

O IMPACTO DO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES VIVENCIADAS EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DO PARANÁ

Mayara Faria de Souza¹

Vanessa Faria de Souza²

David da Silva Pereira³

Resumo: A pandemia do novo Corona Vírus – Covid 19 – surpreendeu de forma negativa o mundo todo. A necessidade do distanciamento social fez com que as instituições de ensino repensassem suas formas de trabalho. O objetivo desta proposta é apresentar alguns dos principais desafios enfrentados por educadores de um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI para realizar o ensino remoto, além de expor algumas estratégias que podem ser utilizadas a baixo custo, que se mostraram promissoras para atenuar os impactos da ausência dessas crianças em sala de aula. As metodologias utilizadas foram a revisão bibliográfica para fundamentar teoricamente o artigo e um estudo de caso que apoiou na observação dos trabalhos das professoras do referido CMEI. A partir do estudo realizado, pode se concluir que um dos legados mais importantes deixados pela pandemia foi uma maior integração entre a escola e as famílias no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Pandemia. Ensino Remoto. Redes Sociais.

THE IMPACT OF REMOTE TEACHING ON EDUCATION: A CASE STUDY ON THE CHALLENGES AND POSSIBILITIES EXPERIENCED IN A MUNICIPAL EARLY CHILDHOOD EDUCATION CENTER IN PARANÁ

Abstract: The pandemic of the new Corona Virus – Covid 19 – surprised the whole world in a negative way. The need for social distancing has made educational institutions rethink their

¹ Professora efetiva da Prefeitura Municipal de Bandeirantes-Paraná. Doutoranda pelo PPGE, da Universidade Estadual de Londrina – UEL, Mestre pelo (PPGEN Multicampi/UTFPR). Licenciada em Geografia (UENP). E-mail: mayarafariasouza7@gmail.com.

² Doutora em Informática na Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGE/UFGRS). Mestre em Informática pelo Programa de Pós-Graduação em Informática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (PPGI/UTFPR). Atualmente é docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS/Campus Ibirubá). Email: vanessa.souza@ibiruba.ifrs.edu.br

³ Professor Associado do Departamento de Matemática, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campi Cornélio Procopio (UTFPR-CP). Pós-Doutorado em Filosofia e História da Educação (FE/Unicamp), Doutorado em Ciência Política (IFCH/Unicamp) e Mestrado em Educação (FE/Unicamp). Licenciada em Filosofia (Unicruzeiro) e em Ciências Sociais (IFCH/Unicamp). E-mail: davidpereira@utfpr.edu.br.

ways of working. The objective of this proposal is to present some of the main challenges faced by educators of a Municipal Center for Early Childhood Education - MCECE to carry out remote teaching, in addition to exposing some strategies that can be used at low cost, which have shown promise in mitigating the impacts of absence of these children in the classroom. The methodologies used were a bibliographic review to theoretically support the article and a case study that supported the observation of the work of MCECE teachers. Based on the study carried out, it can be concluded that one of the most important legacies left by the pandemic was greater integration between the school and families in the teaching and learning process.

Keywords: Child Education. Pandemic. Remote Learning. Social Media

Introdução

O ano de 2020 foi, sem dúvida, um ano atípico sobretudo no que se refere à educação. Professores e alunos foram postos em uma situação nunca antes experienciada e discentes, docentes e instituições de ensino tiveram que se adaptar ao contexto de forma emergencial, em princípio, já que o processo de adaptação foi se aprimorando no decorrer do ano. Segundo a Organização Mundial das Nações Unidas (ONU), a pandemia do Coronavírus causou a maior interrupção da educação dos últimos cinquenta anos da história, e alertou para uma “catástrofe geracional”, devido ao fechamento das escolas, o que afetou 1 bilhão de estudantes em 160 países, como afirmou o secretário-geral das Nações Unidas, António Guterres, em uma mensagem em vídeo, em agosto de 2020. Para o secretário, pelo menos 40 milhões de crianças em todo o mundo perderam meses importantes de educação “em seu crítico ano de pré-escola”, o que engloba a educação infantil.

Frequentar a pré-escola é uma forma efetiva de garantir redução nas desigualdades relacionadas a oportunidades educacionais. Este fator contribui para o desenvolvimento das crianças em diversas dimensões, e em uma trajetória escolar mais ampla, o que é importante para crianças vulneráveis, originárias de famílias de com menor poder aquisitivo, socioeconomicamente desfavorecidas (KOSLINSK e BARTHOLO, 2019). De maneira geral, crianças que tiveram oportunidade de frequentar programas de atendimento à primeira infância de boa qualidade, demonstraram maior desenvolvimento em suas habilidades cognitivas e



socioemocionais no curto e no médio prazo durante sua trajetória escolar (KOSLINSK e BARTHOLO, 2019).

Minimizar as perdas dessas crianças em termos de formação e convivência social foi alvo de discussão em diversos eventos, encontros, simpósios, mesas redondas. Todavia, uma possibilidade real de amenização, nas palavras de Gutierrez (2020), a “catástrofe geracional que poderá desperdiçar um potencial humano incalculável, minar décadas de progresso e exacerbar desigualdades enraizadas”, não pode ainda ser consolidada, em especial, nessa etapa da Educação Básica, de acordo com a Lei nº 9.394 de 1996, a qual em seu Art. 21 estabelece a Educação Básica; isso acontece por ser esta uma situação completamente nova, não havendo tempo para uma preparação e/ou aperfeiçoamento de técnicas ou tecnologias para atenuar os impactos na formação dos educandos brasileiros e de outras partes do mundo.

Nesse sentido, este estudo pretende apresentar alguns dos principais desafios enfrentados por educadores de um Centro Municipal de Educação Infantil de um pequeno município do norte do Paraná-BR, para realizar o ensino remoto nessa etapa da educação básica, além de expor algumas estratégias que podem ser utilizadas a baixo custo, as quais se mostraram promissoras para atenuar os impactos da ausência dessas crianças em sala de aula.

A Educação Infantil no Brasil

A Educação Infantil, de modo geral, no Brasil, bem como em quase todo mundo, teve seu início como ações de assistência social e um ato de caridade às crianças carentes. As primeiras instituições de acolhida infantil, que surgiram na Europa e se espalharam por todo o mundo, foram as Rodas dos Expostos⁴, locais geralmente comandados por igrejas que recebiam os órfãos, em sua maioria recém nascidos, a fim de evitar que fossem abandonados nas ruas. No Brasil, essas instituições foram instaladas a partir do século XVIII (KUHLMANN JUNIOR JR, 2011).

⁴ Nesse espaço atendia-se a bebês abandonados pelas mães solteiras que buscavam esconder a desonra de esperar um filho ilegítimo, ou famílias de condições precárias. No Brasil, em 1862, encontram-se relatos das rodas dos expostos na Santa Casa de Misericórdia de Salvador (MENDES, 2015, p. 96).

No final do século XIX e início do século XX, ocorreu, no Brasil, a estimulação ao desenvolvimento industrial, fator que alavancou o crescimento muito rápido das cidades. Nesse contexto, inspirado no exemplo europeu, o Brasil aboliu as Rodas dos Expostos. Entretanto, ainda existia a necessidade de locais para as mães pobres trabalhadoras deixarem seus filhos para irem trabalhar (MENDES, 2015).

Ao se deparar com tal realidade, o Estado precisou criar mecanismos para que essas instituições existissem. De acordo com Mendes (2015), foi no início do século XX que ocorreu o marco para a visão assistencialista do cuidado infantil. Para a autora, foi mais precisamente no início do século XX que foram criadas as primeiras fundações pré-escolares com caráter assistencialista no país. As creches surgiram inspiradas nos modelos europeus, mas tinham, na realidade, a função de cuidar, sobretudo, das crianças pobres.

Ainda, “as instituições assistencialistas destinadas para o atendimento educacional dos filhos da classe operária brasileira, não eram consideradas direito dos trabalhadores, mas sim uma “dádiva” dos filantropos” (MENDES, 2015, p. 100). Nesse sentido, pode-se dizer que as creches no Brasil foram criadas com o único intuito de cuidar das crianças carentes, possuindo um caráter filantrópico, ou seja, de caridade.

Nessa perspectiva, ao pensar-se nas instituições públicas voltadas às crianças pequenas, por muito tempo, o cuidado e a caridade foram seus principais atributos. O assistencialismo foi uma presença tão marcante que ainda hoje é difícil dissociá-lo da Educação Infantil, sobretudo devido ao longo tempo até a sua colocação como parte da Educação Básica. A primeira proposta estabelecida foi na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a qual, em apenas dois artigos, estabelece os caminhos a serem seguidos pelo ensino infantil. No Art. 23, determina que “a educação pré-primária se destina aos menores de até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins da infância”. Em seguida, no Art. 24, institui que as empresas que tenham a “seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária”.

Embora a inserção do ensino infantil na legislação nacional para a educação fosse um avanço, na prática, os mesmos métodos assistencialistas ainda eram empregados. Todavia, com o aumento do número de mulheres da classe média no mercado de trabalho, aumentou a procura por instituições que atendessem a infância (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Segundo Haddad (1997), os movimentos sociais, principalmente os femininos, tiveram um papel decisivo na reformulação do significado das instituições que atendiam as crianças pequenas. As mulheres perceberam a necessidade da existência destes locais, e, por isso, passaram a defender a ideia de que creches e pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres, independentemente da sua necessidade de trabalho ou da sua condição financeira. Como consequência, houve um aumento considerável no número de instituições mantidas e geridas pelo poder público.

Essas instituições ganharam enfoque diferente, passando a ser reivindicadas como um direito de todas as mulheres trabalhadoras e era baseado no movimento da teoria da privação cultural. Essa teoria, defendida tanto nos Estados Unidos na década de sessenta como no Brasil já em meados de 1970, considerava que o atendimento à criança pequena fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita. Era a defesa de uma educação compensatória (PASCHOAL E MACHADO, 2009, p. 84).

Apesar das novas características adquiridas e de uma percepção, por parte da população, como sendo necessárias, as instituições de ensino infantil ainda não atendiam aos interesses infantis quanto ao seu pleno desenvolvimento, voltando-se apenas a uma necessidade embasada no fato de os adultos precisarem trabalhar e, portanto, necessitarem deixar seus filhos sob os cuidados da instituição. O caráter assistencialista, desse modo, ainda não tinha sido totalmente retirado. Para Kuhlmann Jr (2000), foi somente com a aprovação da Constituição de 1988, e da LDBEN Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, que a Educação Infantil pôde ser considerada parte da educação básica nacional.

Nesse sentido, a LDBEN de 1996 estabelece, em seu Art. 29, que a Educação Infantil “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade 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”. Ainda, em

seu Art. 30, define-a como creche para crianças de até três anos de idade e pré-escola para crianças de quatro a cinco anos de idade.

Contudo, mesmo com a implementação por lei da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, esse processo de transposição do setor assistencialista para o educacional decorreu de forma muito lenta, visto que o governo federal passou essa responsabilidade aos municípios que reclamavam da falta de verbas e de pessoal qualificado.

Essa transição foi realmente consolidada com a implementação da Emenda Constitucional nº 53 de dezembro de 2006, a qual alterou a redação dos Art. 7º, 23, 30, 206, 211 e 212 da Constituição Federal e o Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que implanta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Dessa forma, por meio do fundo, houve um suporte aos municípios para os investimentos na Educação Infantil, consolidando-a, assim, como a primeira etapa da educação básica, como de acordo Art. 29, da Lei nº 9.394.

Metodologia

A metodologia utilizada para a elaboração do referido estudo, contou primeiramente com um levantamento bibliográfico acerca da Educação Infantil no território nacional, bem como sobre o próprio desenvolvimento do ensino remoto e suas perspectivas, dessa forma segundo Tozoni-Reis (2009) o levantamento bibliográfico possui como principal finalidade a buscar aos conhecimentos sobre os fenômenos investigados na bibliografia especializada.

Agora para Gil (2002), o levantamento bibliográfico deve ser baseado em materiais anteriormente elaborados, constituídos especialmente por livros e artigos científicos. Para análise do objetivo proposto, realizou-se também um estudo de caso, a fim de compreender o fenômeno aqui abordado, desse modo, segundo Yin (2001) o estudo de caso pode colaborar com as formas de entendimento dos fenômenos individuais, organizacionais, políticos e sociais, ao permitir que se possa compreender fatos complexos, como o caso do ensino remoto no período pandêmico.

Ainda segundo o mesmo autor, tal procedimento de pesquisa pode auxiliar no levantamento de dados que são caracterizados como fenômenos contemporâneos e importantes para o contexto da vida real. Para Gil (2002), o estudo de caso proporciona um olhar abrangente sobre o problema em questão, ou, pode identificar possíveis causas que o influenciam, ou são por eles influenciados.

Como técnica de pesquisa, foi utilizada a observação com a intenção de entender o trabalho realizado pelas professoras nesse período no referido CMEI, como também as formas que o ensino remoto era utilizado pelas mesmas, nesse sentido, segundo Tozoni-Reis (2009), a observação é uma das técnicas mais utilizadas no desenvolvimento de pesquisas nas ciências humanas, principalmente em educação, não pretende-se buscar aqui a neutralidade do investigador, visto que nas ciências humanas isso é quase impossível, mas pretendeu-se conscientemente o campo observado.

O desenvolvimento do ensino remoto na Educação Infantil

A Educação Infantil, desde sua criação, teve, como principal característica, o assistencialismo, mesmo que a LDBEN de 1996 a instituisse como a primeira etapa da educação nacional. Isso se dá, em grande parte, pela concepção da sociedade, que a considera, até então, como um espaço de permanência para os filhos pequenos, sem observar o desenvolvimento intelectual, social e emocional que a Educação Infantil pode gerar na criança que a frequenta. Também, essa concepção popular é, em partes, responsabilidade do poder público, que atuou de forma lenta e precária com a etapa inicial da educação nacional, uma vez que a deixou por muito tempo sob a responsabilidade de entidades filantrópicas, sem atribuir-lhe o devido caráter educacional.

Tratando ainda da negligência da Educação Infantil, somente em 2009 é que foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 20, o qual revisa a implementação, no ano seguinte, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a qual a define como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às 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 (BRASIL, 2010, p. 12).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 18), também estabelecem os objetivos pedagógicos a serem empreendidos nesta etapa, que têm como finalidade garantir que a criança tenha acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e aprendizagens de “diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”. Ainda de acordo com o mesmo documento, o currículo a ser seguido precisa ser um conjunto de ações que procuram articular as vivências e os saberes trazidos pelas crianças com os “conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças” (BRASIL, 2010, p.12).

Dessa forma, em 2020 quando os Centros de Educação Infantil se preparavam para uma transformação educacional, com vistas à implementação da Base Nacional Comum Curricular (2017) a pandemia do novo Coronavírus — COVID 19 — irrompeu. Com a nova realidade, que incluía a necessidade de distanciamento social, a Educação Infantil, no município do norte do Paraná, sobre o qual baseiam-se os relatos deste estudo, levou algum tempo até sistematizar quais seriam as medidas a serem tomadas para que as crianças não ficassem sem atendimento.

Nesse sentido, destacam-se, no Quadro 1, alguns elementos, fonte de discussão, no que diz respeito ao ensino remoto no Brasil para todos os níveis:

Quadro 1 - Principais disposições sobre o Ensino Remoto no Brasil

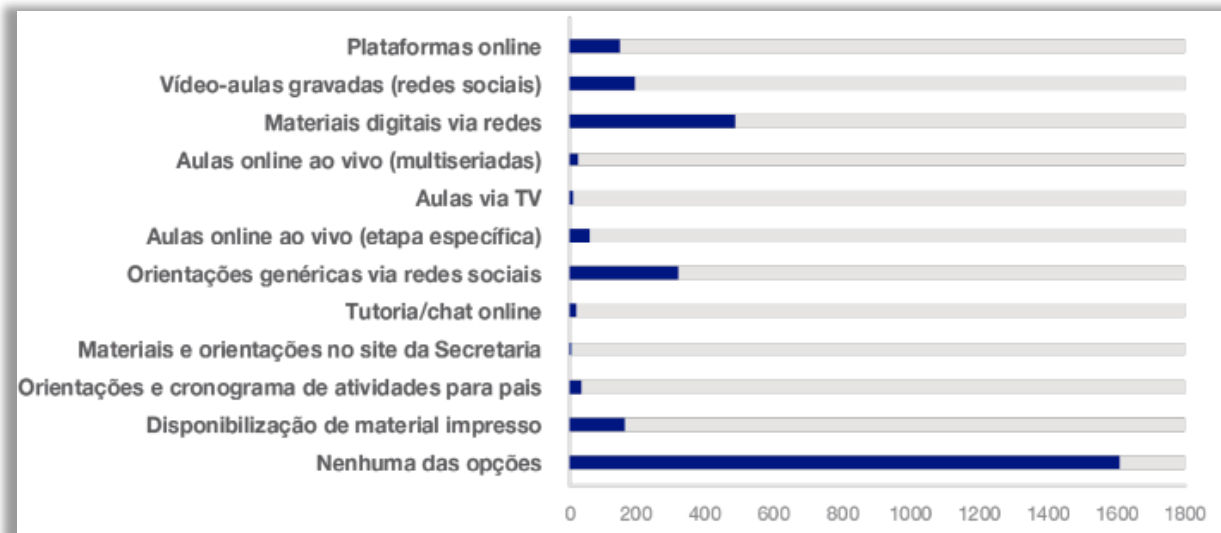
Elemento central sobre o Ensino Remoto	Contextualização
Frente ao atual momento, soluções de ensino remoto podem contribuir e devem ser implementadas. Mas, considerando seu efeito limitado, é preciso cuidadosa normatização e, desde já, atenção ao planejamento de volta às aulas.	Estratégias de ensino a distância deverão cumprir papel importante para a redução dos efeitos negativos do distanciamento temporário, mas as evidências indicam que lacunas de diversas naturezas serão criadas. Com isso, normatizações sobre sua equivalência para fins de cumprimento do ano letivo

	precisam ser objeto de atenção dos órgãos reguladores.
Uma estratégia consistente para o ensino remoto é aquela que busca mitigar as condições heterogêneas de acesso e os diferentes efeitos de soluções a distância em função do desempenho prévio dos estudantes.	Para enfrentar o risco da ampliação de desigualdades, ao lançar mão de estratégias de ensino a distância, é preciso entender que a disposição de recursos tecnológicos é heterogênea entre os alunos e que aqueles que já têm desempenho acadêmico melhor tendem a se beneficiar mais das soluções tecnológicas.
Ensino remoto não é sinônimo de aula online. Há diferentes maneiras de estimular a aprendizagem à distância e, se bem estruturadas, atividades educacionais podem cumprir mais do que uma função puramente acadêmica.	O ensino remoto não deve se resumir a plataformas de aulas online, apenas com vídeos, apresentações e materiais de leitura. É possível (e fundamental) diversificar as experiências de aprendizagem. O envolvimento das famílias também é chave, já que poderão ser importantes aliados agora e no pós-crise.
Mesmo a distância a atuação dos professores é central.	Pesquisas apontam que, quando o assunto é ensino a distância, o trabalho dos professores tem papel significativo no sentido de assegurar uma boa experiência, independentemente da solução utilizada. Diante do cenário atual, em que são igualmente impactados pela pandemia, apoiá-los, pessoal e profissionalmente, é medida absolutamente fundamental.

Fonte: Nota Técnica Todos pela Educação (TPE – 2020)

Com relação às estratégias adotadas nas redes municipais de ensino no âmbito brasileiro, de acordo com o Centro de Inovação para Educação Brasileira (Cieb) (2020), os principais recursos utilizados (Figura 1) foram: materiais digitais via redes sociais, orientações via redes sociais, videoaulas gravadas e plataformas *online*.

Figura 1 – Estratégias da Redes Municipais no âmbito Brasileiro



Fonte: TPE (2020) *apud* Cieb (2020)

A partir da observância das principais estratégias utilizadas, cabe ressaltar que o formato de ensino desenvolvido durante a pandemia não se assemelha à Educação a Distância (EAD), que, como visto, envolve, na maioria dos casos, a disponibilização de materiais via *internet*, o suporte para realização de atividades e postagens de aulas no formato de vídeos. Esse modelo de ensino não poderia ser utilizado na Educação Infantil de maneira permanente, pois a socialização é parte fundamental da formação da criança. Por isso, cabe destacar a visão de Hodges *et al.* (2020, p. 6), quanto à mudança temporária de ensino:

Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído. O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a instruções e apoios institucionais de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de maneira confiável durante uma emergência ou crise (HODGES *et al.*, 2020, p. 6).

Em consonância com as estratégias utilizadas em âmbito nacional, e levando em consideração as diferenças entre a EAD e o ensino remoto emergencial, a primeira medida estabelecida pela Secretaria municipal de Educação no Centro de Educação Infantil, foco deste estudo, foi definir como ocorreria o contato entre pais, alunos e

professores, o qual aconteceu por meio das redes sociais, principalmente pelo *whatsApp*, que, por ser de fácil utilização e acesso, mesmo para as famílias mais carentes, foi o mais indicado. A segunda medida determinada foi que a comunicação direta entre pais, alunos e professores, de maneira síncrona, aconteceria somente com as turmas da Educação Infantil pré-escolar, ou seja, alunos de quatro a cinco anos.

Os demais alunos, com idades de até três anos, tiveram o contato com seus professores apenas de forma assíncrona, por meio de vídeo aulas, sem um contato direto. As aulas foram postadas principalmente em redes sociais, como o *facebook*, também para facilitar o acesso aos pais. Essas medidas reforçam a importância das redes sociais nos dias atuais, ainda que não seja possível “camuflar” todos os pontos negativos que o uso desmedido dessas redes pode ocasionar, tanto para os adultos quanto para crianças e adolescentes ainda em formação. É válido, no entanto, apontar o quanto o ano de 2020 mostrou como as redes podem ser utilizadas de forma a beneficiar seus usuários, em ambientes e aplicações nunca antes cogitados, em especial no que diz respeito à educação.

Desse modo, professores e alunos começaram a vivenciar uma nova forma de educação, muito diferente da que estavam acostumados. Os professores da Educação Infantil pré-escolar deveriam entrar em contato com os pais diariamente ou, no mínimo, semanalmente, a fim de passar instruções para a realização das atividades, que constituíam, em sua maioria, sequências didáticas elaboradas pelos professores.

A sequência didática é um termo usado na Educação Infantil para definir um conjunto de atividades encadeadas, com passos e etapas interligados entre si para tornar mais eficiente o processo de aprendizado. Ela deve ser desenvolvida para atingir um objetivo bastante específico. Esse objetivo deve atender às necessidades do aluno e, por isso, o formato de atividades apresentado é considerado bom tanto para a sala de aula como para o processo de ensino remoto, pois auxilia o professor e os pais a organizarem o trabalho de forma gradual.

As tarefas no formato de sequências didáticas eram impressas e entregues aos responsáveis uma vez ao mês, com o intuito de, no próximo mês, receber as

atividades realizadas pelas crianças. Logo, os pais receberam a responsabilidade de acompanhar as notificações dos professores nos grupos, bem como postar fotos e vídeos das atividades sendo realizadas ou já finalizadas. Também, ficou a cargo dos pais dirigirem-se ao Centro de Educação todos os meses para buscar novas tarefas e para entregar aquelas que foram realizadas.

No caso dos professores com alunos em idade de até três anos, foi necessário gravar videoaulas com instruções aos pais, para que pudessem confeccionar as atividades a serem desenvolvidas com os seus filhos. Os alunos menores, por ainda estarem desenvolvendo suas habilidades motoras de coordenação fina e ampla, necessitam de muitos estímulos e, portanto, da promoção de atividades nesse sentido. Por isso, há uma grande preocupação dos professores em sempre instigar essa fase do desenvolvimento. Conforme Gorski e Campos (2020), a Educação Infantil é uma das etapas educacionais em que o desenvolvimento integral da criança é mais acentuado, o que torna essencial o investimento em procedimentos e metodologias que promovam o aprimoramento das habilidades psicomotoras, levando-se sempre em consideração que cada criança tem seu tempo de aprendizagem.

Presencialmente, os professores do referido centro de Educação Infantil dedicam-se a proporcionar diferentes estímulos psicomotores para seus alunos. Mesmo com poucos recursos, eles confeccionam atividades com objetos e materiais reciclados para que seus alunos os manipulem.

Com a necessidade do distanciamento social, todo o trabalho de desenvolvimento infantil, iniciado em meados de fevereiro, não pode ser construído nem continuado com as crianças. Mesmo com o esforço dos professores para manter contato com os pais via meios digitais disponíveis e de mais fácil acesso, não é possível afirmar que todas as crianças mantiveram um ritmo de aprendizagem significativo. Nesse sentido, na próxima seção, serão detalhados os principais desafios enfrentados para manter o ensino de forma remota na Educação Infantil.

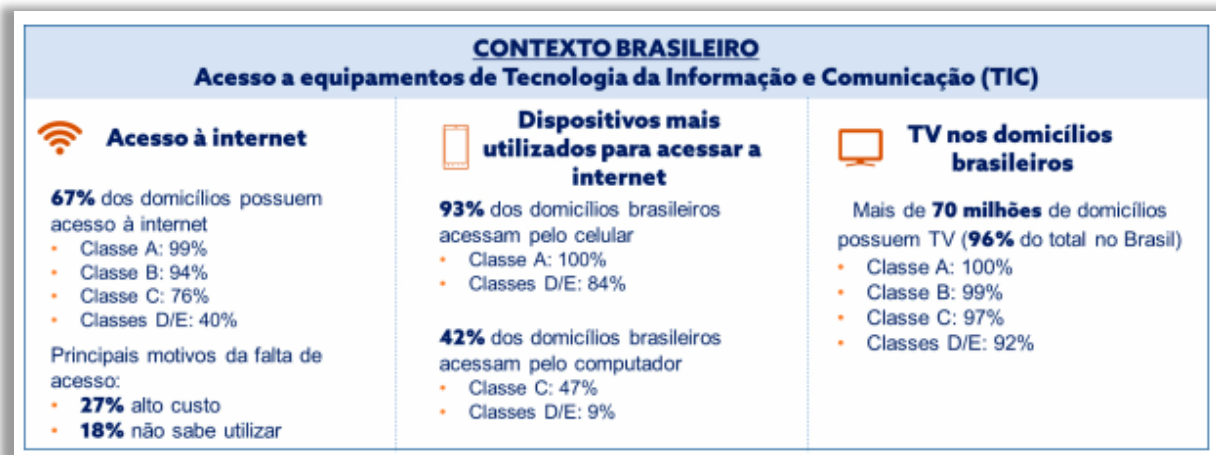
Desafios do ensino remoto na educação infantil

Quando se trata do ensino remoto para crianças, cabe destacar que, no atual contexto, atividades à distância assumem caráter essencial. Contudo, é necessário reconhecer que o ensino remoto tem limitações e não conseguirá substituir a experiência escolar presencial (TPE, 2020). A maior perda para as crianças é, sem dúvida, a falta da socialização com os colegas e professores e a ausência de um ambiente organizacional que remonta os princípios da sociedade como um todo. Entretanto, mesmo sabendo que muitas dessas perdas não podem ser sanadas com o ensino remoto, este foi essencial para a amenização das consequências negativas do isolamento, até mesmo em termos de afetividade. As crianças pequenas apegam-se emocionalmente a seus professores, e vê-los, mesmo que por vídeo, é muito satisfatório e reconfortante, fato destacado quando os pais iam até o Centro de Educação Infantil para pegar as atividades novas e entregar as realizadas.

Entretanto, mesmo que o ensino remoto tenha sido a melhor opção disponível para minimizar os efeitos do isolamento, este possui muitos desafios, dentre os quais destacam-se quatro, que são decisivos para a efetividade do processo com os alunos: 1) condição socioeconômica familiar; 2) conscientização da família sobre a necessidade do ensino remoto; 3) engajamento da família; e 4) validação da realização das atividades pelas crianças.

No que diz respeito às condições socioeconômicas familiares, o Centro de Educação Infantil observado neste estudo atende, em sua maioria, famílias carentes, uma realidade em diversos municípios brasileiros. É um contexto no qual há falta de estrutura para desenvolver o ensino remoto em casa junto aos familiares. Houve uma intensa mobilização da secretaria municipal de educação para sanar, na medida do possível, algumas das principais necessidades dessas famílias. Contudo, não foi possível dar atendimento a todos, sendo necessário priorizar os alunos com maiores dificuldades. Esse desafio, muito presente no Brasil, está longe de poder ser sanado, como pode ser observado no levantamento realizado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic) (2019) – Figura 4 –, que mostra que apenas 40% das famílias da classe D/E tem acesso à internet em casa.

Figura 4 - Acesso a Equipamentos de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)



Fonte: TPE (2020) *apud* Cetic (2018)

Sobre essa questão, Luiz Miguel Martins Garcia, presidente da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), salienta que “no primeiro momento parecia que a solução seria, com fluidez e tranquilidade, o uso de tecnologias digitais. Mas a realidade de muitos municípios mostra as dificuldades de acesso” (NOVA ESCOLA, 2020). Ele ainda afirma que, como a pandemia pegou todo mundo de surpresa, não houve chances de realizar algum planejamento prévio, e, por isso, as redes de ensino viram-se mais despreparadas do que imaginavam. Diante do desafio do ensino remoto, as desigualdades de acesso às tecnologias digitais mostraram-se profundas.

No que se refere a conscientização da família, este ponto também se mostrou como um desafio complexo de ser superado. Muitos pais diziam que, por seus filhos serem pequenos, não havia a necessidade de realizar as atividades em casa, argumentando ser possível recuperar essas defasagens no ano seguinte. Estes pais ainda consideram a Educação Infantil apenas um espaço de cuidado para seus filhos, enquanto precisam trabalhar, percepção já apontada como errônea nas seções anteriores. Sabe-se, portanto, que um ano de desenvolvimento perdido para uma criança pode ter impactos muito negativos no seu contexto escolar.

Para Garofalo (2020) — professora brasileira e primeira sul-americana a ser finalista no *Global Teacher Prize* —, é notório, do ponto de vista pedagógico, que há muitos desafios de aprendizado já que, nessa faixa etária, o ensino advém de

experiências concretas e interativas em que aulas mediadas por tecnologia não são suficientes. A autora destaca que, em casa, as crianças disputam atenção com as atividades laborais dos familiares e o convívio familiar, o que, sem o ambiente escolar, pode trazer danos para o desenvolvimento. Por isso, foram realizadas diversas conversas com as famílias dos alunos, salientando a necessidade da realização das atividades e do acompanhamento dos pais, do compromisso em mostrar as tarefas para os professores e, também, de sempre auxiliar na elaboração das tarefas.

No que tange ao engajamento das famílias, este é um aspecto que, assim como a questão socioeconômica, foge às competências nas quais diretores e professores podem atuar. Há famílias muito engajadas no processo educacional dos filhos, mesmo sem estímulo por parte da escola. Todavia, há pais que consideram seus filhos ainda muito pequenos e que, por isso, não precisam se esforçar em suas tarefas, deixando de auxiliá-los. No formato em que o ensino remoto ocorreu, sem o apoio das famílias, as crianças pequenas ficaram sem suporte, diferentemente de alunos mais velhos, que já possuem certa independência no que diz respeito aos estudos.

Por fim, quanto à validação da realização das atividades pelas crianças, é difícil, para os professores, afirmar que foram os alunos que realizaram as atividades sozinhas, tendo apenas o apoio dos pais e não a realização total da tarefa. Por isso, os professores sempre reforçavam a importância de os pais ajudarem, mas não realizarem as atividades por completo.

Possibilidades e tecnologias para o ensino remoto na educação infantil

Embora haja desafios no contexto do ensino remoto na Educação Infantil, foi possível experienciar muitas possibilidades que geraram resultados positivos, e que podem, até mesmo, permanecer em conjunto com o ensino presencial, quando de seu restabelecimento. Essas ações foram classificadas como simples e que, ao mesmo tempo, surtiram efeitos positivos na condução dos estudos em casa, sendo alternativas entusiasmantes para, por exemplo, aplicação de tarefas de casa.

Para Veen e Wracking (2011, p. 4-5), as crianças têm muito mais familiaridade com dispositivos tecnológicos do que seus pais, e se utilizam desses de forma ampla:

As crianças hoje passam horas de seu dia assistindo à televisão, jogando no computador e conversando nas salas de bate papo. Ao fazê-lo, processam quantidades enormes de informação por meio de uma grande variedade de tecnologias e meios. Elas se comunicam com amigos e outras pessoas de forma muito mais intensa do que as gerações anteriores, usando a televisão, o MSN, os telefones celulares, os iPods, os blogs, os Wikis, as salas de bate-papo, a internet, os jogos e outras plataformas de comunicação, utilizando tais recursos e plataformas em redes técnicas globais, tendo o mundo como quadro de referência. (VEEN; WRAKING, 2011, p. 4-5)

Nesse sentido, cabe aos educadores direcionar a utilização dessas tecnologias em favor da educação das crianças, situação que pôde ser experienciada, mesmo que de forma abrupta, durante o isolamento social. Em uma síntese de entrevistas realizadas pelo instituto Unibanco, observa-se que muitos dos professores entrevistados disseram que o “uso da tecnologia no Ensino e aproximação com as famílias dos alunos seria o legado da Pandemia” (Unibanco, 2020). Fagundes (2007) já em 2007 destacava a importância das tecnologias na educação:

As tecnologias digitais estão realizando transformações profundas nos processos de aprendizagem e nas mudanças da escola. Reflete que o uso das tecnologias na educação propicia a interdisciplinaridade, uma organização hierárquica, estimula a participação cooperativa e solidária, promove a autonomia e a responsabilidade da autoria nos alunos. (FAGUNDES, 2007).

Dessa forma, as principais tecnologias utilizadas no centro de Educação Infantil estudado, em termos de aulas e instruções síncronas, foram as redes sociais, como WhatsApp, e, para aulas assíncronas, as videoaulas. Como já salientado, para os alunos maiores, foram disponibilizadas tarefas impressas, em formato de sequências didáticas, com apoio via redes sociais. Os materiais impressos foram, também, uma alternativa para sanar o desafio da falta de acesso à internet e/ou da estrutura das famílias. Nestes casos, os materiais físicos foram um apoio para o acesso digital, o quais, como já informado, eram entregues mensalmente para os pais, que recebiam as instruções presencialmente para, depois, serem reforçadas por meio das redes sociais.

Para os alunos menores, os professores tiveram que produzir materiais em vídeo, os quais foram disponibilizados via redes sociais, principalmente no Facebook. A produção dos vídeos aconteceu, na maioria dos casos, com aparelhos celulares e com edição em aplicativos disponíveis no *play store*. Os professores precisaram aprender a dominar essas ferramentas e, além disso, saber como motivar os alunos a assistirem e a realizarem as tarefas, tendo em vista que as crianças estão mais acostumadas a assistirem vídeos que atraem sua atenção, muito coloridos e cheios de animações, como os da famosa “Galinha Pintadinha”. Por esse motivo, os professores tiveram que ser criativos na confecção dos materiais, que sempre incluíam cartazes com desenhos, massinha e balões, por exemplo. Porém, deve-se mencionar que o apego dos alunos para com os professores foi um fator que auxiliou para a atenção aos vídeos disponibilizados.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo relatar a experiência do Ensino Remoto em um Centro de Educação Infantil do norte do Paraná, focando nas possibilidades de tecnologias utilizadas. Indicou-se, no trabalho, até que ponto pode-se contar apenas com tecnologias, ademais expôs-se os principais desafios identificados na condução do Ensino Remoto com crianças pequenas.

Destaca-se que a principal via de comunicação utilizada com os pais foram as redes sociais. Para as crianças maiores, de quatro a cinco anos, foram entregues tarefas, no formato de sequências didáticas, elaboradas pelos professores, uma vez por mês. No decorrer do período, entre uma entrega e outra, os professores passavam instruções para os pais de forma direta, síncrona e assíncrona, sobre como executar tais tarefas. Por conseguinte, os pais deveriam postar fotos do processo de realização das tarefas e, ainda, entregar os resultados na data em que recebiam as próximas atividades. Para as crianças menores, de até três anos, os professores ficaram encarregados de postarem todas as tarefas no formato de vídeos. Esse processo demandou esforço dos professores em aprender a manipular aplicativos para edição

de vídeos, assim como criatividade, para criar materiais atrativos para seus alunos, que pudessem prender sua atenção.

No que diz respeito aos desafios enfrentados, destacam-se: 1) a condição socioeconômica familiar — a maioria das famílias atendidas pelo Centro são carentes, e falta infraestrutura e acesso às tecnologias digitais para realizar plenamente o ensino remoto; 2) conscientização da família sobre a necessidade do ensino remoto — muitos pais tiveram que ser convencidos da necessidade de manter os alunos em contato com as atividades desenvolvidas no Centro; 3) engajamento da família — embora os pais, muitas vezes, demonstrassem entender a importância de manter seus filhos realizando as tarefas disponibilizadas, não eram todos que se empenhavam para apoiar essa realização; e 4) validação da realização das atividades pelas crianças — é uma tarefa difícil identificar se as crianças fizeram as atividades sozinhas, apenas acompanhadas pelos pais e não tendo seu trabalho todo realizado por eles.

Referências

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 06 janeiro 2021.

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: 06 janeiro 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 06 janeiro 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 06 janeiro 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 20 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 06 janeiro 2021.

BRASIL. **Diretrizes da Educação Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://www.uac.ufscar.br/domumentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 06 janeiro 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 06 janeiro 2021.

Cieb (2020). Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para Ensino Remoto. Disponível em: <<https://cieb.net.br/pesquisa-analisa-estrategias-de-ensino-remoto-de-secretarias-deeducacao-durante-a-crise-da-covid-19/>> Acesso em: 11 janeiro 2021.

CETIC (2018). Pesquisa TIC Domicílios 2018. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. Disponível em: <<https://www.cetic.br/tics/domicilios/2018/domicilios/A4/>>. Acesso em: 11 janeiro 2021.

FAGUNDES, Lea. O professor deve tornar-se um construtor de inovações – entrevista Midiativa, 2007. Disponível em: <http://www.lec.ufrgs.br/index.php/Entrevista_da_Prof%C2%AA_L%C3%A9a_Fagundes:_%22O_professor_deve_tornar-se_um_construtor_de_inova%C3%A7%C3%B5es%22>. Acesso em: 12 de janeiro de 2021.

GAROFALO, Débora. Como minimizar os impactos da pandemia na educação infantil. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/debora-garofalo/2020/08/12/como-minimizar-os-impactos-da-pandemia-na-educacao-infantil.htm>>. Acesso em: 11 janeiro 2021.

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

HADDAD, Lenira. **A ecologia da educação infantil**: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1997.

HODGES, Charles.; MOORE, Stephanie.; LOCKEE, Barb.; TRUST, Torrey.; BOND, Aaron. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educase review**, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>. Acesso em: 12 janeiro 2021.

KOSLINSK, Mariane C.; BARTHOLLO, Tiago Lisboa. Impacto dos Espaços de Desenvolvimento Infantil no Primeiro ano na Pré-Escola. **Revista - Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 73, p. 280-311, 2019.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, 2000.

KUHLMANN JR., Moysés. A educação infantil no século XIX. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p. 68-77.

MENDES, Sarah de Lima. Tecendo a história das instituições do Brasil infantil. **Saberes**, Natal, v. 1, n.11, p. 94-100, 2015.

NOTA TÉCNICA TPE (Todos pela Educação). ENSINO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE À PANDEMIA DA COVID-19. Disponível em: [<https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/425.pdf?1730332266=>](https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/425.pdf?1730332266=>). Acesso em: 11 janeiro 2021.

NOVA ESCOLA, Nem só de tecnologia vive o ensino remoto: estratégias off-line ampliam acesso às atividades na quarentena. 2020. Disponível em: [<https://novaescola.org.br/conteudo/19547/nem-so-de-tecnologia-vive-o-ensino-remoto-estrategias-off-line-ampliam-acesso-as-atividades-na-quarentena->](https://novaescola.org.br/conteudo/19547/nem-so-de-tecnologia-vive-o-ensino-remoto-estrategias-off-line-ampliam-acesso-as-atividades-na-quarentena->). Acesso em 12 janeiro 2021.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p. 78-95, 2009.

UNIBANCO, Aprendizagens do Ensino Remoto, 2020. Disponível em: [<https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/professores-destacam-uso-da-tecnologia-no-ensino-e-aproximacao-com-as-familias-como-legado-da-pandemia/>](https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/professores-destacam-uso-da-tecnologia-no-ensino-e-aproximacao-com-as-familias-como-legado-da-pandemia/>). Acesso em: 12 janeiro 2021.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

VEEN, Wim; WRAKING, Bem. Educação na era digital. **Revista Pátio**, v. 3, p. 4-7, 2011.

YIN, Robert K. **Estudos de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido março de 2021.

Aprovado maio de 2023.