentos na Sala de AEE.

Nas turmas do ensino regular das referidas professoras frequentam aproximadamente 41 alunos e em cada sala são inclusos de dois a três alunos com necessidades educativas especiais. Na sala do AEE são realizados atendimentos individuais e coletivos.

Com a pandemia e a necessidade de isolamento social, o ensino passou a ser remoto e os atendimentos dos alunos de inclusão passou a ser realizado via Google Meet com horários pré-estabelecidos, como relata a participante p.1

“são atendidos de forma remota por meios das plataformas digitais como: Google Meet, Google forms, Whatsapp, Classroom, Padlet com atividades adaptadas, seguindo os roteiros da SEE/SP com devolutivas dos alunos pelas mesmas plataformas”.

Neste mesmo sentido, apresentamos os relatos das professoras p.2, p.3, as quais compartilham informações sobre os atendimentos realizados com os alunos de forma remota.

Os estudantes foram atendidos de forma remota, no qual os alunos foram atendidos, com atividades diversificadas, adaptadas às especificidades de cada educando. A professora gravou vídeo aulas instrucionais com materiais lúdicos para os alunos do AEE, utilizando os recursos tecnológicos como computador com acesso a internet, televisão e softwares educativos. Após as instruções os alunos ou seus responsáveis deveriam fotografar as atividades realizadas e encaminhar novamente à professora. (p.2)

A Organização do Trabalho Pedagógico com os estudantes de deficiência intelectual, norteou-se a partir da elaboração do roteiro de atividades a serem disponibilizado no drive da escola, para que os alunos tivessem acesso. As plataformas utilizadas foram chamadas de vídeos pelo google meet, whats app de grupo de pais e alunos para monitoramento, dúvidas e postagem das atividades sob a mediação docente, com o uso de diversos softwares. Ao final do semestre é elaborado um portfólio com as atividades realizadas. (p.3)

Ainda sobre o trabalho desenvolvido de forma remota com os estudantes com necessidades educativas especiais inclusos no ensino regular, p.4 que atua com o ensino regular relata:

O trabalho remoto com os estudantes de deficiência foi desenvolvido a partir da elaboração de roteiros e o preenchimento do plano de flexibilização. As aulas foram desenvolvidas por meio de plataformas como CMSp, grupos de WhatsApp, atividades do currículo em ação, feedback das atividades sob a mediação do professor. (p. 4)

Os relatos revelam que com o ensino remoto, as escolas e os respectivos professores precisaram buscar novas formas para a mediação dos processos de ensino e aprendizagem. Neste sentido, ressalta-se a importância do uso das tecnologias aliadas a prática docente, com a finalidade aproximar os professores

dos alunos, contribuir para que os alunos possam ter acesso aos conhecimentos e construir novos saberes.

De acordo com as possibilidades das escolas, dos professores e alunos visando a continuidade do processo educacional, foram utilizadas diversas estratégias de ensino, recursos tecnológicos, aplicativos, redes sociais, WhatsApp, plataformas virtuais, portais das Secretarias de Educação e dentre outros.

Evidencia-se que com o ensino remoto os professores encontram dificuldades com relação a estabilidade do sinal da internet, acesso aos recursos tecnológicos e domínio das plataformas e aplicativos. Aspectos percebidos no relato da participante p.1 “*As fragilidades encontradas quanto ao uso dos recursos tecnológicos foram diversas: dificuldades no acesso à internet e quanto ao uso das plataformas*”, e também nos relatos a seguir:

As dificuldades encontradas foram quanto ao acesso em rede, devido a conexão instável, as aulas por meio das plataformas não atendiam os alunos do AEE, devido as suas especificidades, entretanto, a professora gravava vídeo aulas para atender esses grupos específicos de alunos. (p.2)

Considera-se como fragilidade a imersão de demandas ocorridas ao mesmo tempo, advindas da pandemia causada pelo Covid-19, nesse período algumas plataformas foram acessíveis e outras que não teve maior desempenho e foi necessárias orientações por meio de tutoriais. (p.3)

As dificuldades encontradas foram o de operacionalizar as plataformas digitais, o acesso e o envio das atividades por meio de aplicativos como Teams e o Classroom e obteve sucesso, criando um grupo de Whatsapp, CMS e por meio dos e-mails institucionais para receber e enviar os feedbacks aos estudantes. (p.4)

Percebe-se que as dificuldades emanaram do processo de adaptação ao ensino remoto, da falta de estabilidade da internet, escassez de conhecimento e domínio dos recursos tecnológicos que exigiram do professor a buscar por novos saberes e alternativas para minimizar os impactos frente ao uso dos recursos tecnológicos e viabilizar a aprendizagem a todos. Nesse sentido

Nogueira (2010, p. 3) explica que “o uso da tecnologia nas escolas requer a formação, o envolvimento e o compromisso de todos os profissionais no processo educacional (educadores, diretores, supervisores, coordenadores pedagógicos) [...]” e ao considerar o contexto pandêmico de ensino remoto, a família também é coparticipante da ação educativa mediada por tecnologias, no que tange alunos inclusos e especiais.

Observamos que, apropriar-se do uso das tecnologias, envolvem no âmbito educacional, os docentes deverão utilizar os multimeios, que contemplem ao conhecimento e aprendizagem. Dessa forma, a superação dos desafios encontrados na profissionalização, busca-se novos aprimoramentos e possibilidades na prática pedagógica de forma dinâmica e interativa. Igualmente a parceria relacional e comunicativa com a família é um elo importante para respaldar o processo ensino-aprendizagem remoto (MITURA e UJIIIE, 2021).

Considerando os relatos das participantes, no contexto pandêmico de ensino remoto, utilizaram-se diversas ferramentas, disponibilizadas para atender as solicitações e fazer uso dos recursos tecnológicos ofertados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pela implementação do Centro de Mídias São Paulo (CMSP), dispositivos móveis, e aplicativos acessíveis bem como: e-mails, WhatsApp, You Tube, Google Forms, Google Classroom, Google Meet, Microsoft Teams, Zoom, canais abertos da TV interativa, dentre outros. (SEE/SP 2020)

Com a imersão desses aportes tecnológicos, muitos professores e estudantes tiveram que aprender a lidar com essas ferramentas, com o intuito de torná-los nativos digitais e com cunho de promover a consciência crítica dos estudantes quanto à sua utilização. Entretanto, considerando alunos especiais e inclusos as dificuldades e demandas de acessibilidade foram acentuadas, o que necessitou dialogicidade e parceria com a família enquanto elo de mediação do processo ensino-aprendizagem.

As professoras entrevistadas também revelaram que contam com o apoio da rede, os quais realizam acompanhamentos contínuos e espaços formativos para os docentes em reuniões-ATPCs (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), busca ativa dos estudantes, monitoramento dos professores e alunos, com vistas ao Centro de Mídias-CMSP, e nos roteiros de atividades viabilizadas, dentre outras ações que contemplam e assegurem o processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, foi possível observar a importância do uso dos recursos tecnológicos para mediar os processos de ensino, aprendizagem e para o enriquecimento das práticas pedagógicas visando contribuir para a formação do estudante e a ampliação dos conhecimentos a todo tempo.

Conclui-se que o ensino remoto adotado devido a pandemia, ocasionou impactos na educação e trouxe novas demandas para as escolas e seus respectivos professores, envolvendo o domínio e uso das tecnologias como aliadas da prática docente. O estudo também evidenciou a relevância das tecnologias no processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular e no atendimento dos alunos na sala de AEE, bem como a parceria relacional família-escola, elo mediático do processo educacional nesta seara.

Dessa forma, a apropriação das tecnologias, contemplam a aprendizagem, a superação dos desafios, permitindo a realização de práticas pedagógicas inclusivas em espaços polissêmicos para que todos tenham o direito de aprender com igualdade e equidade.

Este trabalho trouxe reflexões que podem contribuir para as futuras pesquisas, inspirando novos saberes, que venham a cooperar na sua ação profissional, como apoio para promover uma aprendizagem significativa, colaborativa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. 9394/1996, Brasília-DF: Imprensa Oficial, 1996.

CAMILLO, Cintia Morales; MEDEIROS, Lisiane Muller. Educação do campo e suas práticas educativas: a tecnologia em prol da formação de professores. In: **Simpósio de Tecnologias e Educação a Distância no Ensino Superior**, 2018. Disponível em:< <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/uso-da-tecnologia>> Acesso em 02.mai.2021.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Educação inclusiva na educação infantil. DOSSIÊ TEMÁTICO - Infância e Escolarização.** Disponível em:< <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124965/ISSN1809-0249-2012-08-12-81-95.pdf;sequence=1>> Acesso em: 15.mai.2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca-Espanha, 1994.

ECHALAR, Ada Daniela Lima Figueiredo. **Formação de professores para a inclusão digital via ambiente escolar:** o PROUCA em questão. 2015. 147f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em:< <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/722/1/ADDA%20DANIELA%20LIMA%20FIGUEIREDO%20ECHALAR.pdf>> Acesso em: 25.abr.2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HONORATO, Tony ; NERY, Ana Clara Bortoleto. **História da Educação e Covid-19: crise da escola segundo pesquisadores africanos** (Akanbi, Chisholm), americanos (Boto, Civera, Cunha, Kinne, Rocha, Romano, Rousmaniere, Southwell, Souza, Taborda, Veiga, Vidal) e europeus (Depaepe, Escolano, Magalhães, Nóvoa). ISSN on-line: 2178-5201 Doi: 10.4025/actascieduc. v42i1.54998, 2020. Disponível em:< <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/54998>> Acesso em: 20.abr.2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LEITE, Lúcia Pereira. **Práticas educativas:** adaptações curriculares / Lúcia Pereira Leite, Aline Maira da Silva In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. 12 v.: il. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/284714546_PRATICAS_EDUCATIVAS_ADAPTACOES_CURRICULARES> Acesso em 28.mai.2021.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas.** In: Maria Teresa Égler Mantoan. (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis / RJ: Vozes, 2008, v. 1, p. 29-41. Disponível em: <https://www.deficienteciente.com.br/inclusao-escolar-caminhos-e-descaminhos-desafios-perspectivas.html> > Acesso em: 16.abr.2021.

MITURA, Marlei; UJIE, Nájela Tavares. O ensino remoto mediatisado por tecnologias: interação literatura infantil, o brincar e a criança pré-escolar. In: MARAIA, Luciana Gonçalves de Oliveira (org.). **O Ensino e a Aprendizagem na Era Digital um Processo Mediado pelas Tecnologias.** Santa Maria-RS: Arco Editores, 2021, p. 120-131. Disponível em: https://f7f3ee10-6cec-4bfa-a3aceb10305f7e07.filesusr.com/ugd/4502fa_6ab9343af1974ce9a884bf40afb6d351.pdf

NOGUEIRA, Vanessa dos Santos. **O educador frente às novas tecnologias.** Disponível em: < <https://educador.brasilescola.uol.com.br/trabalho-docente/o-educador-frente-as-novas-tecnologias.htm>> Acesso em: 22 mai. 2021.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; OMOTO, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca (Orgs.). **Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 166-178.

SÃO PAULO (Estado) **Secretaria de Educação. Documento Orientador Atividades escolares não presenciais.** São Paulo, 2020. Disponível em:< <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/documento-orientador-atividades-escolares-nao-presenciais.pdf>> Acesso em 20.mai.2021.

_____. **Secretaria de Educação. Documento Orientador Flexibilização Curricular para Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).** São Paulo, 2021. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/03/flexibilizao-curricular-aos-estudantes-publico-alvo-da-educao-especial-paee.pdf> Acesso em: 12.jun.2021.

SCHLÜZEN, Elisa; RINALDI, Renata; SANTOS, Danielle. **Inclusão Escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 148-160, v. 9. Disponível em:<<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/7092/4/01d00t01.pdf>> Acesso em: 24.jun.2021.

ZULIAN, Margaret Simone; FREITAS, Soraia Napoleão. Artigo **Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo.** Cadernos de Educação Especial / Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação / Departamento de Educação Especial / Laboratório de Pesquisa e Documentação - LAPEDOC -. Vol. 2 (2001) - Nº 18 (2001) - 112 p. - Santa Maria. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacoespecial/article/view/5183/3178>> Acesso em 15.jun.2021.



10.48209/978-65-89949-86-9

CAPÍTULO 9

A FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E O ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Francisco Vando Pacheco de Sousa
José Jailton da Cunha
Nájela Tavares Ujiie*

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade em que ocorrem diversas mudanças no contexto, seja ela de cunho social, político, econômico e/ou ideológico, nesta dinâmica temos a Pandemia do Covid-19, que se impôs e deflagrou transformações em toda a dinâmica da vida terrestre. Nesse sentido, a escola necessita se adequar as variações do meio externo, pois, a mesma parte da premissa da extensão social, sendo mutáveis as condições socioeducativas. Com isso, o coordenador pedagógico que no âmbito escolar se ocupa da gestão educacional e pedagógica também teve sua dinâmica cotidiana alterada.

Para tanto, o coordenador pedagógico no ambiente escolar deve atuar como mediador e assessor no planejamento, acompanhamento, orientação e avaliação de processos educacionais. Ademais, comprometer-se na implantação das políticas nas escolas, se articulando com demais setores das secretarias, no aprimoramento da gestão pedagógica e fortalecendo canais de participações em comunidade na orientação das equipes escolares, papel este que deve ser exercido com competência e liderança.

Mediante a este contexto, o papel do coordenador torna-se fundamental na dinâmica do ensino-aprendizagem, sendo um orientador no cotidiano escolar, que estará ligado diretamente aos propósitos formativos, mantendo a representatividade nas conduções junto aos docentes, para que a escola consiga atingir ótimos resultados, bem como garantir que o discente atinja uma aprendizagem integradora, para seu desenvolvimento pessoal, profissional e/ou acadêmico.

Com ênfase a este papel do coordenador pedagógico, surgiu a seguinte problemática: Como está sendo desenvolvida as ações do coordenador pedagógico no espaço escolar no ensino remoto em tempos de pandemia?

Assim, este trabalho tem como objetivo fazer uma análise e reflexão sobre a prática cotidiana do (a) coordenador (a) pedagógico no espaço escolar, com a inserção das ferramentas tecnológicas no ensino remoto em decorrência das transformações ocorridas em tempos de pandemia. Estudo este, ancorado na pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico do tipo estudo de caso. “O estudo de caso em educação, apesar da sua singularidade, sempre cumpre o papel de representar a realidade de outros contextos educacionais, pois ao mesmo tempo em que trata de um caso em específico, nele está contido situações e problemas que em alguma medida possibilitam generalizações a outras esferas e contextos” (UJII E et al., 2016, p. 46).

Nesse sentido, as análises e observações que serão suscitadas neste capítulo foram realizadas através do diálogo que ocorreu pela ferramenta *Google Meet* em entrevista síncrona com um coordenador pedagógico de uma escola estadual de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo, que atende ao Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), este atendimento ocorre em três turnos. A estrutura humana é composta de 45 (quarenta e cinco) professores e 620 (seiscentos e vinte) alunos, sendo que 80% da clientela é da zona rural (assentamento) e possui dificuldades de acesso digital e tecnológico, aspecto limítrofe no ensino remoto para o processo ensino-aprendizagem e para ação do coordenador pedagógico.

Frente ao exposto, o capítulo ora apresentado em sua composição trará reflexões e discussões acerca da prática cotidiana do coordenador (a) pedagógico no espaço escolar, a partir de uma sistematização teórico-bibliográfico. A seguir dará ênfase ao estudo de caso mediatisado pela ancoragem legal, teórica e sensível, que toma corpus pela escuta do outro que é o coordenador pedagógico participante desta investigação.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO: FUNÇÃO E ATRIBUIÇÕES

Vivemos em um mundo global, aberto e interligado que exige uma nova racionalidade em todos os segmentos, inclusive no que diz respeito à administração escolar, que hoje se efetiva por gestão democrática, parceria diretor e coordenador pedagógica. Sendo assim, o coordenador pedagógico alcança uma função de destaque no contexto escolar. Isso porque suas funções são de articulação do processo ensino-aprendizagem, formação de professores e cidadãos, transformação socioeducativa dos sujeitos e gestão educacional. Esse profissional age como mediador entre o currículo e os professores, bem como entre pais de alunos e corpo docente.

Neste viés, o coordenador pedagógico ganhou nobreza no âmbito educacional, pois gerir significa dirigir, tomar decisões coletivas e formar as pessoas através da educação, isto é, deve ser uma atividade facilitadora e estruturadora na definição e na prática dos objetivos educacionais, sendo que é componente decisivo na eficácia escolar, no ensino e deve sempre estar a serviço do pedagógico.

Nesse sentido, a Resolução SE 75, de 30/12/2014 no seu artigo 5º contempla as atribuições do coordenador designado para o exercício de sua função:

I- Atuar como gestor pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, verificando o desempenho de professores e alunos;

II- Realizar orientações a todo corpo docente, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo, de modo a apoiar e subsidiar atividades em sala de aula, observando sequência didáticas de cada ano, cursos e ciclo.

III- Priorizar o planejamento e a organização dos materiais didáticos, impressos ou em DVDs, e dos recursos tecnológicos na escola;

IV- Coordenar às atividades necessárias a organização, ao planejamento, ao acompanhamento, a avaliação e análise dos resultados dos estudos de reforço e de recuperação;

V- Tomar decisões coletivas promovendo intervenções para sanar dificuldades dos discentes mediante a participação proativa de todos os docentes.

Inserido nesse contexto, cabe ao coordenador pedagógico exercer um elo de gestor, articulando um trabalho pedagógico na escola, mediando à composição da eficácia do ensino-aprendizagem, além domais orientar a formação plena dos discentes, assessorando os professores e ser responsável por avaliar o processo educacional a curto, médio e longo prazo.

O coordenador Pedagógico é co-responsável pela sala de aula, pelo o trabalho realizado pelo professor e pelos resultados dos alunos. Ele faz parte do corpo de professores e sua função principal se divide entre a formação de professores e gestão do Projeto Político-Pedagógico (ZEN, 2012, p. 8).

Como bem afirma Libâneo (2007), que reforça que o coordenador pedagógico supervisiona, acompanha, apoia, avalia as atividades pedagógicas curriculares, sendo uma atribuição prioritária prestar assistência aos professores em suas respectivas disciplinas.

Na atual situação educacional é de extrema necessidade o papel do coordenador pedagógico no espaço escolar, visto que é o responsável que representa os sujeitos do processo educativo, sobretudo, dialoga com os professores sobre a realidade educacional, planeja as ações e atribui estratégias para sanar as problemáticas em questão, procurando possibilidades para promover o desenvolvimento do ensino-aprendizagem entre o corpo docente e os alunos.

Desse modo, a concepção de supervisão se transforma na medida em que se destaca o pedagógico, a sistematização e a integralização do trabalho entre ambos os profissionais, fortalecendo a aprendizagem do discente, como também um projeto interdisciplinar.

É importante lembrar que, antes de qualquer coisa, o coordenador (a) pedagógico é exercido (a) por um educador (a), e tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola: a reprodução da ideologia, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excluente (repetência ou aprovação sem apropriação do saber, a discriminação social na e através da escola, etc. (VASCONCELOS, 2002, p. 87)

A educação do século XXI, com o deflagrar da pandemia, passa a ter um olhar mais acolhedor, crítico e resiliente diante dos fatos no cotidiano escolar, portanto, o coordenador pedagógico deve ter uma atenção redobrada diante das diversas problemáticas que surgem constantemente no ensino, planejando ações para erradicar com possíveis soluções eficientes, baseando-se em medidas eficazes. Assim, diante do ensino remoto, se fez necessário uma formação tecnológica para todos os atores do processo de ensino-aprendizado, realizadas pelas plataformas digitais com acesso disponível, dentre outras ações de comunicação, dialogicidade e estabelecimento de parcerias.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO FRENTE AO ENSINO REMOTO

Mediante ao cenário Pandêmico, a educação tornou-se remota, o ensino foi transposto do espaço presencial da sala de aula para o universo virtual, povoado de ferramentas e ambiências digitais (Almeida, 2020). Nesta dinâmica a prática pedagógica teve que ser ressignificada, o professor foi absorvo pela tecnologia reconfigurando seu papel e a ação ensino-aprendizagem. Neste bojo o trabalho do coordenador pedagógico que tem grande ênfase na articulação relacional, dificultou-se exacerbadamente pela virtualização e transposição da educação para o ensino remoto.

Temos uma eclosão de transformação educacional. Assim, a ação do coordenador pedagógico deve ser realizada em construção com os demais grupos da escola (comunidade, funcionários, professores, alunos e família), sobretudo, com a parceria do diretor e professores, pois, planejar todas as ações é de extrema

necessidade, projetar caminhos para o alcance da aprendizagem em tempos de ensino remoto é um grande desafio.

Assim o trabalho pedagógico passou a se configurar de forma remota, utilizando diversas ferramentas digitais tais como: google meet, plataforma teams, classroom, email, whatsapp e Centro de Mídias da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Essas ferramentas e ambientes digitais se tornaram meios oficiais de comunicação entre os pares, bem como entre os implicados com a educação, visto que foram incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem.

É preciso explorar as possibilidades comunicacionais presentes nas tecnologias de comunicação contemporâneas, compreendendo que elas implicam outra lógica e outra relação que possibilitam novos caminhos e aprendizagens. (SALES, VALENTE e ARAGÃO, 2010, p. 16).

Neste sentido, a implantação de um ambiente informatizado e aberto tem proporcionado uma relação conjunta entre o coordenador pedagógico, professores e estudantes e, de forma geral, tem contribuído para as ações pedagógicas.

A partir das mudanças ocorridas no cenário educacional se tornou imprescindível que houvesse uma reorganização do trabalho pedagógico, onde os desafios do coordenador se tornaram complexos, em relação às novas formas de ensino alicerçadas as ferramentas tecnológicas. Nessa perspectiva, podemos dizer que a tarefa de coordenar é muito complexa, pois, enfrenta inúmeras barreiras no decorrer da prática educativa, mas com objetivos claros, certamente obterá ótimos resultados.

Nas palavras de Franco (2008, p. 128) a:

[...] tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza e posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos.

Com vistas à situação atual, foi necessário ações do coordenador, desenvolvidas coletivamente fazendo uso das ferramentas tecnológicas, e neste contexto evidenciou-se dificuldade e/ou resistência por parte do corpo docente, fatores estes que diante da necessidade emergente potencializou nuances de formação com ênfase na tecnologia em serviço.

Diante disso, as impressões do coordenador pedagógico, explicitadas via entrevista online deixa claro que muitos docentes apresentaram certo grau de dificuldade no uso e manuseio das tecnologias, ao mesmo tempo, embora tenha havido algumas resistências, todos os docentes manifestaram interesse e vontade de interagir e aprender a usar as ferramentas digitais no decurso dos encontros formativos ofertados. Podemos vislumbrar esta constatação no fragmento que segue:

Existem muitos professores que resistem a esta incorporação e uso de tecnologias na escola, mas a tendência é que, também estes que ainda resistem façam uso das tecnologias digitais mesmo que seja de forma inicial, utilizando as mídias como suportes para suas aulas remotas. Tais dificuldades são oriundas da formação inicial que não contempla nos cursos de licenciatura as tecnologias digitais. Porém, no cenário atual se torna inadmissível não interagir com as tecnologias em educação. Assim, coube ao coordenador pedagógico a incumbência de agir no processo formativo dos professores em serviço, com intuito de favorecer pelo menos noções básicas da tecnologia em prol das suas ações pedagógicas. CP

Ao falar sobre a função do coordenador em tempos remoto pontua:

Ser coordenador nesse contexto requer uma gama de competências e habilidades, tanto humanas como pessoais e profissionais. É necessário que sejamos críticos, criativos, inovadores, ousados, responsáveis, líderes. Além de ter uma visão educacional ampla, valorizar o trabalho coletivo, ser motivador, proativo, corajoso para lidar com o inesperado, habilidoso para buscar soluções, ser facilitador junto ao processo ensino-aprendizagem, humilde e carismático. Nem sei se consigo ter tudo isto, tenho consciência das minhas limitações, mas faço esforço para fazer o melhor no meu trabalho. CP

O exposto pelo coordenador demonstra o quanto é difícil o exercício da função seja no cotidiano presencial ou remoto.

No que tange ao alunado a acessibilidade tecnológica e digital era restrita para maioria (80%) da comunidade estudantil da escola partícipe do estudo. Desse modo, muitos foram os impasses, já que diante do ensino remoto, alguns alunos sentiram dificuldades devido à falta de acesso a esse formato de ensino, visto que as condições socioeconômicas prejudicaram as classes menos favorecidas. “Emerge então, preocupações e incertezas em relação às práticas dos docentes mediante as estratégias de uso de ferramentas tecnológicas de ensino a serem inseridas no cenário da nossa escola” CP. No que diz respeito o espaço-tempo de atuação o entrevistado destacou:

É notório perceber que o contexto do ensino remoto causou mudanças significativas no espaço-tempo, na postura dos docentes e em inovações na educação. Enquanto coordenador tive que me adequar as demandas e necessidades de atuação. Os professores tiveram que sair da sua zona de conforto neste período de transição presencial-remoto, onde de certa forma, foram em busca de conhecimentos das ferramentas digitais para o uso pedagógico. A tecnologia modernizou a escola que atuava de forma arcaica, portanto, tomará que as mudanças e transformações corridas tenham vindo para ficar. CP

O ensino remoto configurou um novo cenário na realidade educacional, com isso a rotina do coordenador pedagógico sofreu mudanças na prática cotidiana, sendo necessário estratégias e variações no planejamento e ação, já que a demanda se tornou cada vez mais complexa.

Em suma, pode-se afirmar que o contexto foi modificado à medida que o coordenador pedagógico foi conduzindo as práticas sociáveis sob a temática tecnológica, para uma ação dialógica junto à comunidade escolar. Ao indagar sobre ações realizadas de fortalecimento relacional e educacional no ensino remoto o entrevistado destacou:

Para além dos encontros formativos de noções digitais básicas aos professores, realizamos outras. Podemos destacar algumas: integração e inserção de toda equipe escolar na secretaria escolar digital com vínculos de e-mail institucional, importante acesso a ferramentas e ambientes virtuais, orientações pedagógicas e tecnológicas constantes via ferramentas digitais, elaboração de tutoriais para professores e alunos, plani-

lhas de acompanhamento e busca ativa de discentes, orientações para elaboração de atividades adaptadas impressas para educandos com necessidades especiais, bem como aqueles sem acesso a internet, sendo oferecido suporte com atividades impressas, sendo feito o acompanhamento com devolutiva e as devidas correções pelo professor regular. Estas foram algumas. CP

Frente ao exposto, podemos afirmar que o contexto pandêmico impulsiou a dinâmica da vida e da educação para um mergulho profundo no mundo digital. Esta imersão refletiu na ação educacional como um todo e nos papéis e funcionalidades dos profissionais implicados com a educação. Vários caminhos foram abertos para que se pudesse contextualizar o ensino-aprendizagem em tempos remotos. No entanto as mudanças auferidas não esvanecem a articulação relacional e dialógica da educação, nem fez com que os professores perdessem seu papel de mediador educacional, nem tampouco fez com que os coordenadores pedagógicos, sujeito de centralidade neste estudo, perdessem sua função de articulista, gestor e formador como pudemos explicitar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pôde ressaltar a importância do Coordenador Pedagógico no âmbito escolar, visto que desenvolvendo com grande contribuição no processo de ensino-aprendizagem no ensino remoto, que com seu apoio e orientações pedagógicas, ajudaram não só aos docentes, mas também aos discentes, pois, com as formações e cursos conseguiram diminuir os impactos, visto que agregando uma formação contínua aos meios tecnológicos e, principalmente, dando o suporte aos professores quanto as atividades impressas, bem como àqueles sem o acesso à internet.

A pesquisa bibliográfica frisou a importância do coordenador Pedagógico no ambiente escolar, que no período remoto demonstrou um apoio gigantesco ao corpo docente, bem como aos discentes, demonstrando um compromisso com a educação de uma forma geral, bem como respondendo a pergunta que deu

origem ao estudo, ou seja, Como está sendo desenvolvida as ações do coordenador pedagógico no espaço escolar no ensino remoto em tempos de pandemia?

Nesse sentido, os relatos do Coordenador Pedagógico foi de fundamental importância para os estudos da pergunta chave, isto é, por meio do diálogo foi possível perceber o quanto o Coordenador Pedagógico foi importante nesse processo, visto que agregando e consolidando na formação continuada dos docentes, bem como trabalhando para orientá-los quanto nas atividades impressas. Ademais, os estudos de cunho bibliográfico ajudaram a consolidar as atribuições do Coordenador Pedagógico, onde foi possível perceber a sua importância quanto aos resultados em educação de qualidade, mas numa dinâmica participativa e emancipatória, onde todos aprendem juntos, mesmo em momentos como este, ou seja, rodeados de desafios, que aos poucos foram sendo sanados.

Assim, neste estudo foi possível perceber as atribuições do Coordenador Pedagógico e, sobretudo, no período pandêmico, que trouxe uma vertente bastante satisfatória para a educação pública, que mesmo diante de tantas incertezas, buscou medidas e consolidou estratégias para não deixar crianças e jovens desassistidos, relata o coordenador entrevistado. Então, conclui-se que este estudo buscou uma equidade, visto que investigando ações de cunho bibliográfico sobre teóricos que apontam as principais atribuições do Coordenador no ambiente escolar, bem como do seu novo desafio causado pela pandemia, que com a entrevista foi possível perceber avanços e, principalmente, conseguiu desempenhar sua função com maestria.

Portanto, salienta que este estudo foi bastante importante, pois destacou muito bem a importância deste profissional no âmbito escolar, sobretudo no período pandêmico. E, fica aqui a contribuição inicial deste estudo, porém é necessário uma retoma com maior profundidade, corroborando com os aspectos da pesquisa e da ciência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Ensino Híbrido:** rotas para implantação na educação infantil e no ensino fundamental. Curitiba-PR: Pró Infantil, 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia: **Uma práxis em busca de sua identidade.** Revista Múltiplas leituras, v.1, n.1, p.117-131.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e de gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2007.

MELO Nicéia Maria de Figueiredo Souza. **Práticas de Letramento Digital na formação de Professores: avanços e limites do uso de mídias digitais na aula.** 2011, p.03.

SALES, Mary Valda Souza; VALENTE, Vânia Rita; ARAGÃO, Cláudia. **Educação e Tecnologias da informação e comunicação.** Salvador: UNEB/EAD, 2010.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 75, de 30 de Dezembro de 2014.** Dispõe sobre a função gratificada de Professor/Coordenador. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2014. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 21 jul. 2021.

UJIE, N. T.; SIMIONATO, M. M.; SOARES, S. T.; PINHEIRO, N. A. M. Tipos de Pesquisa em Educação e Ensino: algumas ancoragens metodológicas e nuances In: PAGANINI-SILVA, E.; CAMARGO-SILVA, S. S. **Metodologia da Pesquisa Científica em Educação:** dos desafios emergentes a resultados iminentes. 1 ed. Curitiba-PR : Íthala, 2016, p. 42-55.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **coordenação do trabalho pedagógico: do projetopolítico-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 3 ed. São Paulo: Libertad, 2002.

ZEN, Giovanna Cristina. **O papel da coordenação pedagógica na escola.** In: coordenação pedagógica em foco. Salto para o futuro. Ano XXII Boletim 1.2012, p.8-12.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

NÁJELA TAVARES UJIIE



Pedagoga. Psicopedagoga. Mestre em Educação (UEPG). Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil (GEPPEI/UNICENTRO), e-mail najelaujiie@yahoo.com.br.

SANDRA REGINA GARDACHO PIETROBON



Pedagoga e licenciada em Letras (UNICENTRO). Mestre em Educação (PUCPR). Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Campus Iratí. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil (GEPPEI/UNICENTRO), e-mail: spietrobom@unicentro.br.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Abadia dos Santos Mendonça

Pedagoga, Doutoranda em Educação – Universidade de Uberaba (UNIUBE).
E-mail: ana_abadia@yahoo.com.br.

Bruna Karla Zapotoczny

Graduada em Arte-Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, Campus Irati-PR, atuou como bolsista do Programa de Iniciação Científica da UNICENTRO – edição 2020-2021, no curso de Pedagogia.

E-mail: brunazapotoczny@gmail.com.

Bruna dos Santos

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Sagrada Família (FASF/PG).
E-mail: brunadsantos2@gmail.com

Caroline Elizabel Blaszko

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná -PUCPR (2020). Mestre em Ensino de Ciências e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná- UTFPR (2014). Especializada em Educação Especial e em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória (FAFIUV). Graduada em Pedagogia. Atua como docente no Mestrado Profissional em Educação Básica, na linha de pesquisa Cultura, Ensino, Saúde e Formação Docente.

E-mail: carolineblaszko2020@gmail.com.

Diovana Aparecida Carvalho da Silva

Mestranda do Curso de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, 2021).

E-mail: diocarvalhobiologia@gmail.com.

Douglas Grzebieluka

Doutorando em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

E-mail: douglasgebeluka@bol.com.br

Francisco Vando Pacheco de Sousa

Graduado em Pedagogia pela Faculdade Kurios (FAK) e chancelado pela Universidade Estadual de Alagoas; Graduando em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Pós-graduado em Coordenação Pedagógica pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

E-mail: Pachecovando3@gmail.com.br

Gilda Pereira da Silva

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de São Bernardo do Campo (FSBC/SP); Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (UNIVALE/ESAP); Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) e Doutoranda em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE); Membro no Grupo de Pesquisa Ambientes Potencializadores para a Inclusão (UNESP/ Presidente Prudente) e no Grupo de Pesquisa e Formação Profissional em Contextos Educacionais Inclusivos (FOCUS) pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. E-mail: gildap@professor.educacao.sp.gov.br

Isadora Pandolfi da Boaventura

Pedagoga pela Universidade do Estado de Santa Catarina no ano de 2021. Professora substituta na Rede Municipal de Florianópolis.

E-mail: isaboaventura1313@gmail.com.

Janice Anacleto Pereira dos Reis

Pedagoga e mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande-PB (UFCG). Professora substituta na Unidade Acadêmica de Educação infantil (UAEI).

E-mail: janiceanacletols@gmail.com

Janemar Aparecida Dalfovo Stasiak

Mestranda do Curso de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Campus Caçador. Licenciada em Pedagogia, Administração e Supervisão Escolar pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória – PR no ano de 1999. Membro do Grupo de Pesquisa em Complexidade, Eco-formação e Transdisciplinaridade (GCET). Docente do Núcleo de Educação Infantil Comecinho da Vida da Rede Municipal de Ensino de Porto União, Santa Catarina.

José Jailton da Cunha

Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Presidente Prudente (UNIESP/FAPEPE); Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). E-mail: cunhajose2018@gmail.com.br

Leni Coleti Novaes Gomes Cerqueira

Graduada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPAN/UFMS); Universidade de Santa Cecília (Unisanta); Especialista em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPTL) Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE) e Estudante no Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (NEPI), Três Lagoas, MS.

Email: lenicoleti@prof.educacao.sp.gov.br

Leandra Machado Correa

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Sagrada Família (FASF/PG).
E-mail: leandramachado2095@gmail.com

Mônica Teresinha Marçal

Professora Doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina.
E-mail: monicamarcal@hotmail.com.

Nájela Tavares Ujiie

Pedagoga. Psicopedagoga. Mestre em Educação (UEPG). Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil (GEPPEI/UNICENTRO).

E-mail: najelaujiie@yahoo.com.br.

Sandra Regina Gardacho Pietrobon

Pedagoga e licenciada em Letras (UNICENTRO). Mestre em Educação (PU-CPR). Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Campus Irati. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil (GEPPEI/UNICENTRO).

E-mail: spietrobom@unicentro.br



www.arcoeditores.com



contato@arcoeditores.com



@arcoeditores



/arcoeditores



(55)99723-4952



ARCO
EDITORES