



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO**

LUCINALVA FERREIRA DA MOTA RODRIGUES

**BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
TEMPOS DE ENSINO REMOTO: PERCEPÇÕES DOCENTES**

**SUMÉ - PB
2021**

LUCINALVA FERREIRA DA MOTA RODRIGUES

**BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
TEMPOS DE ENSINO REMOTO: PERCEPÇÕES DOCENTES**

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido brasileiro, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de especialista em Educação Contextualizada.

Orientadora: Professora Dra. Maria do Socorro Silva.

**SUMÉ - PB
2021**



R696b Rodrigues, Lucinalva Ferreira da Mota.
Brincadeiras e interações na educação infantil em
tempos de ensino remoto : percepções docentes. /
Lucinalva Ferreira da Mota Rodrigues. - 2021.

69 f.

Orientadora: Professora Dra. Maria do Socorro
Silva.

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) -
Universidade Federal de Campina Grande; Centro de
Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso de
Especialização em Educação Contextualizada para a
Convivência com o Semiárido.

1. Ensino remoto. 2. Educação infantil. 3.
Brincadeira e interação. 4. Educação
contextualizada. 5. Aprendizagem significativa. 6.
Estudo de percepção. I. Título. II. Silva, Maria
do Socorro.

CDU: 37(043.1)

Elaboração da Ficha Catalográfica:

Johnny Rodrigues Barbosa
Bibliotecário-Documentalista
CRB-15/626

LUCINALVA FERREIRA DA MOTA RODRIGUES

**BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
TEMPOS DE ENSINO REMOTO: PERCEPÇÕES DOCENTES**

**Monografia apresentada ao curso de
Especialização em Educação
Contextualizada para Convivência com o
Semiárido brasileiro, da Universidade
Federal de Campina Grande, como requisito
parcial para a obtenção do título de
especialista em Educação Contextualizada.**

BANCA EXAMINADORA:

**Professora Dra. Maria do Socorro Silva.
Orientadora - UAEDUC/CDSA/UFCG**

**Professora Dra. Denise Xavier Torres.
Examinador I - UAEDUC/CDSA/UFCG**

**Mestre Rayffi Gumercindo Pereira de Souza.
Examinador II - UAEI/UFCG**

Trabalho aprovado em: 20 de julho de 2021.

SUMÉ - PB

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter concedido saúde para superar as dificuldades em tempos tão difíceis e de tantas incertezas.

À universidade pública (UFCG) e seu corpo docente por proporcionar novas oportunidades para educação continuada a partir dos cursos de especialização.

À minha orientadora, Maria do Socorro Silva, pelo suporte que me deu para que chegasse até aqui, e por toda dedicação que tem dado à Educação do meu Cariri Paraibano, por meio da formação inicial e continuada de professores.

Aos meus pais, Antonio Vicente da Mota e Maria José Ferreira da Mota (in memoriam), pelo incentivo e pela vida.

À minha querida filha, Camila Ferreira da Mota Rodrigues, por estar sempre comigo, me apoiando e suportando minhas ausências por conta dos estudos. E ao meu querido filho, José Elvis Gabriel da Mota Medeiros, que na infância me adotou como mãe, e até hoje, os laços são fortalecidos.

Aos meus dez irmãos que sempre me apoiam, ajudam, acreditam e sonham junto comigo, e aos meus sobrinhos(as) a quem me dedico a ser sempre um exemplo e incentivo nos estudos.

À minha querida amiga, Lucivânia Deodato, por ter me dado um suporte material e emocional para que eu pudesse chegar até o final desta especialização.

Aos amigos de curso pelas partilhas de conhecimentos e solidariedade nos nossos encontros presenciais e virtuais. Ao mesmo tempo, me solidarizo com os que passaram por perdas de familiares vítimas da COVID-19.

A todos os que participaram da pesquisa pela disponibilidade e colaboração no preenchimento dos questionários, contribuindo com a elaboração desse estudo.

A todas as crianças da Educação Infantil, a quem já tive a oportunidade de partilhar e dividir uma sala de aula. Elas nos motivam a estudar e a continuar sonhando com lindos projetos pedagógicos.

RESUMO

O presente trabalho volta seu olhar para compreender, a partir da visão das professoras de Educação Infantil, como o ensino remoto interferiu nos processos de interação e nas brincadeiras com as crianças pequenas. Para entender a totalidade do contexto em que a Educação Infantil está inserida, a investigação foi feita a partir dos pressupostos teóricos e epistemológicos que fundamentam a abordagem qualitativa, numa perspectiva crítico-dialética, a partir das reflexões em Gamboa 2007, Severino 2001, Bodgan e Biklen 1982. A análise de conteúdo foi subsidiada a partir das categorias: práxis apoiado em Freire 2013, mediação e hegemonia a partir das concepções de Cury 1985. Já as categorias teóricas de análise foram: Educação Infantil apoiadas em Ariés 1981, Kuhlmann Junior 2000, Estatuto da criança e do Adolescente 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 93 9496; Interação e Brincadeira a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais 1998; Ensino Remoto com base no parecer 5/2020 do Conselho Nacional de Educação. Educação Contextualizada e Aprendizagem Significativa apoiado em Carvalho e Reis 2013, Martins 2006, e Nogueira 2015. O locus da pesquisa foi o Município de Sumé PB e os sujeitos colaboradores foram professoras da Educação Infantil. Assim, o trabalho foi desenvolvido com três procedimentos de pesquisa: o estudo exploratório a partir do levantamento das produções acadêmicas da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação e da Sistemoteca da Universidade Federal de Campina Grande no Curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido; a análise documental, afim de favorecer a construção de dados teve por base as concepções de Fonseca 2002, o questionário apoiado em Gil 1999, e a apreensão de sentidos e significados do conhecimento apoiado em Aguiar, Soares e Machado 2015. A concepção de Educação Infantil, que norteia esse trabalho é concebida a partir da Lei de Diretrizes e Bases, como a primeira etapa da Educação Básica 9394/96. O marco normativo da Educação Infantil foi ampliado a partir das contribuições de Vygotskyb 1997/1998, que referencia a interação entre os seres humanos como fundamental para o seu desenvolvimento enquanto ser social, e a brincadeira é entendida como atividade social da criança, cuja natureza e origem específicas são elementos essenciais para a construção de sua personalidade e compreensão da realidade na qual se insere. A pesquisa evidenciou que as interações na educação infantil no contexto das aulas remotas está acontecendo, no entanto, de forma limitada mediada por recursos tecnológicos. A pesquisa revelou que a pandemia ao suscitar a suspensão das aulas e atividades presenciais, evidenciou ainda mais as desigualdades sociais, econômicas e educacionais, mas também explicitou as particularidades de cada etapa da Educação Básica, e a necessidade dos sujeitos em cada uma delas. Educar bebês e crianças pequenas da educação infantil durante a pandemia, com todos os protocolos e limites impostos pela Covid-19, é um dos desafios que se impõem às professoras.

Palavras-chave: interação; brincadeira; ensino remoto.

ABSTRACT

The present assignment turns its look to understand, from the view of Children's Education teachers, how distance learning interfered in interaction processes and in games with little children. To understand the totality context in which children's Education is inserted, the investigation was based on the theoretical and epistemological presupposed that underlie the qualitative approach, from a critical-dialectical perspective, based on the reflections in Gamboa 2007, Severino 2001, Bodgan and Biklen 1982. The content analysis was subsidized on the categories: praxis supported on Freire 2013, mediation and hegemony as of on Cury's 1985 conceptions. The theoretical categories of analysis were: Children's Education supported by Ariés 1981, Kuhlmann Junior 2000, the Child and Adolescent Statute 1990, and the Education Directives and Bases Law 93 9496; Interaction and game on the 1998 National Curriculum Directives; Remote Learning based on the seem 5/2020 of the National Education Council. Contextualized Education and Meaningful Learning supported by Carvalho and Reis 2013, Martins 2006, and Nogueira 2015. The locus of the research was the Municipality of Sumé PB and the collaborating subjects were Children's Education teachers. So, the work was developed with three research procedures: the exploratory study on the a survey of the academic productions of the National Association of postgraduate Studies and Research in Education and of the Systemoteca of the Federal University of Campina Grande in the Specialization Course in Contextualized Education for Living with the Semiarid; The document analysis, to order favor database construction, was based on Fonseca's 2002 conceptions, the questionnaire supported by Gil 1999, and the apprehension of senses and meanings of knowledge supported by Aguiar, Soares, and Machado 2015. The conception of Children's Education that guides this work is conceived from the Law of Directives and Bases, as the first stage of Basic Education 9394/96. The normative mark of Children's Education was expanded from the contributions of Vygotskyb 1997/1998, which refers to the interaction between human beings as fundamental to their development as social beings, and game is understood as the child's social activity, whose specific nature and origin are essential elements for the construction of his personality and understanding of the reality in which he is inserted. The research evidenced that the interactions in early children's education in the context of remote classes are happening, however, in a limited way mediated by technological resources. The research revealed that the pandemic arouse the suspension of classes and classroom activities, evidenced highlighted social, economic, and educational inequalities, but also made explicit the particularities of each stage of Basic Education, and the needs of the subjects in each one of them. Educate babies and children in early children's education during the pandemic, with all the protocols and limits imposed by Covid-19, is one of the challenges teachers face.

Keywords: interaction; game; remote learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Número de trabalhos por ano e descritores do Grupo de Trabalho da Anped – Educação das Crianças de 0 a 06 anos.....	28
Quadro 2 -	Mapeamento dos trabalhos do GT 3 – Educação de Crianças de 0-6 anos ANPED que trazem como descritores Interação social e Brincadeiras.....	29
Quadro 3 -	Produção do Curso de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido- ECSAB/UFCG.....	31
Quadro 4 -	Corpus Documental da Pesquisa.....	32

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação
BNCEI	Base Nacional Curricular para Educação Infantil
CDSA	Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
CNE	Conselho Nacional de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
DCNEI	Diretriz Curricular Nacional para Educação Infantil
EAD	Educação a Distância
ECSAB	Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido
EIC	Educação Infantil do Campo
FAPEI	Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
RCNEI	Referenciais Curricular Nacional para Educação Infantil
RESAB	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	CAMINHOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	13
2.1	NATUREZA DA PESQUISA.....	13
2.2	CATEGORIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	14
2.3	CATEGORIAS ANALÍTICAS DE CONTEÚDO DO TRABALHO.....	15
2.3.1	Educação Infantil.....	16
2.3.2	Interação e Brincadeira.....	18
2.3.3	Educação Contextualizada e aprendizagem significativa.....	19
2.3.4	Ensino Remoto.....	20
2.4	CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA.....	22
2.4.1	O município de Sumé no Semiárido.....	23
2.5	OS SUJEITOS DA PESQUISA: AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL...	25
2.6	OS PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	27
2.6.1	Estudo exploratório.....	27
2.6.2	Análise documental.....	31
2.6.3	O questionário como técnica de investigação.....	32
2.6.4	O processo de organização e análise dos dados.....	33
3	EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO REMOTO: CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	34
3.1	A EDUCAÇÃO INFANTIL, A BRINCADEIRA E A INTERAÇÃO NA LEGISLAÇÃO NACIONAL.....	34
3.1.1	Lei de Diretrizes e Bases da Educação-9394\06.....	35
3.1.2	O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI).....	35
3.1.3	Diretrizes Curriculares Nacional para Educação Infantil – DCNEI.....	37
3.1.4	Base Nacional Curricular Educação Infantil – BNCEI.....	39
3.2	A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DOCUMENTOS DO MOVIMENTO INTERFORUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL.....	40
3.3	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MARCO NORMATIVO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	41
3.3.1	Parecer 36/2001 do CNE/CEB.....	42
3.3.2	Resolução 2/2008 do CNE/CEB.....	42
3.3.3	Decreto de nº 7.352/2010 da Presidência República.....	43
3.3.4	Portaria 86/2013 do MEC.....	43
3.4	AS DEFINIÇÕES LEGAIS SOBRE O ENSINO REMOTO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	44
4	PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A BRINCADEIRA E A INTERAÇÃO NO ENSINO REMOTO.....	48
4.1	A INTERAÇÃO ENTRE PROFESSORAS E CRIANÇAS E ENTRE CRIANÇAS E CRIANÇAS.....	48
4.2	A BRINCADEIRA E O ENSINO REMOTO.....	54
4.3	QUAIS OS REFERENCIAIS E MATERIAIS QUE SUBSIDIAM O PLANEJAMENTO DAS AULAS.....	55
4.4	POSSIBILIDADES ELIMITES DO ENSINO REMOTO COM AS TURMAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	56
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
	REFERÊNCIAS.....	61
	ANEXOS.....	65

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido – ECSAB/CDSA, vincula-se à linha de pesquisa: Processos de Ensino e Aprendizagem e Didática de Conteúdos Específicos na Educação Contextualizada. Nosso objeto de estudo consiste em perceber dos docentes da Educação Infantil se e como se manifestam as práticas de interação e de brincadeiras na Educação Infantil, no contexto do ensino remoto. O lócus da pesquisa foi o município de Sumé/PB.

A motivação para este estudo surge a partir da minha¹ prática docente com turmas da Educação Infantil, na qual gradativamente fui incorporando ao meu repertório de conhecimentos, a brincadeira e a interação com as crianças, e das crianças, entre elas e com o ambiente como fundantes para seu desenvolvimento e aprendizagens significativas no ambiente escolar. Grande parte do aprendizado das crianças pequenas ocorre durante a interação social na escola, antes disso, o núcleo familiar se constitui no seu universo de convivência e aprendizagem. Neste sentido, cada vez mais fui dando importância à brincadeira como uma prática relevante para o desenvolvimento infantil, pressuposto que fui fundamentando a partir das leituras e da incorporação destas dimensões nos marcos legais da Educação Infantil, nos últimos anos no Brasil.

Em 11 de março de 2020, quando a Organização Mundial da Saúde – OMS decretou Estado de calamidade pública devido ao vírus da Covid-19, e declarou que sua disseminação comunitária, caracterizava uma pandemia, visto que era uma doença que já se espalhava por vários continentes, e sua transmissão ocorria de forma simultânea no contato entre as pessoas, “para contê-la, a OMS recomenda três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social” (CNE, 2020. p. 1).

O Brasil apresentava naquele momento 52 (cinquenta e dois) casos confirmados, todos provenientes de pessoas vindas do exterior. Portanto, as autoridades do governo brasileiro (inclusive alguns com suspeitas da doença, pois tinha voltado recentemente de uma viagem do exterior), não demonstraram de imediato preocupação com a situação.

Este fato atinge e surpreende todo o País. Com diferentes tipos de informações, e divergentes formas e estratégias de tratar a problemática por parte dos órgãos de saúde, dos governos federal, estaduais e municipais, suscita na população insegurança e controvérsias nas

¹ No texto, adotamos o uso da primeira pessoa do plural, quando me referir a minha experiência usaremos a primeira pessoa do singular.

formas de prevenir e tratar a doença. Isso, certamente, contribuiu para que chegássemos ao início de novembro de 2020, com 160.272 (cento e sessenta mil, duzentos e setenta e duas) mortes por COVID – 19, conforme dados divulgados pela imprensa.

No tocante à educação brasileira, no dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19, para instituições de educação superior. Em 18 de março, o Conselho Nacional de Educação orienta aos sistemas e as redes de ensino de todos os níveis, etapas e modalidades, a necessidade de reorganização de atividades acadêmicas como medida preventiva a propagação da COVID-19. No dia 20 de março, em sessão remota (primeira vez ocorrida em 196 anos da Casa Legislativa), o senado aprova estado de calamidade pública no Brasil, e no dia 23 do mesmo mês, o Ministério da Educação suspende as aulas nas redes públicas e privadas da Educação Básica.

Os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação emitiram resoluções ou pareceres às instituições respectivas aos seus sistemas, orientando sobre a reorganização do calendário escolar e a utilização de atividades não presencial. Em 1º de abril, com a medida provisória de nº 934, o Governo Federal estabelece normas para o ano letivo da educação básica e do ensino superior, com a Resolução do CNE 5/2020, que traz uma orientação para organização do calendário letivo.

A preocupação que passa a predominar nos sistemas de ensino é de como assegurar o ano letivo, os conteúdos, a continuidade das atividades educativas em aulas não presenciais (que passa a se denominar de ensino remoto, do qual trataremos mais adiante). Esta passa a ser uma estratégia predominante para tratar do processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis e etapas da educação. Isto desencadeia um intenso debate entre gestores, professores/as, estudantes, famílias, organizações da sociedade civil, governos, pesquisadores/as das políticas educacionais, enfim nas esferas governamentais e em toda sociedade.

No que se refere à Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica segundo a (LDB, 1996), esta inquietude se acentua mais ainda, considerando que esta etapa da educação atende as crianças de 0-5 anos de idade e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança cujo processo se fundamenta na interação entre crianças e adultos, crianças e crianças, e tem na brincadeira, uma dimensão fundamental para o desenvolvimento infantil (KISHOMOTO, 2010).

A interação social possui relevante influência no desenvolvimento das crianças sob todos os aspectos, sendo o brincar uma das principais formas, quando se trata de infância. Este

é o tipo de interação mais lúdica, variando sua apresentação e representação de acordo com os aspectos culturais, sociais e cronológicos de cada sujeito (WALLON, 1995).

O brincar, em nosso estudo, apresenta-se como um dos principais modos de interação social. Trata-se do tipo de interação mais lúdica, encontrado nas relações entre as pessoas, em especial, entre as crianças, variando sua apresentação e representação de acordo com os aspectos culturais, familiares, sociais, cronológicos de cada sujeito. Ao mesmo tempo, proporciona a aprendizagem de diversos conteúdos, além de favorecer a socialização, fundamental ao suprimento da necessidade de interação do indivíduo (KISHOMOTO 2010).

A importância de compreender o brincar das crianças pequenas, principalmente no âmbito da educação infantil, surge no momento em que a infância vem sofrendo grandes alterações, que neste contexto de pandemia, se acentua ainda mais, quando o brincar também passa a ter diferentes significados na sociedade. Assim sendo, ao entender a brincadeira infantil, entendemos, em parte, o que vem ocorrendo com a infância, e seu direito a Educação Infantil.

Esta problemática despertou nosso interesse em perceber junto aos docentes que atuam com esta etapa da educação, e que estão desenvolvendo atividades remotas para suas turmas: Como se dá a interação entre professoras(es) e as crianças com o ensino remoto? Existe alguma interação entre as crianças? No âmbito do planejamento, quais os referenciais teóricos e legais ou materiais em que se apoiam para assegurar estas duas dimensões durante o ensino remoto? Quais os limites e possibilidades do ensino remoto?

O pressuposto que orientou nosso trabalho é que o ensino remoto para a Educação Infantil trouxe repercussões limitantes para o desenvolvimento da interação e da brincadeira, o que repercute na realização destas atividades.

Portanto, com base nestas questões e pressupostos, tivemos como objetivo geral: Compreender, a partir da visão das(os) professoras(es) da Educação Infantil, como o ensino remoto interferiu nos processos de interação e nas brincadeiras com as crianças pequenas. Como objetivos específicos, buscamos: Identificar se e como se dá a interação entre professor(a) e as crianças, e criança-criança no ensino remoto; Mapear as estratégias e ferramentas utilizadas pelas professoras(es) para assegurar a brincadeira e as interações no processo ensino-aprendizagem das crianças pequenas; Refletir se e como, na visão das(os) professoras(es) o ensino remoto apresenta limites e possibilidades para trabalhar estas dimensões com as crianças pequenas.

A abordagem qualitativa numa perspectiva dialética crítica orientou nossos caminhos metodológicos no que se refere às categorias da pesquisa, os procedimentos de coleta e análise das informações, referenciais que tratamos no primeiro capítulo do trabalho.

No segundo capítulo, buscamos construir o referencial teórico da pesquisa traçando um diálogo do estudo exploratório, no qual buscamos mapear estudos sobre a interação e brincadeira na educação infantil, na análise documental da legislação que trata sobre a Educação Infantil no cenário nacional e local, e como o ensino remoto foi abordado pela legislação e especialistas em Educação Infantil nas redes sociais.

No terceiro capítulo, buscamos refletir sobre a visão das professoras(es) sobre como o eixo da interação e da brincadeira vem sendo trabalhado na Educação Infantil, com o uso do ensino remoto. Para isto, aplicamos um questionário semiestruturado (devido os desafios da pandemia utilizamos um formulário no google docs), que após tabulado seus resultados, foram analisados com base nos núcleos de significado.

Por fim, tecemos considerações gerais sobre os resultados que alcançamos no estudo e sua contribuição para a pesquisa sobre a Educação Infantil na Educação Contextualizada e no Semiárido, no cenário desafiador que temos vivido nos tempos atuais.

2 CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA: SITUANDO O OBJETO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Este capítulo teve como finalidade abordar os caminhos teóricos e metodológicos construídos durante a pesquisa, que foram nos possibilitando uma aproximação e uma compreensão sobre o objeto de pesquisa e as práticas desenvolvidas pelas professoras da Educação Infantil durante o Ensino Remoto.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

A opção de desenvolver este processo de investigação a partir dos pressupostos teóricos e epistemológicos que fundamentam a abordagem qualitativa, numa perspectiva crítico-dialética, foi de fundamental importância para entender a totalidade do contexto em que a Educação Infantil está inserida, e os desafios postos pelo cenário atual de uma crise sanitária, econômica e social evidenciada com a pandemia. Nesta abordagem, a sociedade é compreendida em constante movimento, cuja realidade concreta possui múltiplas determinações, por vários aspectos que se modificam a partir das relações sociais (GAMBOA, 2007).

Na visão de Severino (2001), os estudos desenvolvidos na área da educação, com base no pensamento crítico-dialético, envolvem uma análise rigorosa das condições de existência dos sujeitos e dos fenômenos sociais e educacionais nos quais estão inseridos, destacando o paradigma dialético, pontua:

Ora é o paradigma dialético que tem se revelado, até o momento, como a perspectiva mais fecunda para responder a esse desafio. Aqui tem-se o predomínio de uma radical temporalidade e sociabilidade, ou seja, a praxidade se caracteriza pelo desdobrar-se de um tempo histórico e de um tempo social. (SEVERINO, 2001, p 17).

Segundo Bodgan e Biklen (1982), a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos, é um processo que agrupa diversas estratégias de investigação, que partilham determinadas características. Para estes autores, a abordagem qualitativa visa,

[...] melhor compreender o comportamento e experiências humanas. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados.

Neste sentido, e pela minha prática profissional ter possibilitado contato direto com a situação investigada, optamos pela investigação qualitativa, pois envolve o pesquisador inteiramente no processo, não só na análise de dados já existentes, posto que o ser humano se diferencia não só pelo seu ato de agir, mas por refletir sobre suas ações, interpretando-as, a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2008).

2.2 CATEGORIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Na perspectiva da dialética crítica, algumas categorias metodológicas foram importantes para que pudéssemos nos aproximar do objeto investigado e compreendê-lo, dentre estas, destacamos as categorias: **práxis, mediação e hegemonia**.

A **categoria práxis** permite observar o ser social em relação com o trabalho, as interações sociais com os outros seres, como uma atividade social conscientemente dirigida para um objetivo de intervir na sua realidade. Conforme essa perspectiva, iremos coletar informações que possibilite observar as novas relações e as intencionalidades com que os eixos norteadores das práticas docentes se apresentam no contexto atual de pandemia. Adotamos, também, este conceito na perspectiva da pedagogia Freireana, que orienta este conceito da análise do modo de produção capitalista, para se pensar a educação na perspectiva da luta pela humanização, desalienação e emancipação humana. A educação, portanto é um dos elementos constitutivos da práxis e como tal deve ser apreendida para superação das perspectivas teoricistas, tecnicistas e fragmentadoras do trabalho docente. Assim, um dos sentidos da práxis é *“ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”* (FREIRE, 2013. p. 52).

Nesse sentido, a compreensão da categoria da práxis, abordada por Vázquez (1968), enquanto ação humana intencional, capaz de transformar a realidade, é indispensável para a superação do atual cenário e o entendimento da atividade principal do professor desse nível da Educação, e de como tem sido sua ação durante a pandemia para lidar com as dimensões da interação e da brincadeira junto às crianças da Educação Infantil.

A **categoria mediação**, enquanto categoria analítica, permite observar a teia de fenômenos implicados ao objeto em estudo, e suas relações contraditórias ligados ao longo do tempo. Assim, essa categoria possibilitará perceber a criticidade real dos sujeitos em face a essa nova realidade. Nesta categoria, a dialética é presente e as relações entre particular geral é observável na compreensão do contexto, a saber :

[...] Essa categoria deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento. Enquanto relativa ao real, procura captar um fenômeno ao conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações daquela

realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial [...] A história é um mundo das mediações. E a história, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim, elas são históricas, e, nesse sentido, superáveis e relativos. Enquanto relativos ao pensamento, permitem a não petrificação do mesmo, porque o pensar referido ao real se integra no movimento do próprio real, (CURY, 1985, p.43).

A **categoria hegemonia** possibilita compreender as relações a partir da força ideológica exercida por uma classe sobre uma outra. Essas ideologias criam forças e criam alianças e constrói mecanismos para se consolidar, o contrário disso são fenômenos contra hegemônicos que surgem a partir da tomada de consciência de que aquilo que está posto não serve para a classe subalterna.

A hegemonia é a capacidade de direção cultural que é a apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se construir em interesse geral. Referida aos grupos e facções sociais que agem na totalidade das classes e no interior de uma mesma classe, ela busca também o consenso nas alianças de classe, tentando obter o consentimento ativo de todos, segundo os padrões de sua direção. (CURY, 1985. p. 48).

Do ponto de vista dessa categoria, é bastante relevante considerar as respostas dos sujeitos da pesquisa em relação às suas percepções quanto ao uso do ensino remoto na educação infantil, bem como se há implicações para suas práticas e quais alternativas são realizadas em contraponto às determinações.

As categorias metodológicas do trabalho, juntamente com as categorias de conteúdo, nortearão nossas análises trazendo uma melhor compreensão para análise interpretativa das respostas apresentadas pelos profissionais/professores da educação infantil, acerca das perguntas do questionário.

2.3 CATEGORIAS ANALÍTICAS DE CONTEÚDO DO TRABALHO

Para realização do estudo, necessário se fez uma revisão da literatura que nos possibilitasse a compreensão do sentido atribuído às várias categorias que nos auxiliaram a compreender o objeto da pesquisa. Assim, utilizamos como principais categorias teóricas de análise: **Educação Infantil, Interação e Brincadeira, Ensino Remoto, Educação Contextualizada e Aprendizagem Significativa.**

2.3.1 Educação Infantil

A infância, ao longo da história, foi concebida de diversas maneiras, construída conforme o contexto social, histórico e cultural. A criança, até o final da Idade Média, era excluída da vida social, era considerada como um ser frágil que morria e adoecia precocemente. Era vista apenas em seu aspecto biológico, entendida como um “adulto em miniatura”, não sendo respeitada em suas necessidades. O cuidado dedicado a ela era de responsabilidade exclusiva da família que pouco se preocupava com seu desenvolvimento e com sua educação. Caso a criança não fosse cuidada por seus familiares, estaria, geralmente, a mercê dos perigos das ruas, chegando, muitas vezes, à morte (ARIÈS, 1981).

Ariès (1981) afirma que, a partir do século XVII, com a reorganização da família (com a discriminação do papel específico do pai e da mãe), a infância passou a ser considerada uma fase do desenvolvimento humano peculiar, sendo a criança entendida agora como aquela que necessitava de cuidados especiais.

Para tanto, a história da infância, nos proporciona entender a criança como sujeito que está na história e que faz parte dessa história, como salienta KUHLMANN JR,

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes nos seus mais diferentes momentos. (2010, p. 31)

O conceito de Educação Infantil se modificou do que foi chamado de “educação pré-escolar”, e que era entendida como todo o atendimento fora da família prestado às crianças que não frequentavam o que se considerava escola. Depois, passou a ter atendimento assistencialista ou compensatório, em decorrência da forte industrialização e do grande número de mulheres que deixaram seus lares para trabalhar nas fábricas (KUHLMANN JR, 2000).

Somente na década de 1990, a Educação Infantil passou a conquistar um novo lugar no cenário político, depois da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 - ECA, lei nº 8.089, de 13 de julho de 1990. Nele, a educação infantil é dever do Estado, sendo este, portanto, responsável por assegurar a todas as crianças a educação em creches e na pré-escola, dedicando a elas ensino de qualidade. Assim, este estatuto afirma, em seu Art. 54, que “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;” (ECA, 1990). Este documento traz, ainda, em seu Art. 16, que trata do direito à liberdade, o brincar como direito da criança.

E assim,

Esses fatos prepararam o ambiente para a aprovação da nova LDB, Lei 9394/96, que estabelece a educação infantil como etapa inicial da educação básica, conquista histórica que tira crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social. (OLIVEIRA, 2002, p.117).

A concepção de Educação Infantil para este trabalho, foi adotada conforme posta pelo artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

A Educação Infantil é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB, 1996).

Essa concepção de Educação Infantil evidencia um outro olhar para as crianças pequenas, como sujeitos históricos, sociais e em desenvolvimento físico e psicológico – as crianças pequenas, que são diversas em seus contextos sociais e familiares, nos seus históricos individuais de desenvolvimento e nas possibilidades de acesso à escola. Isso suscitou a necessidade de realizar uma revisão da bibliografia para entender melhor quem são as crianças pequenas, quais os conceitos de infância e como a Educação Infantil esta sendo tratada em nossa legislação.

Nesse sentido, foi de suma importância também conceituar criança para dialogar com a categoria Educação Infantil. Para este diálogo adotamos o conceito de criança das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que a define como:

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e praticas cotidianas que vivencia, constrói 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 (BRASIL, 2010. p. 12)

Do ponto de vista da aprendizagem, Vygotsky (1998), concebe a criança como aquele que aprende nas relações entre os indivíduos e é por meio da linguagem e das interações que são potencializados o desenvolvimento intelectual dos mesmos.

Assim, quando falamos em infância na atualidade, não podemos analisá-la somente como um ser biológico, que passa pelas faixas etárias definidas e deixá-la fora do enfoque histórico, cultural e social, pois as diferentes visões em torno da criança contribuíram para sua

condição atual. Tais conceitos de educação infantil e de criança possibilitam perceber que existe uma educação escolar em curso direcionada a uma faixa etária específica, e que esses por sua vez estão sendo concebidos dentro de um processo de vivências, a criança não é um sujeito inerte, ele é protagonista dentro do processo, constrói relações e interações na escola, na família e na sociedade.

2.3.2 Interação e Brincadeira

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as **interações e a brincadeira** (BRASIL, 2010). Ao assumir esta perspectiva, a política educacional coloca a necessidade da escola pensar seu trabalho pedagógico, a formação docente e a organização do seu currículo.

As interações sociais são estudadas por diferentes teorias que abordam desde a concepção de homem numa perspectiva positivista até a concepção histórico-cultural. Para este estudo, optamos por utilizar como referencial teórico a abordagem de Vygotsky, considerando que esta possibilita visão diferenciada das interações sociais, pois, além de ser uma teoria mais completa neste sentido, leva à compreensão mais ampla do desenvolvimento humano. A perspectiva histórico-cultural, de Vygotsky, traz a ideia de ser humano como ser essencialmente cultural, historicamente constituído, estando em constante interação com os outros, permitindo a produção e a transmissão da cultura por meio da mediação simbólica, que é possível por conta da atividade da linguagem. Vygotsky (1997, 1998), principal teórico desta abordagem, fundamenta no Materialismo Histórico e Dialético, elaborando, portanto, uma psicologia de caráter dialético.

A interação entre os seres humanos como fundamental para o desenvolvimento do ser humano, enquanto um ser social. Nesta interação do pessoal com o social, o brincar tem um papel fundamental, uma vez que contribui decisivamente na construção da autonomia e da convivência entre crianças e adultos e, crianças e crianças.

Neste sentido, o brincar, segundo Vygotsky em sua obra “A formação social da mente” de 1998, não é identificado somente como uma atividade prazerosa, mas apresenta muitas outras singularidades. O autor revela que a brincadeira preenche as necessidades da criança, já que a motiva para a ação, permitindo que avance no seu desenvolvimento. Esta compreensão de Vygotsky é bastante completa, no entanto, é uma dentre as inúmeras atribuídas ao brincar. Sobre as concepções acerca da brincadeira, reconhecemos que muitas áreas do conhecimento passaram a estudar os principais aspectos desta atividade lúdica.

De acordo com Vygotsky (1998), a brincadeira é entendida como atividade social da criança, cuja natureza e origem específicas são elementos essenciais para a construção de sua personalidade e compreensão da realidade na qual se insere. Para este autor, o brincar é uma forma de comunicação, é por meio das brincadeiras que as crianças desenvolvem atos do seu dia a dia, seja ela com dramatizações que imitam o mundo dos adultos, jogos, o faz de conta, com palavras, ou seja, não importa o tipo da brincadeira, a criança sempre vai está adquirindo habilidades criativas, sociais, intelectuais e físicas.

O brincar abordado por Vygotsky (1998) enfatiza que esta atividade lúdica favorece a satisfação dos desejos imediatos da criança que não podem ser realizados na vida real. Assim, como atividade simbólica pode suprir a vontade de dirigir um carro ou de cuidar de um bebê, por exemplo. O brincar ainda possui entre suas vantagens a de promover o avanço da criança no domínio cognitivo, estimulando, além de outros aspectos, a imaginação e proporcionando o avanço da zona de desenvolvimento proximal.

A partir daí, as escolas que ofertam Educação Infantil adquirem função importantíssima, pois favorece a interação de todos os tipos de alunos, na maioria das vezes, através do lúdico, do brincar, em diferentes situações. Dessa forma, destacamos que há relação direta entre o brincar e a infância, sendo o brinquedo considerado objeto da infância e o brincar a principal atividade realizada pela criança, estando para ela como o trabalho está para o adulto. Assim, estes termos são rapidamente associados quando se trata desta fase da vida: o brincar e o brinquedo, ao longo da história, foram atividades e objetos exclusivos das crianças, estando presentes nas variadas etapas do desenvolvimento, modificando apenas suas características físicas e seu estímulo quanto à função simbólica do sujeito.

Assim, Vygotsky (1998) considera o desenvolvimento como um processo complexo, que implica transformações revolucionárias no ser humano. Para ele, o desenvolvimento tem origem na relação entre o indivíduo e o contexto no qual este está inserido, sendo esta relação responsável pela evolução do sujeito individual, social e cultural.

2.3.3 Educação Contextualizada e aprendizagem significativa

A educação contextualizada para convivência com o semiárido é uma proposta educativa articulada em todo território do semiárido, busca consolidar fundamentos teórico-práticos da educação contextualizada enquanto formas de pensar e agir em sociedade, tem como objetivo a melhoria de vida humana. A Rede de Educação do Semiárido Brasileiro –RESAB - direciona o olhar para construir conhecimentos teórico-práticos sobre gestão, currículo

contextualizado, formação continuada, e produção de materiais didáticos e paradidáticos (CARVALHO e REIS, 2013)..

Nessa perspectiva, a RESAB tem observado que a elaboração de material disponibilizado ao público, nas instituições de ensino, traz em seu teor uma grande marginalização do território e das pessoas que nele vivem, não contribuindo para um desenvolvimento crítico que venha a colaborar com a resolução de situações específicas locais. Para tanto, é de fundamental importância a implementação de uma educação que trate sobre a concepção de semiárido, considerando, sobretudo, as dimensões sócio cultural, políticas e ambientais locais como ponto de partida para a relação de saberes e, isto posto, só será possível se houver um engajamento, sobretudo, do fazer pedagógico comprometido com a contextualização dos saberes, e é neste sentido que a rede vem com um grande esforço para o desenvolvimento pleno de cada dimensão.

Em busca de uma compreensão conceitual do que venha a ser contextualização, compreendemos que: contextualizar [...] é esta operação mais complicada de descolonização [...] o esforço em soerguer as questões “locais” e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial (MARTINS, 2006). A descolonização em que o autor menciona é justamente o reconhecimento de que em nossos currículos, por muito tempo, perdurou conhecimentos/conteudos elaborados pelo viés de um modelo colonizador, com ideais de desenvolvimento que deixou a margem alguns grupos sociais e enaltecera outros, tudo em nome do desenvolvimento.

Como se pode perceber, pelo exposto acima, a educação contextualizada é uma alternativa de valorização da vida humana no território do semiárido, é um caminho para aprendizagem significativa, pois a partir do conhecimento do próprio chão existencial/local o indivíduo relaciona-o a outros conhecimentos gerando assim outros novos. Assim, a reflexão para atuação em sociedade em busca de construir novos saberes, e encontrar novas alternativas de vivências pessoais, Ausebel, citado por (NOGUEIRA, 2015).

2.3.4 Ensino Remoto

Com o objetivo de minimizar a proliferação rápida e em massa da COVID-19, foi determinado pelos órgãos competentes o distanciamento social das pessoas e a reorganização de atividades escolares, isto ocasionou várias mudanças no comportamento das pessoas e na forma como algumas instituições passaram a funcionar em virtude da situação de pandemia, acarretando mudanças bruscas de rotina para as instituições de ensino; escolas e profissionais

passaram a se reinventar, pois a partir da suspensão das aulas presenciais, surge a necessidade de encontrar novas formas de continuar o processo de ensino.

Nessa perspectiva, inicia-se uma corrida para encontrar uma alternativa que viesse a diminuir os impactos no desenvolvimento das aprendizagens de crianças e jovens, garantia de cumprimento mínimo do calendário escolar.

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) com o intuito de orientar as instituições de ensino durante a pandemia, homologou um conjunto de diretrizes, aprovado pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), para nortear instituições de ensino da educação básica e superior a respeito das práticas educacionais que deveriam ser adotadas. (BRASIL, 2020).

Para o momento, a realização de atividades não presenciais passa ser orientado pelo Conselho Nacional de Educação no ensino superior, e direcionada também aos outros níveis da educação básica, “Por atividades não presenciais entende-se, neste parecer, aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes”.

O documento elaborado pelo CNE recomendou uma série de atividades não presenciais que estão sendo utilizadas pelas redes de ensino durante a pandemia, tais como: videoaulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão e rádio e material didático impresso entregue aos responsáveis, foram algumas das alternativas possíveis. (BRASIL, 2020).

Nesta perspectiva, algumas medidas para o cumprimento da carga horária mínima e de garantias do acesso à educação foram tomadas, a saber: “a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) enquanto persistirem restrições sanitárias” (parecer 5/2020CNE p.6). Neste sentido, deu-se início às aulas por meio de plataformas digitais. Isso pressupõe que os profissionais da área precisaram rever novos referenciais, éticos e pedagógicos em meio a um cenário novo e desorientador.

Devemos refletir a partir do exposto e do objetivo desse trabalho que os sujeitos para quem é direcionado o ensino remoto, nesse caso, são crianças pequenas. Alguns estudos já elaborados denunciam a fragilidade em que as famílias já vivenciam, neste sentido, (TAVARES, PESANHA e MACEDO, 2021) em seus estudos sobre Educação Infantil, em São Gonçalo, Rio de Janeiro, ressaltam que a grande maioria das famílias da camada popular possuem limites materiais que dificultam o acesso às aulas por meios digitais, aumentando, assim, a desigualdade social, e fomentando cada vez mais a ideia de uma infância sem vez e voz. Portanto, apontam como urgente a problematização do ensino remoto para crianças e

convocam para a necessidade que se tem de repensarmos os recursos e materiais que possibilite o ensino no contexto atual.

2.4 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA

A vinculação do lócus da pesquisa a seu contexto sócio-histórico, cultural e geográfico se constitui numa importante referência a ser considerada para a realização de qualquer processo investigativo referenciado na pesquisa qualitativa com abordagem crítica dialética.

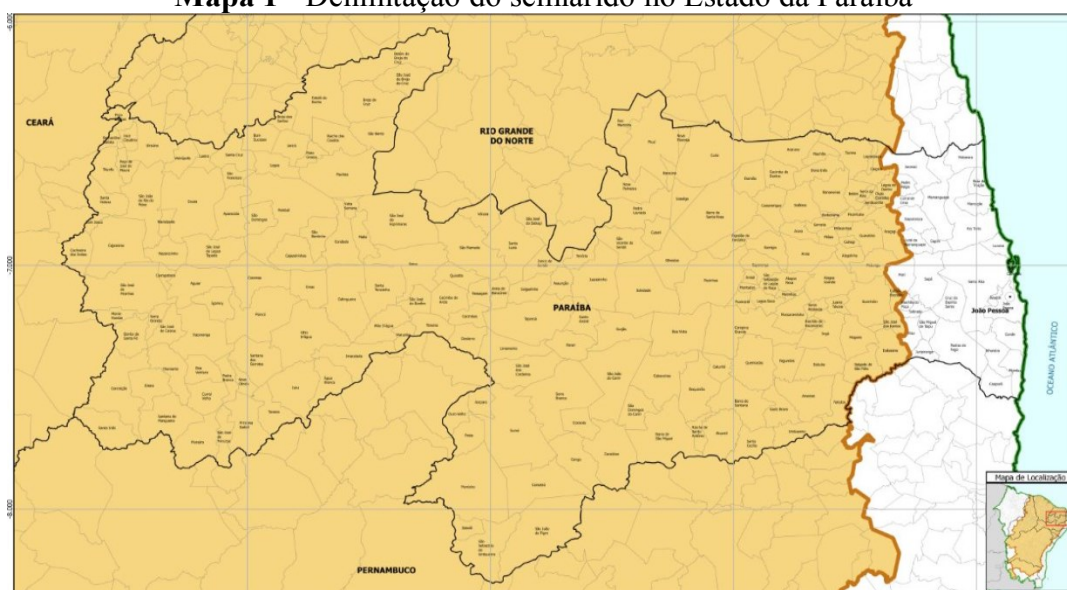
O Semiárido brasileiro é uma região delimitada pela Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), levando em conta os aspectos relacionados ao clima, as condições de semiaridez, com destaque para a precipitação pluviométrica. Além da aridez e pluviometria, outros elementos podem ser elencados como forma de caracterizar as regiões semiáridas, como a deficiência hídrica, imprevisibilidade das precipitações, solos pobres em matéria orgânica e altos índices de evapotranspiração (SILVA, 2007).

A vegetação predominante nesta região é a caatinga, composta por mata pouco densa, árvores de pequeno porte (caducifólias), perda das folhas como forma de defesa no período seco, essa é a vegetação predominante. O regime pluviométrico é caracterizado pela irregularidade das chuvas e varia em torno de 500 a 700 mm por ano.

Conforme a resolução 115, da SUDENE, de 23 de novembro de 2017, o semiárido brasileiro ocupa 12% do território nacional (1,03 milhão de Km²) e abrange 1.262 municípios e 12% da população.

A Paraíba, um dos nove Estados localizado no Nordeste do Brasil, conhecida também pela costa litorânea que é banhada pelo Oceano Atlântico, possui 223 municípios e área de 56.468,435 Km. Faz limite com Rio Grande do Norte, Pernambuco e Ceará, (IBGE cidades, 2017). Tem seu território em maior parte localizado no Semiárido Brasileiro como podemos observar no Mapa 1.

Mapa 1 - Delimitação do semiárido no Estado da Paraíba



Fonte: <http://www.cca.ufpb.br> acesso em: 25/09/20

Para que pudéssemos elaborar esse estudo foi pertinente pensar o campo de pesquisa totalmente imerso no Semiárido Brasileiro, portanto, nosso olhar enquanto pesquisador em educação se revelou na tentativa de também encontrar práticas educativas na perspectiva da educação contextualizada para convivência com o semiárido, já que, dentro deste contexto vem se desenvolvendo práticas de formação superior na perspectiva da contextualização desde 2009, por meio de cursos superiores desenvolvidos pela Universidade Federal de Campina Grande, pelo Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Campus Sumé/PB.

2.4.1 O município de Sumé no Semiárido

Sumé, instalada no interior do Estado da Paraíba, encontra-se totalmente inserida no semiárido brasileiro nordestino. A povoação do território se deu em 1903, na confluência de dois rios, o Sucuru com o Riacho São Tomé. Até então Subordinada a Monteiro, só em 1951 foi elevada a município. Está localizada na Micro Região do Cariri Ocidental da Paraíba e tem uma população estimada para 2020, de 17.031 pessoas. “O vocábulo Sumé – na língua indígena - significa personagem misterioso que pratica o bem e ensina a cultivar a terra – no espírito religioso dos catequizadores significa São Tomé” (cidades.ibge.gov.br, acesso em 25/09/20).

Na educação, Sumé tem como principal referência em educação superior o Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, criado pelo plano de Expansão Institucional da UFCG, com o intuito de democratizar o acesso à universidade e contribuir com as metas do Plano Nacional de Educação, sobretudo ampliando o contingente de jovens de 18 a 24 anos no ensino superior, oferecendo educação pública à população residente no semiárido.

O centro concebe a educação como “a base do desenvolvimento humano”, e reconhece a precariedade da educação para os povos do campo e do semiárido, “seja em termos numéricos, seja em qualidade e adequação pedagógica”. Para tanto, as frentes de atuação do CDSA são voltadas para formação de professores para Educação do Campo e formação de profissionais “para o desenvolvimento em gestão de projetos em políticas públicas e setores produtivos” (cdsa.ufcg.edu.br, acesso em 25/09/20).

Quanto a oferta de Educação Básica no âmbito do município, podemos observar os seguintes dados apresentados na tabela a seguir:

Tabela 1 - Número de Escolas e Oferta da Educação Básica no Município de Sumé por localização e Rede de Ensino - 2020

Localização e Esfera Administrativa	Creche	Pré-escola	Anos Iniciais do Fundamental	Anos Finais do Fundamental	Ensino Médio
Urbana pública	01	02* ²	03	02	01
Rural pública	-----	03*** ³	02	01**	00
Privada urbana	01	03	04	04	01

Fonte: (sume.pb.gov.br, acesso em 25/09/2020).

Nesta tabela, temos escolas que ofertam mais de uma etapa da Educação Básica, portanto, repete o quantitativo em mais de uma etapa. No Município, a oferta da Educação Infantil pela Rede de Ensino se organiza conforme Tabela 2.

Tabela 2 - Número de escolas por localização e rede de ensino com oferta da Educação Infantil – 2020

Localização e esfera administrativa	Creche	Pré-Escola
Urbana Pública	01	03
Rural Pública	----	03
Privada Urbana	01	03

Fonte: Censo Escolar, 2020.

As crianças da zona rural tem acesso à escola a partir do Pré-Escolar, com base nos dados, compreendemos que isto aconteça em escolas que também funcionam com turmas de Ensino Fundamental, tendo em vista que não aparece nem uma instituição creche rural pública. Já as crianças da zona urbana tem acesso a partir da oferta de creche, tanto na rede privada como particular. Vejamos a tabela abaixo com o número de crianças matriculadas em cada escola.

Tabela 3 - Número de alunos matriculados na Educação Infantil por localização geográfica – 2020.

Localização	Creche	Pré-Escola
Urbana Municipal	315	223
Rural Municipal	-----	32
Urbana Privada	61	124

Fonte: Censo Escolar, 2020.

Os dados aqui apresentados mostram a predominância de acesso sobretudo das crianças em escolas no perímetro urbano, e apontam também que a oferta de matrículas em creche pública é superior ao particular. Considerando esses números de matrículas, percebemos o quão relevante é pensar os profissionais e suas estratégias profissionais para alcançar esse público matriculado a partir da concepção de que eles têm direitos à educação.

Portanto, a pesquisa foi realizada com cinco professoras, a qual foram identificadas na pesquisa da seguinte forma: professora 1, professora 2, professora 3, professora 4 e professora 5. Elas atuam na Educação Infantil da rede pública municipal e na rede privada. Quanto a identificação das escolas, a qual são vinculadas, optamos por mater o anonimato para assim preservar os nomes das instituições e da comunidade escolar.

2.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA: AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A pesquisa foi realizada com professoras da Educação Infantil vinculadas à rede municipal e à rede privada de ensino que ministram ou ministraram aulas no ano 2020/2021, no contexto atual de pandemia, por entender que foram elas os sujeitos que melhor possibilitaram uma aproximação para compreender o fenômeno investigado nesse período de pandemia.

O questionário (ver anexo 1) foi encaminhado junto com o termo de consentimento (anexo 2). Inicialmente, foram entregues sete questionários, destes, obtivemos devolutiva de cinco questionários respondidos, alcançando, assim, dois profissionais da rede pública e três da

rede privada, que constituiu o *corpus* de informações para nossa análise sobre a concepção das professoras da Educação Infantil.

Os sujeitos colaboradores da pesquisa foi constituído por 05 (cinco) professoras, que se identificaram como do sexo feminino, uma tendência presente no perfil da docência na Educação Infantil, e que, inclusive, tem gerado discussões e pesquisas sobre a participação masculina na docência nesta etapa da educação básica.

No que se refere à faixa etária das colaboradoras da pesquisa, elas têm entre vinte e quarenta anos de idade, portanto, um grupo ainda jovem, quatro delas moram na sede do município, e uma em comunidade rural, todavia, todas trabalham em escolas localizadas na sede do município de Sumé.

No que se refere a raça/etnia, se auto declaram parda, negra e branca. Do ponto de vista de formação inicial, todas têm ensino superior em Licenciatura em Pedagogia, o que evidencia a formação exigida para a docência nesta etapa da educação, no entanto, somente uma fez sua formação na Universidade Pública Estadual, as outras quatro cursaram em instituições privadas.

No tocante ao tempo de experiência de sala de aula de educação infantil, percebemos uma variação, onde uma professora declara experiência de 1 a 3 anos, três professoras tem entre 4 e sete anos e uma professora com experiência de mais de 12 anos, portanto, no geral é um grupo que já tem uma experiência bastante relevante na docência com a Educação Infantil.

Quanto a formação continuada, uma tem especialização, as demais ainda não fizeram pós-graduação. No que se refere a participação em cursos de formação em educação infantil, quatro dizem participar de formações e citaram: os cursos do “PNAIC, Formação Continiada para Professores da Educação Infantil”, “TEEHIP – Tecnologia na Educação Ensino Híbrido e Inovação Pedagógica”, “Os Desafios de Educar na Era Digital”, “Workshop de Inclusão-falando sobre autismo”, “Programa Intel Educar – Capacitação para professores”.

Estas professoras desenvolvem seus planejamentos de aulas de modos diferenciados, onde percebemos que duas declaram fazer semanal, duas declararam ser quinzenal e uma mensal. Isto para turmas de maternal e pré-escolar.

Sobre as ferramentas que estão sendo usadas por elas no ensino remoto, é possível perceber uma variação de ferramentas tecnológicas, dentre as quais foram destacadas as seguintes: google-sala de aula, whatsapp, vídeos aulas, atividades impressas, filmes e desenhos infantis.

Os equipamentos utilizados durante o ensino remoto por estas profissionais são: celular próprio, quase todas elas afirmam usar, computador próprio, quatro delas dizem fazer uso, celular ou computador da escola ou secretaria apenas uma faz uso, materiais impressos pela

escola ou secretaria, quatro usam; o que evidencia que a responsabilidade por assegurar a infraestrutura das aulas remotas ficam sob a responsabilidade das professoras.

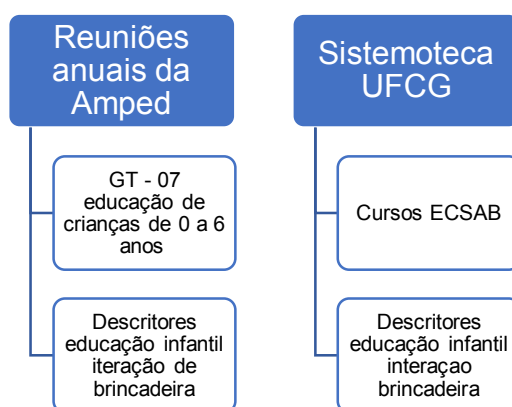
2.6 OS PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

No contexto da abordagem qualitativa, os instrumentos de pesquisa precisam ser escolhidos de acordo com os objetivos do estudo, a especificidade do objeto da pesquisa e do perfil dos colaboradores. Assim, trabalhamos com três procedimentos de pesquisa: **estudo exploratório, análise documental e questionário semiestruturado.**

2.6.1 Estudo exploratório

O Estudo exploratório teve como finalidade o mapeamento da produção sobre a brincadeira e a interação na Educação Infantil, em duas fontes de pesquisa: uma fonte nacional, para isto realizamos o levantamento nos Anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - AMPED, mais especificamente no Grupo de Trabalho 07, que trata sobre a Educação das Crianças de 0 a 6 anos. E numa fonte local, na qual realizamos um levantamento da produção construída pelo Curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido- ECSAB, nos trabalhos produzidos por suas duas turmas anteriores. Isto em um recorte temporal de 2008 a 2019.

Organograma 1 - Fontes do Estudo Exploratório



Fonte: Organograma organizado pela autora.

A ANPEd é uma entidade sem fins lucrativos que “congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação”. Tem como finalidade o desenvolvimento da ciência, educação e cultura e por objetivo fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-

graduação, bem como incentivar pesquisas e temas relacionados à educação. Fundada em 1978, esta associação já é bem consolidada a nível nacional, organiza espaços de debates por meio de reuniões anuais, a nível nacional e regional, onde busca contribuir com questões científicas e políticas na área de educação, disponibilizando os trabalhos em sua página virtual, por meio de grupos temáticos (<https://anped.org.br>, acesso em 07/11/2020).

Portanto, para o mapeamento da produção acadêmica, sobre a nossa temática de estudo, recorreremos a observar as produções acadêmicas do GT-07, que trata da temática Educação de Criança de 0 a 6 anos, por considerarmos que são eventos que reúnem pesquisas e pesquisadores de todo o país, e por ser um espaço que afirma o compromisso em defesa da criança e do direito a educação, isso torna este espaço representativo das produções científicas na área da Educação Infantil.

Para tanto, foi selecionado no período de 2008 a 2018, no grupo temático: Educação das Crianças de 0 a 6 anos, que concentra os trabalhos da Educação Infantil, pois possui uma vinculação mais direta com o objeto de estudo: interação social e brincadeira na Educação Infantil. Vejamos o resultado no Quadro 1.

Quadro 1 - Número de trabalhos por ano e descritores do Grupo de Trabalho da Anped – Educação das Crianças de 0 a 06 anos

Ano	Educação Infantil	Interação Social	Brincadeira
2008	19	-	2
2009	16	1	-
2010	17	1	1
2011	14	-	-
2012	18	-	2
2013	12	-	2
2015	23	-	1
2017	16	-	1
TOTAL	135	2	9

Fonte: Pesquisa de Campo, anais das reuniões da Anped, 2008-2017.

O sistema de produção acadêmica da ANPED, no período observado, demonstra que a temática Educação Infantil tem tido maior referência nos trabalhos apresentados, isto pressupõe que seja resultado do esforço a que estamos percebendo por uma educação infantil de direito,

os trabalhos que recorrem a esta temática trazem a tónica questões de formação profissional, políticas públicas, gestão e gênero.

No que se refere aos descritores, **Interação social e brincadeira**, podemos destacar os seguintes trabalhos:

Quadro 2 - Mapeamento dos trabalhos do GT 3 – Educação de Crianças de 0-6 anos ANPED que trazem como descritores Interação social e Brincadeiras

Ano	Título	Autor	Objetivos
2008	INFÂNCIA, BRINCADEIRA E CULTURA CARVALHO PRA FAZER A FARINHADA... MUITA GENTE EU VOU CHAMAR” 1 : CONTEXTOS LÚDICOS DIVERSIFICADOS E AS CULTURAS DAS CRIANÇAS SATERÉ-MAWÉ	Levindo Diniz – UFMG MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches – UEMA	Analisar o significado de jogos, brinquedos e brincadeiras vivenciados por crianças indígenas pataxó1 e crianças moradoras do Bairro Taquaril Conhecer e interpretar o repertório de brinquedos e brincadeiras de cada grupo entendendo-os como expressões da cultura infantil Analisar através de desenhos, músicas e brincadeiras como as crianças da etnia constroem a cultura da infância
2009	RELAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS, CONCEITOS E RELAÇÕES DE ADULTOS E CRIANÇAS	Altino José Martins Filho – UFRGS Lourival José Martins Filho – UDESC	Analisar a dinâmica dos processos de socialização, evidenciando suas relações com o significado de projeto educacional, nos mais diferentes aspectos concernentes aos processos de formação humana, intelectual e cultural no que diz respeito à educação e ao cuidado da pequena infância
2010	“PARES OU ÍMPARES?”: CONSUMO E RELAÇÕES DE AMIZADE ENTRE AS CRIANÇAS NA FORMAÇÃO DE GRUPOS PARA BRINCAR INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA, LINGUAGEM E BRINQUEDO	Raquel Gonçalves SalgaRaquel Gonçalves Salgado – UFMTdo – UFMT Glacy Q. de Roure – PUC-Goiás	Compreender como as crianças se organizam socialmente e produzem culturas lúdicas específicas, tomando, principalmente, como referência os discursos midiáticos Identificar as estratégias que as crianças criam para fazer amizades, entendidas também como um significativo passaporte para se inserir nos grupos e participar das brincadeiras Analisar a relação da criança com o brinquedo e o jogo numa perspectiva psicanalítica
2012	A MEDIAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NAS BRINCADEIRAS DE FAZ-DE-CONTA DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS A COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES DE PARENTESCO PELAS CRIANÇAS NA BRINCADEIRA DE FAZ DE	Sônia Regina dos Santos Teixeira – UFPA Renata da Costa Maynart – UFAL Lenira Haddad – UFA	compreender como uma professora mediava brincadeiras de faz-de-conta de uma turma de educação infantil. Identificar e analisar a compreensão das crianças acerca das relações de parentesco em situações de brincadeira com parceiros de mesma idade.

	CONTA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL		
2013	ENTRE MENINOS E MENINAS, LOBOS, CARRINHOS E BONECAS: A BRINCADEIRA EM UM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL A RELAÇÃO CULTURA E SUBJETIVIDADE NAS BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA	Regina Ingrid Bragagnolo – Núcleo de Desenvolvimento Infantil - NDI/CED/UFSC Andrea Simões Rivero – Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS Zaira T. Wagner – Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina - SED-SC Sônia Regina dos Santos Teixeira – UFPA	identificar as possíveis relações entre o brincar e o planejamento de tempos, espaços e materiais no contexto das instituições de educação infantil verificar como se processa a relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta.
2015	JOGOS E BRINCADEIRAS COM O USO DAS TECNOLOGIAS MÓVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE AS CRIANÇAS TÊM A NOS DIZER?	JULIANA COSTA MULLER	Investigar a relação das crianças com as tecnologias móveis
2017	O BRINCAR E A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	Andréa Simões Rivero - UFFS Eloísa Acires Candal Rocha – UFSC/UNOESC	Analisar a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil em sua relação com o contexto familiar

Fonte: GT 07 da Anped, 2008-2017, sistematizado pela autora.

Do ponto de vista dos trabalhos que tratam da Interação e da Brincadeira na Educação Infantil, percebemos que ainda é uma temática que precisa ocupar mais espaço nas reuniões nacionais da ANPED. Entretanto, é importante destacar os trabalhos que trazem a brincadeira das crianças nos Povos Tradicionais, o que possibilita uma discussão sobre a diversidade das infâncias. Em se tratando de eixos que norteiam a prática pedagógica, é pertinente percebermos, com esse levantamento, o quanto ainda estamos carentes dessas produções, isto posto, é uma proposição provocativa para que consideremos a sistematização das nossas atividades desenvolvidas a partir das aulas para as crianças, e assim possamos cada vez mais fomentar as discussões em torno dos temas.

Quadro 3 - Produção do Curso de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido- ECSAB/UFCG

Turma	Educação Infantil	Brincadeira	Interação Social
CDSA	-	-	-
CFP	-	-	-

Fonte: Sistemoteca UFCG, 2020.

Mediante os dados disponibilizados para análise, pudemos observar que não existe trabalho que trate das temáticas abordadas nesta pesquisa no âmbito do CDSA, isto apresenta de certa forma uma carência local de produções acadêmicas voltadas para esse nível de ensino, ao mesmo tempo que nos possibilita compreender a relevância deste trabalho para a ampliação do debate da temática Educação Infantil no território do cariri, ampliando, assim, o acervo referencial e aumentando as possibilidades a novas pesquisas.

2.6.2 Análise documental

O estudo documental tem sido uma técnica de pesquisa bastante utilizada na área da educação, pois favorece a construção de dados a partir dos documentos que orientam os projetos educativos, bem como aqueles que sistematizam o percurso pedagógico trilhado pelos educadores e pelas próprias instituições de ensino. Neste caso, os documentos podem ser caracterizados a partir de dois tipos de fonte: as fontes primárias, que não receberam qualquer tratamento analítico, e as secundárias, que são aquelas que de alguma forma já foram analisadas. Para Fonseca (2002),

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Nesta perspectiva, selecionamos documentos que foram contribuindo para a afirmação da Educação Infantil como o direito das crianças pequenas e como uma etapa da Educação Básica: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular.

Quadro 4 - Corpus Documental da Pesquisa

Documento	Ementa
Constituição Federal de 1988	Lei maior do Estado Brasileiro – Constituição da República Federativa do Brasil – que rege todos os direitos e deveres do Estado e de seus cidadãos
Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição, especialmente os artigos 23, 26 e 28. De adequação à realidade local à construção, a partir da realidade, e com a participação ativa dos sujeitos interessados.
Referencial Curricular Nacional para Educação infantil RCNEI 1998, 2002	Conjunto de orientações pedagógicas oficiais para a Educação Infantil. Tem o objetivo de orientar os profissionais na elaboração de propostas pedagógicas , planejamentos e avaliações.
Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI,2009,2010).	Reúne princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.
Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCC-Ed. Infantil)	Determina o conjunto de competências gerais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica — que inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Fonte: Brasil, 1998; 1996;2002;2010 e 2018.

2.6.3 O questionário como técnica de investigação

No âmbito desta pesquisa qualitativa a descrição do fenômeno, afim da construção do conhecimento, foi feito a partir das informações coletados por meio do questionário enquanto técnica de coleta de dados.

Para Gil (1999, p. 128) o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças sentimentos, interesses, expectativas , situações vivenciadas”.

Neste sentido, e também a partir das concepções de Gil, o questionário foi formulado a partir de questões abertas e fechadas onde possibilitou a coleta das informações que permitiu analisar dialeticamente a realidade concreta acerca de como se compreende e materializa as

interações e brincadeiras na práxis do ensino remoto na Educação Infantil a partir das concepções das professoras.

Foi aplicado para professoras de Educação Infantil do município de Sumé, vinculadas a instituições privada e pública que aceitaram por espontânea vontade participar da pesquisa, mediante o convite das autoras. Para assegurar o anonimato das professoras/colaboradoras da pesquisa, utilizamos a letra “P”, acompanhada de um numeral, conforme a sequência de análise do questionário.

A princípio e considerando o contexto vivenciado pela pandemia foi utilizado um questionário, por meio de um formulário google docs, para a coleta das informações, no entanto por meio dessa comunicação virtual não foi possível obter um número razoável de questionários respondidos para ser analisado, portanto a impressão e entrega dos questionários em mãos foi a melhor alternativa para concretizar a pesquisa, dado os prazos para finalização da mesma.

2.6.4 O processo de organização e análise dos dados

Os dados construídos a partir dos vários instrumentos foram analisados levando em conta as orientações e os procedimentos previstos nos núcleos de significação que possibilitou, frente ao objeto de estudo, compreender os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos pesquisados, no processo investigado (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015).

Embora a sistematização dos núcleos de significação seja realizada por etapas (levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização propriamente dita dos núcleos de significação), esse processo não deve ser entendido como uma sequência linear. Trata-se de um processo dialético em que o pesquisador não pode deixar de lado alguns princípios, como a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito.

A análise foi feita na perspectiva da abordagem sócio histórica, visando apreender os sentidos que constituem o conteúdo do discurso dos sujeitos informantes por meio dos núcleos de significação. Para isto, destacamos as etapas primordiais: a leitura geral do material para uma apropriação da temática e conteúdo - leitura flutuante; a lista de todos os temas, assuntos e questões mais levantadas em cada questão do questionário; identificação dos indicadores, ressaltando os que mais aparecem; e a análise dos mais salientes foram analisados, constituindo assim os núcleos de significação.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO REMOTO: CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Neste capítulo, enfatizamos alguns aspectos relevantes da legislação para educação infantil, considerando uma melhor compreensão conceitual de criança, brincadeira e interação social nesta fase da educação de acordo com essas políticas, possibilitando a percepção e reflexão do objeto de estudo imerso no contexto atual.

3.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL, A BRINCADEIRA E A INTERAÇÃO NA LEGISLAÇÃO NACIONAL

O Ano Internacional da Criança (1979) demonstrou que apesar das importantes garantias da Declaração de 1959⁴ ainda existiam muitos pontos a serem considerados dando início à discussão da necessidade de uma nova “Convenção sobre os Direitos da Criança” que atentasse à atualidade das questões envolvendo a infância nas sociedades contemporâneas principalmente quanto à afirmação das crianças também como seres com direitos de liberdade (BRASIL, 1995).

Antes da Constituição Federal de 1988, as crianças e adolescentes não eram tratadas como sujeitos de direitos, o que havia relacionado para crianças e adolescentes era uma lei denominada código de menores de 1979, onde tratava de casos estremados ou maltrato e casos de crianças em riscos relacionados aos pais ou a falta deles, essa lei era códigos disciplinares. (ANGÉLIC, 2019).

Com a Constituição de 1988 houve uma concepção diferenciada destinada aos direitos das crianças, trazendo uma consideração importante de sujeito e de direitos, fundamentais à infância, encontrado logo no art. 227: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, o direito a vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, a liberdade e a convivência familiar comunitária”, (BRASIL, 1988, art. 227). Assim, percebe neste artigo que a educação para as crianças passa a ser assumida com caráter de responsabilidade das instituições. É, portanto, um dever do estado e um direito da criança.

Neste sentido, os outros direitos foram também trazidos à tona, como a licença maternidade que garante melhor acompanhamento do desenvolvimento da criança até 120 dias pela mãe e o reconhecimento de creches e pré-escola como instituições educativas.

⁴ O primeiro documento internacional sobre direitos das crianças (endossando a “Declaração dos Direitos da Criança”, promulgada pelo Conselho da União Internacional de Proteção à Infância, conhecido como a “Declaração de Genebra”) e, em 20 de novembro de 1959, a “Declaração dos Direitos das Crianças” formulada a partir de 10 princípios. (BRASIL, 1995).

Considerando este marco normativo como referência na abordagem dos direitos à educação em nosso País, passamos a identificar os marcos normativos que traziam a questão da Educação Infantil.

3.1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação- 9394\96

Assim, como para toda a comunidade escolar, a pandemia trouxe impactos para a Educação Infantil, uma fase de extrema importância para os alunos, tendo em vista que é a base para a vida escolar. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Infantil dura dos 0 aos 5 anos de idade, incluindo a Pré-escola, sendo uma das modalidades da Educação Básica (BRASIL, 1996).

A LDB explica, em seu art. 29, que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e possui 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” (BRASIL, 1996).

De acordo com essa lei, a educação infantil será organizada em oferta de creche para crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola com faixa etária de 4 a 5 anos, nesta última fase torna-se obrigatória a oferta e conseqüentemente a matrícula nas unidades de ensino municipal, garantido pela emenda constitucional 59/09 (Gonçalves e Flores, 2017 p. 225), denominada pré-escolar.

A LDB 9394/96 de 20 de dezembro, coloca a necessidade de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI, o que representou um passo importante na organização da oferta e do trabalho pedagógico nesta etapa da Educação, considerando seu objetivo orientar a construção de propostas e práticas de educação e cuidado das instituições que ofertassem a educação infantil, incorporando assim os direcionamentos para esta nova etapa que a partir de então constitui a Educação Básica.

3.1.2 O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI)

Em 1998, a educação infantil ganhou um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que representou um avanço para época, onde buscou-se apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral dos 0 aos 6 anos, subsidiando a elaboração de projetos educativos nas unidades de ensino (BRASIL, 1998)

No que se refere aos referenciais, trata-se de um conjunto de orientações pedagógicas para a educação infantil, nele, os profissionais da área encontram “orientações para elaboração de propostas pedagógicas, planejamentos e avaliações.” Nele, o brincar é entendido como “forma individual de expressão, pensamento, interação e comunicação das crianças”, faz referencia também a relação entre educar e cuidar como um caminho para estimular o “desenvolvimento das potencialidades corporais afetivas e éticas no processo de formação da criança”.

Para esse referencial, há claramente uma relação das ações pedagógicas a partir do cuidar e educar, e nesta relação os professores acompanham o processo de desenvolvimento das crianças considerando os aspectos de linguagens, sentimentos, cognitivos (RAUL, 2012, p.37).

Do ponto de vista do referencial, podemos observar logo no volume I que a brincadeira, já aparece como uma dimensão importante da Educação Infantil, pois, é “imprescindível para que as crianças manifestem as suas criatividadeas” (RCNEI, vol. P. 27), isso se dá pelas mais diversas formas de experiências que lhes for oferecida, intencionalmente e/ou pelas próprias iniciativas de brincar das crianças. Portanto,

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o não brincar. Se a brincadeira acontece é uma ação que ocorre no plano da imaginação [...] aquele que brinca tem o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que deve haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediato que lhes ofereceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata, de tal forma, a atribuí-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. (RCNEI, vol. I, p.27)

Considerando a formação pessoal e social apresentada no segundo volume:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. RCNEI vol. II, p.22.

Nestas perspectivas, é possível compreender que a brincadeira pode ser explorada em diversas experiências vivenciadas no processo educativo da educação infantil, por elas os estímulos e as intencionalidades podem ser planejadas.

Já a interação social se apresenta como um ponto estratégico para o desenvolvimento humano. Para o RCNEI em seu volume de introdução se refere à interação como estratégico para que aconteça a aprendizagem na fase de criança, sendo assim, o professor, de forma planejada, deve proporcionar momentos de interação que possibilite e estimule as crianças em situações de interação. Segundo o RCNEI, 1998:

Portanto, é importante frisar que as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, idéias e soluções são elementos indispensáveis.

O âmbito social oferece, portanto, ocasiões únicas para elaborar estratégias de pensamento e de ação, possibilitando a ampliação das hipóteses infantis. Pode-se estabelecer, nesse processo, uma rede de reflexão e construção de conhecimentos na qual tanto os parceiros mais experientes quanto os menos experientes têm seu papel na interpretação e ensaio de soluções. A interação permite que se crie uma situação de ajuda na qual as crianças avancem no seu processo de aprendizagem. RCNEI (V1 p. 31, 32)

Neste contexto, o trabalho pedagógico que esteja vinculado e comprometido com o sujeito do processo educativo tem na interação a oportunidade de também propor vivências que estimulem as interações reais, e com isto elaborar vivências significativas na vida dos sujeitos. Assim, por se apresentarem como potencialidades para o desenvolvimento no processo educativo, as interações e brincadeiras se apresentam como eixos estruturantes dessa primeira etapa da Educação Básica.

3.1.3 Diretrizes Curriculares Nacional para Educação Infantil - DCNEI

Em 2009, apresentam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que por sua vez trouxe um olhar mais voltado para as singularidades das crianças atendendo aos anseios da época nesta faixa etária, apontando uma direção para a importância do brincar e dos cuidados pessoais associados às metodologias pedagógicas e tratando as crianças como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói 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 (BRASIL, 2009)

As diretrizes para educação infantil se configuram como um avanço significativo e uma das primeiras políticas que, de fato, vai consolidando a visão institucionalizada para educação infantil, e suas propostas se contrapõem a modelos de atendimentos alternativos assistencialista da Educação para as crianças pequenas, reunindo princípios, fundamentos, procedimentos para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) apontam os direcionamentos que deverão nortear as propostas pedagógicas e o trabalho pedagógico em instituições que ofertem a Educação Infantil, articulados pelas ações de cuidar e educar (RAUL, 2012, p. 30, 31).

Nesse sentido, e a partir desse norte, as instituições ganham suporte para elaboração de suas propostas pedagógicas no intuito de promover a qualidade e os seguintes fundamentos norteadores:

- A. Princípios Éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- B. Princípio político dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito a ordem democrática;
- C. Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais . (RAUL. 2012, p. 32)

Já as ações de educar e do cuidar por meio de práticas que integre aspectos “físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais da criança”, compreende que toda criança é um ser em sua totalidade. Nessa perspectiva, Raul (2012, p.33) explica que são partes do todo de cada sujeito o “ser, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se que acontece desde o nascimento e aperfeiçoam-se nas interações com outro e com o meio.”

Nesta concepção de sujeito, contemplado pelas diretrizes, a criança aparece como um sujeito do processo educativo, portanto, os eixos que estruturam as práticas dessa etapa da educação básica se configuram a partir das “interações e brincadeiras”, priorizando assim que as ações educativas e de cuidado aconteçam por meio do que é característico da criança.

Dito isso, observamos que a brincadeira aparece como uma atividade muito importante para a criança pequena no processo educativo, pois:

Brincar dá a criança oportunidade para imitar o conhecido e construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz (DCNEIs 1999 p.87);

Já no que se refere à interação, a mesma coloca que:

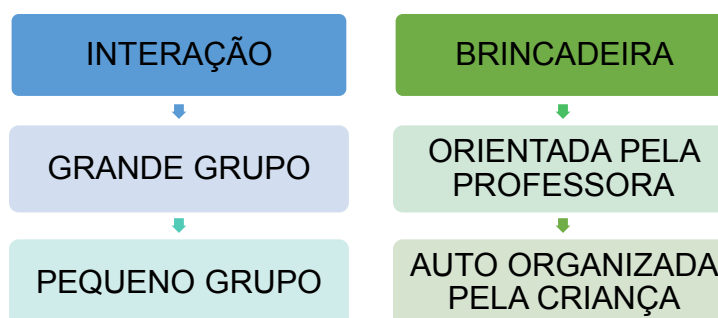
Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídos significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisa que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já maiores (DCNEIS 1999 p.87).

Nessas perspectivas das diretrizes, o trabalho com crianças de creche e pré-escola devem pautar as ações de educar e cuidar a partir desses dois eixos norteadores das práticas e dos espaços, que fazem parte da vivência cotidiana da criança e devem ser estimulados pelas ações educativas.

3.1.4 Base Nacional Curricular Educação Infantil – BNCEI

No contexto atual, vale referenciar a chegada recente da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil, homologada em 2017, essa tem um caráter obrigatório e é uma demanda que visa a diminuir as desigualdades que marcam a educação brasileira. Ela também se apoia nos eixos estruturantes interações e brincadeiras que norteiam as diretrizes curriculares para educação infantil.

Fluxograma 1 - Eixos Estruturantes Currículo Educação Infantil



Fonte: BNCC, 2017 organizado pela autora.

A BNCEI concebe essa fase da educação como essencial para a construção da identidade, bem como da subjetividade do indivíduo e isso se dá por meio de seis direitos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, e uma organização curricular estruturada em 5 campos de experiências, a fim de garantir os direitos da criança no processo educativo, a saber:

Organograma 2 - Campos de Experiência da BNCEI



Fonte: BNCEI, 2017.

Apesar do caráter formal de organização da base, na perspectiva de direitos de aprendizagem, vale ressaltar que ela não concebe as aulas para o público da faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses como aulas formais, mas “situações planejadas que promovam interações e brincadeiras” envolvendo os “cinco campos de experiências” (TROVATO, 2017).

Apesar de todo esforço em organizar a primeira fase da educação, a partir de documentos que venham a garantir os direitos ao público infantil, é pertinente pensarmos que este novo contexto organizativo demanda aos profissionais processos formativos para melhor compreender e aperfeiçoar as práticas ao que propõem a BNCEI.

3.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DOCUMENTOS DO MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL – MIEIB

O Mieib foi criado no final da década de 90, num contexto de profundas mudanças no cenário econômico e político nacional. Sua emergência, enquanto movimento articulado nacionalmente, respondeu a um importante campo de resistência política às reformas liberais que tomavam corpo em nossa sociedade, consensuadas no ideário da refilantropização da

questão social, no voluntarismo, na terceirização, privatização e fragmentação das relações de trabalho.

Contudo, mesmo considerando esse contexto como avanços significativos, é pertinente referenciar questões que permeiam a efetivação da educação infantil como um direito, e é neste sentido que referenciamos a luta do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), que em sua formulação desde 1999 vem em defesa da educação infantil. Constituído a partir de 1997, por representações de todos os estados brasileiro, as suas atuações pautam a defesa dos direitos e reconhecimento educativo para as crianças de 0 a 6 anos, por meios de participação em fóruns estaduais e municipais, tanto na efetivação das políticas de direito como no assessoramento a formações continuadas para profissionais.

É relevante ressaltar a luta do movimento como um processo, onde há um caráter existencial de reconhecimento da educação infantil como direito e dever do estado, mas esse mesmo movimento ainda vem também a pensar em estratégias de formação, currículo, entre outras demandas, que surgem desde o momento que a educação infantil passa a ser subordinada a educação básica.

Várias entidades que constituem o MIEIB se pronunciaram contrárias aos encaminhamentos dados pelo MEC e pelo CNE, bem como a realização de lives tratando sobre temáticas relacionadas à Educação Infantil, e realizando a denúncia da vulnerabilidade social que se encontra as crianças da Educação Infantil, sem a sala de aula e a mediação das professoras. Nesse último ano, com as medidas de contenção do vírus, as crianças tiveram que passar parte do tempo em confinamento, sem contato físico com o mundo externo, sob a pressão dos sentimentos gerados pelo medo da contaminação ou enfrentando perdas na família e entre amigos, o que tem gerado também muitas questões de saúde emocional.

Na Paraíba, temos também o Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil – FAPEI, que foi criado em 2019, e tem desenvolvido um trabalho de formação, mobilização e acompanhamento das políticas relacionadas à Educação Infantil na região.

3.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MARCO NORMATIVO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo também busca desde a década de 1990 a efetivação de uma educação para os povos do campo, uma educação que integre os saberes e emancipação dos sujeitos por

meio de uma proposta curricular que valoriza os saberes populares, e neste contexto também está incluído o direito à educação infantil. A proposta nessa educação de direito é mediada na perspectiva de uma prática de educação contextualizada e para isto tem sido latente a luta pelo reconhecimento e efetivação das práticas que vem sendo realizadas no território do semiárido, seja na educação básica em escolas formal ou por organizações.

A Educação do Campo surge do auto reconhecimento no tocante à marginalização, a qual os sijeitos do campo foram submetidos pelas políticas educacionais ao longo dos anos em todo território nacional, tem na década de 1990 o seu marco pela necessidade urgente de se inserir no debate das políticas públicas específicas para assegurar o direito de educação aos sujeitos do campo (Silva, [s.d], p.12). Vamos destacar abaixo no marco normativo da Educação do Campo as que fazem referência à Educação Infantil. Vejamos.

3.3.1 Parecer 36/2001 do CNE/CEB – Que estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Com a aprovação das diretrizes, percebemos que logo na Art. 2º há recomendações para que as escolas adequem os projetos institucionais das escolas do campo às Diretrizes nacionais para Educação Infantil; no Art 6º diz que ao poder público cabe a responsabilidade, no atendimento escolar, de proporcionar Educação Infantil, nas comunidades rurais. E no Art. 12º faz referencia à formação profissional para o exercício da docência, onde prevê formação inicial em curso de licenciatura como formação mínima para a docência na educação infantil.

3.3.2 Resolução 2/2008 do CNE/CEB – que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Neste complemento, logo no artigo 1º há o reconhecimento que a Educação do Campo faz parte da Educação Básica, e a etapa da Educação infantil deve ser destinada também ao atendimento às populações rurais. No Art 3º estabelece que a Educação infantil seja oferecida nas próprias comunidades rurais, evitando o processo de nucleação, o § 2º determina que em hipótese alguma será agrupados crianças da Educação Infantil com crianças de Ensino Fundamental.

3.3.3 Decreto de nº 7.352/2010 da Presidência República – que atribui à Educação do Campo a condição potencial de política de Estado e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)

Em seu artigo 4º dispõe sobre o apoio técnico financeiro por parte da união aos sistemas de ensino e traz algumas ações para ampliação e qualificação da oferta da Educação Básica, a primeira ação faz referência à oferta de Educação Infantil como primeira etapa da Educação básica em creches e pré-escolas do campo, para crianças de zero a cinco anos.

3.3.4 Portaria 86/2013 do MEC – que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo

Estabelece ações por meio de eixos, e a educação infantil é referenciada no 8º eixo que trata de infraestrutura física e tecnológica onde é mencionado o apoio técnico e financeiro para construção de escolas de Educação básica.

Nesses encontros, os debates e discussões, por uma Educação do Campo, denunciavam o atendimento educacional precarizado ou inexistente destinado à população do campo em nosso País, ao mesmo tempo direcionavam o ideário político-pedagógico e as diretrizes operacionais para políticas de garantias ao direito dentre eles, o direito à ampliação da oferta em educação infantil, à formação continuada para professores, à construção de materiais didáticos contextualizados e à inserção de metodologias inovadoras. (SILVA, 2019 , p. 22-23).

A oferta de vaga próxima à residência é uma demanda que aparece nas diretrizes, isso pressupõe que as crianças com idade de matrícula na primeira fase da educação básica tem que ter por direito a oferta em suas comunidades. Esse marco normativo nos evidenciou os avanços que tivemos nos últimos anos no que se refere ao direito à educação das crianças, todavia, nos coloca como desafio à materialização destes nos contextos camponeses do semiárido.

A Educação infantil do Campo (EIC) está nesta pauta de direitos, por enxergar a criança em seu território como sujeito histórico, portanto precisa de visibilidade, e sobretudo de práticas comprometidas com a valorização de suas vivências de infância.

3.4 AS DEFINIÇÕES LEGAIS SOBRE O ENSINO REMOTO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SUMÉ

A notícia da descoberta de um novo vírus com ameaças à saúde humana, no mês de dezembro de 2019, deixou o mundo todo em alerta, principalmente porque poucas eram as informações sobre sua gravidade e letalidade. O maior impacto foi a rapidez do contágio, tendo em vista que em poucas semanas a doença atingiu abrangência mundial.

A necessidade de distanciamento social em decorrência da situação de pandemia causada pela COVID-19 provocou a suspensão das atividades presenciais em todas as instituições de ensino, a medida provisória de nº 934, o Governo Federal estabelece normas para o ano letivo da educação básica e do ensino superior, definindo a suspensão de atividades educacionais e a condução de atividades remotas para as instituições de ensino superior. Com isto, as redes de ensino público e as escolas privadas passaram a promover a educação a distância e proposição de atividades remotas mediadas pelas tecnologias.

A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, de imediato, lançou em 20 de abril de 2020 um posicionamento que elerta os profissionais em educação e as instituições familiares sobre a impropriedade da EaD na Educação Infantil. Essa orientação tem como base a lei maior que rege a educação brasileira; a proposta de educação a distância na educação infantil não esta prevista nela, portanto, outras formas que melhor der conta da demanda horária deveriam ser melhor discutidas e direcionadas dado o contexto. Com isto, percebemos que do ponto de vista das políticas educacionais há uma ilegalidade em se propor esse tipo de atividade para o público da Educação infantil, do ponto de vista pedagógico também há críticas no tocante a forma da criança ser inserida no contexto educativo, pois no presencial perpassa pelos campos das interações e brincadeiras, já no contexto a distância pressupõem rompimentos desses eixos no processo educativo institucionalizado (ANPED, 2020).

Paiva (2020) apresenta um estudo bastante interessante para o momento sobre “Ensino Remoto ou Ensino a Distância: efeitos da pandemia”, e nele apresenta a luz de autores as diferenças entre Educação a Distância, Ensino on-line e o Ensino Remoto Emergencial. Neste estudo, aponta que a situação de pandemia sugere uma nova prática para o ensino, a qual denomina de Ensino Remoto Emergencial, cujo objetivo não seja “recriar um ecossistema educacional robusto”, mas fornecer temporariamente o suporte educacional em um momento de emergência.

Para além destas questões mais conceituais e intencionais deste novo modelo, percebemos que a necessidade dos municípios em atender ao calendário escolar que estava em curso e considerando o direito à educação dos sujeitos, demanda a tomada de medidas a garantir continuidades ao ensino. Nesta perspectiva, em 25 de maio de 2020, o município de Sumé, por meio da portaria nº 001/2020 GAB/SEDUC, define o retorno das aulas do município em regime especial de ensino, sem aulas presenciais, para o dia 1º de junho de 2020.

Art. 1º Estabelecer, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, no âmbito da rede municipal de ensino de Sumé-PB, o regime especial de ensino, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, determinado pela manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de estudantes e professores nas dependências escolares, em consonância com a legislação em vigor. Parágrafo único. O regime especial de ensino terá início no dia 01 de Junho de 2020 e se manterá enquanto permanecerem as medidas de isolamento social previstas pelo Poder Executivo Estadual na prevenção e combate ao COVID-19. [...]

No art. 3 coloca a responsabilidade da secretarias em operacionalizar as estratégias para a realização do ensino remoto. Vejamos:

Art. 3º Durante o regime especial de ensino, a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto – SEDUC – operacionalizará estratégias pedagógicas articuladas, considerando as especificidades de cada nível, etapa e modalidade da Educação Básica (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação infantil).

Esta lei também coloca o papel das famílias no acompanhamento as atividades a serem desenvolvidas no ensino remoto. Este parágrafo também coloca as ferramentas para acesso às aulas remotas. Vejamos:

[...] §1º As famílias dos estudantes da Educação Infantil terão acesso às orientações de atividades educativas, recreativas, interacionais e lúdicas a serem desenvolvidas com as crianças, na perspectiva do desenvolvimento e fortalecimento das dimensões afetiva e socioemocional das mesmas, respeitando-se a realidade de cada comunidade escolar. Este acesso se dará por meio de cadeia de rádio, plataforma de salas de aulas virtuais (Google Classroom), aplicativos de mensagens e/ou documentos impressos.

No art. 4, a lei também coloca a responsabilidade da equipe gestora da secretaria em administrar e orientar os professores e toda comunidade escolar para acompanhamento do regime especial do ensino remoto. Vejamos:

[...]. 4º A equipe gestora será responsável por administrar e orientar os professores e toda comunidade escolar enquanto durar o regime especial de ensino nos níveis, etapas e modalidades da Educação Básica ofertados por sua

unidade, conforme diretrizes e normas complementares expedidas pela SEDUC.

§1º A equipe gestora, juntamente com a equipe pedagógica da escola, deverá elaborar um Plano de Ação Estratégico do regime especial de ensino correspondente ao período desta portaria e disponibilizá-lo na aba Documentos da plataforma de salas de aulas virtuais ESTUDA SUMÉ. (SUMÉ, GAB/SEDUC 01/ 2020).

O Conselho Municipal de Educação por meio da resolução CME nº 01/2020, também orienta o regime especial de ensino no que tange à reorganização das atividades curriculares, assim como, do calendário escolar das instituições do sistema municipal de educação do município de sumé-pb, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, enquanto permanecerem as medidas de prevenção à Covid-19.

Para a educação infantil, especificamente, o artigo 7º da referida resolução orienta que: ficará a cargo da gestão das instituições de ensino a elaboração dos planos de ação estratégico, ficará sob sua responsabilidade também a divulgação desse plano junto a comunidade escolar por meio da plataforma digital. O plano de cada escola deverá considerar ações administrativas e atividades pedagógicas não presencial, como consta no referido artigo, a seguir.

Art. 7º A equipe gestora das instituições de ensino que ofertam as etapas e modalidades referentes a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, dentro do regime especial de ensino, terão as seguintes atribuições:

- I. Elaborar o Plano Estratégico Escolar, em conformidade com o Art. 8º desta Resolução, sistematizando as ações administrativas e as atividades pedagógicas não presenciais a serem adotadas durante o período de suspensão das aulas, em colaboração com o corpo docente;
- II. Divulgar o Plano Estratégico Escolar do regime especial de ensino junto à comunidade escolar;
- III. Orientar os docentes para que sejam elaborados materiais com atividades pedagógicas específicas para as etapas e modalidades referidas no caput deste artigo, disponibilizando-os aos estudantes em meios, como: roteiros e planos de estudo impressos; livros didáticos; videoaulas; conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem; redes sociais; correio eletrônico; cadeia de rádio e; entre outros, respeitando as recomendações expressas nesta Resolução
- IV. Organizar para que os materiais com atividades pedagógicas específicas e as ações de orientação e planejamento junto aos docentes respeitem o momento de isolamento social e a convivência, de modo a manter a coerência entre o que é ensinado e as atividades não presenciais, cuidando para não sobrecarregar os profissionais de educação, estudantes e suas famílias com atividades excessivas e em horários inapropriados;

- V. Incluir, nos materiais para cada etapa e modalidade de ensino, instruções para que os estudantes e as famílias reflitam sobre as medidas preventivas de isolamento e de higiene, entre outras, em combate à propagação do COVID 19, durante o período do regime especial de ensino;
- VI. Zelar pelo registro da frequência dos estudantes por meio de relatórios e acompanhamento da evolução nas atividades propostas realizadas;
- VII. VII. Incluir, na reestruturação do calendário escolar a ser elaborado posteriormente ao regime de excepcionalidade, momentos para o acolhimento dos alunos, diagnósticos do processo de aprendizagem, avaliações e aulas de revisão dos conteúdos ministrados durante tal regime, sendo estes aplicados na ocasião do retorno às aulas presenciais;
- VIII. Acompanhar o planejamento pedagógico da equipe docente mediante estratégia tecnológica disponível; IX. Participar e orientar os docentes sobre as formações continuadas necessárias durante o regime especial de ensino. (CME 01/2020)

Com as aulas suspensas desde março de 2020, o decreto municipal e a resolução do conselho municipal dão suporte oficial para que as aulas possam ser ministradas pelas plataformas digitais, inclusive para educação infantil como referenciado no artigo sétimo do Conselho Municipal.

Neste sentido, se torna real atividades de educação a distancia no município e as orientações para professores, tendo em vista o atendimento ao decreto municipal; as orientações contemplam a elaboração de atividades pedagógicas, levando em consideração o momento de isolamento com cuidado para não sobrecarregar sujeitos do processo educativo. Disponibilizar materiais que contenham instruções com medidas preventivas quanto ao covid-19, reestruturar o calendário, entre outras medidas.

4 PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A BRINCADEIRA E A INTERAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: O QUE MUDA COM O ENSINO REMOTO?

Esta seção teve como finalidade sistematizar a coleta de informações realizadas por meio dos questionários semiestruturados, inicialmente, pensamos na realização de entrevistas, devido a pandemia. Elaboramos um formulário no google, mesmo assim ainda identificamos dificuldade em devolutivas respondidas dos questionário no formato on line e a tempo que precisávamos na pesquisa, o que nos levou a imprimir o material e entregar pessoalmente. Assim, tivemos 05 (cinco) questionários respondidos, com base nos quais construímos nossa análise. Para assegurar o anonimato das participantes adotamos a letra P seguida de um número da sequência numérica de 1 ao 5.

4.1 A INTERAÇÃO ENTRE PROFESSORAS E CRIANÇAS E ENTRE CRIANÇA E CRIANÇA

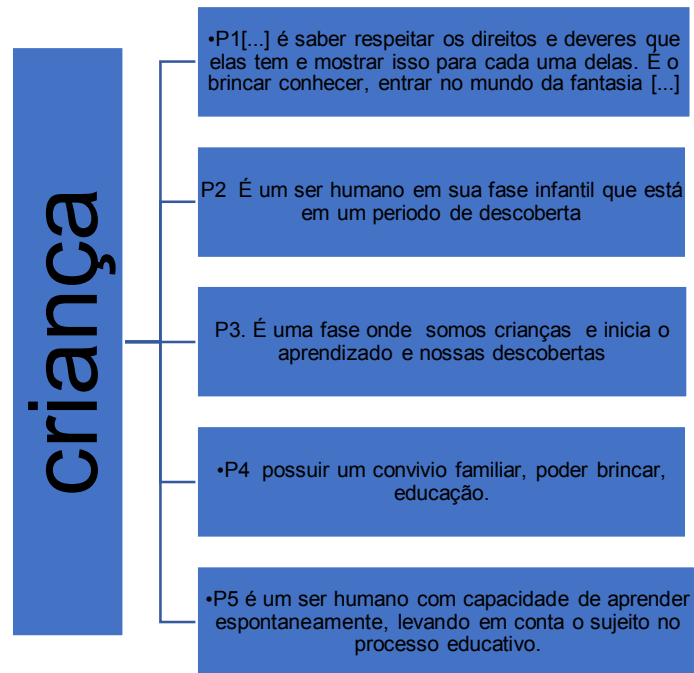
O entendimento sobre o que é a **criança** e a **infância** foi de fundamental importância para que pudéssemos, compreender o processo de interação entre a professora e as crianças e entre criança e criança. Do ponto de vista conceitual, segundo o referencial curricular nacional, a criança “é um sujeito social e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico”. (RECNEI, 1998, vol 1, p.21).

A infância é um conceito moderno, concebida a partir das necessidades da sociedade moderna, advindas das transformações sociais. Neste sentido para que pensemos um conceito de infância recorreremos aos estudos elaborados recentemente e observamos que os estudos para essa temática observam que a infância é vista/tratada de formas diferentes em cada sociedade histórica.

Na perspectiva do Estatuto da Criança e do Adolescente, é um período da vida da criança que se apresenta rico de experiências e aprendizagens que se estende até os 12 anos incompletos. Já o conceito de infância trazida por Lusting et al. (2013), tendo como base Rousseau (1999), possibilita compreendermos que é uma fase com características próprias, as quais devem ser cultivadas de forma a contribuir para o desenvolvimento da inteligência da criança, “ um tempo agradável em que a criança tem atitudes espontâneas”. Mediante esta perspectiva, é importante considerarmos, na sociedade atual, as múltiplas características dos sujeitos como ser social, isso implica pensar em infâncias plural (LUSTING, et al.2013, p. 9,10).

Para as professoras os conceitos de criança e infância são relacionados simultaneamente, pois os aspectos biológicos e sociais da fase são apresentados em suas falas.

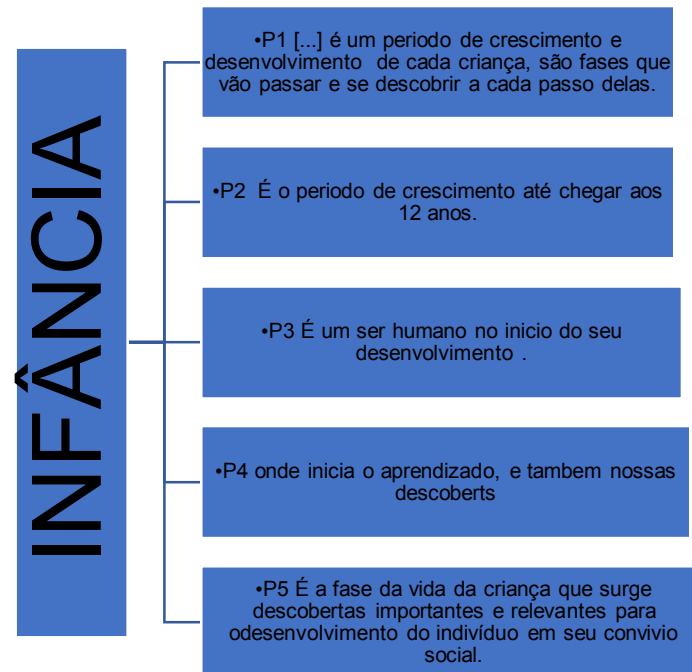
Organograma 3 - Significado do Conceito Criança para as professoras



Fonte: Pesquisa de Campo, sistematizado pela autora, 2021.

Ao considerar que as crianças têm direitos e deveres, e que estas devem ser apresentadas/”mostradas” de alguma forma, percebemos nesta fala que existe uma menção à criança fruto do processo histórico, uma criança, um sujeito social, como mencionado anteriormente, e que faz parte de uma organização familiar, inserida em uma sociedade. No entanto, outras falas predominam uma concepção de criança do ponto de vista biológico, entendida como um “adulto em miniatura” (ÁRIES 1981). Do ponto de vista social há um conceito de criança representado pelos direitos de conviver, da educação, do direito de aprender e de brincar, ou seja isso diz muito sobre a infância.

Organograma 4 - Significado do Conceito de Infância para as professoras



Fonte: Pesquisa de Campo, 2021, sistematizado pela autora.

Rousseau (1999), ao dizer que a infância é uma fase com características próprias, possibilita compreendermos tais características nas falas das professoras quando elas dizem das descobertas, sobre a fase até os 12 anos. No entanto, percebemos também a concepção do ser biológico, em fase inicial de desenvolvimento como se um adulto em miniatura.

Contudo, para pensarmos um contexto favorável para o desenvolvimento da criança e de percepção e valorização das infâncias, fazem-se necessárias estratégias de aprendizagem que permitam perceber o sujeito do ato educativo, que no caso é a criança. Wallon (1986) defende que a evolução da criança é permeada de contrastes, associações e assimilações em relação ao ambiente em que vive. Para ele, as reações, principalmente as relações sociais, desempenham a função de maturação necessária no sujeito e, portanto, as atividades coletivas agregam eficazmente à aprendizagem ao construir e desconstruir o conhecimento por meio da interação. Ou seja, a educação por meio do afeto constitui uma preocupação básica dentro de qualquer proposta curricular com planejamento consciente e adequado (WALLON, 1986).

Nas falas das professoras identificamos os seguintes núcleos de significado como indicadores da **interação entre crianças e professoras** neste período:

aula síncrona	<ul style="list-style-type: none"> • "De forma clara e objetiva, com diálogos imagens relacionadas ao conteúdo. Sempre respeitando o tempo e o limite deles" (fala da P1)
ensino híbrido nas escolas privadas	<ul style="list-style-type: none"> • " Em aulas presenciais". (fala da p4)
diminuição da interação com as crianças	<ul style="list-style-type: none"> • "Enviamos vídeos e musicalização, estabelecendo confiança para que haja interação levando o estímulo da criança para a aprendizagem"(fala da P 3) • "A partir da exposição de atividades planejadas em uma plataforma, onde os pais fazem mediação com a criança , dando devolutiva em video ou foto". (fala da p 5)

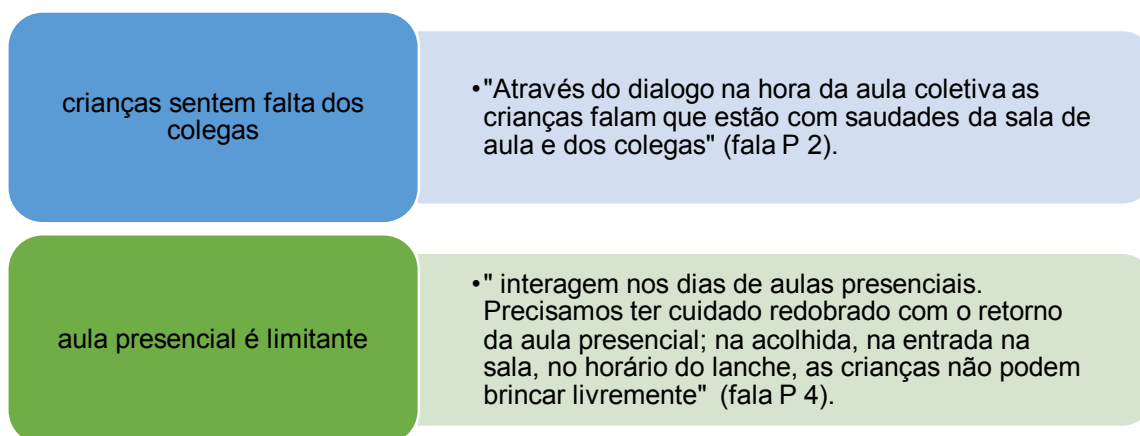
Ao entrar em uma aula síncrona disponibilizada no youtube.com, e direcionada às turmas de maternal II em 27/07/2020, percebe-se a objetividade, na qual a professora 1 fala, e a musicalização da fala da professora 3, o esforço da aula é explicativo e pautado na objetividade de responder as atividades em uma folha, a música está presente entre uma atividade e outra.

No que se refere a **interação entre as crianças**, a professora 1 é categórica em afirmar que “não acontece essa interação durante o ensino”. Consideramos, então, que esta é uma das dimensões mais afetadas neste processo de ensino remoto, pois, mesmo quando ocorre a interação entre as crianças, pressupõe poucas vezes na semana e em aulas síncronas, com a mediação da tecnologia, e mesmo nas aulas presenciais que acontecem no ensino híbrido, há estratégias para assegurar o atendimento aos protocolos sanitários, que de certa forma, desfavorecem as interações entre as crianças. Do ponto de vista do processo educativo, é importante pensar o quanto as crianças estão perdendo, visto que “na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídos significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente” DCNEI 1999.

Em loco, ao entregar um dos questionários para a participação de uma das professoras nesta pesquisa, ela relata que a dinâmica das atividades das crianças são organizadas de forma a terem o menor contato possível. Neste sentido, a acolhida das crianças passa a ser feita inicialmente com o uso de álcool gel para higienizar as mãos, e depois são levadas para um

espaço amplo de forma que as crianças fiquem distantes uma das outras até que todos cheguem na sala de aula; os brinquedos são oferecidos individualmente para cada criança em um canto da sala; quanto ao uso das mesinhas, é adotado o número mínimo de criança em cada mesa, de acordo com o total de crianças que se fizerem presente no dia; o momento do lanche, a estratégia é de não haver partilha nem de alimentos nem objetos. (vivência da pesquisadora em contato com uma das professoras em: 18 de junh. 2020)

Com relação a esse processo de **interação entre as crianças**, quando ocorre, podemos identificar as seguintes questões:



É percebido, na fala da professora 2, que o momento de aula síncrona as crianças com direito à fala expressam a afetividade pela saudade sentida dos amigos, do espaço de sala de aula, isto parece indicar a limitação das vivências e das interações que são próprias do espaço escolar, isto posto, há implícito a insatisfação com a realidade.

Já em uma situação que se apresenta com o retorno de atividades presenciais, a professora 4 manifesta preocupação com essas possíveis interações entre as crianças, ela demarca com ênfase os momentos que limitam as interações entre as crianças, a saber: no momento de acolhida, na sala, no horário do lanche, no momento de brincadeiras. Isto é desafiador para os profissionais e apenas um ponto das inúmeras consequências deixadas pelo momento de pandemia.

No que se refere à **interação das professoras com as famílias**, as professoras confirmam que há interação, embora isto ocorra poucas vezes.

Quando falamos em aulas que estão sendo mediadas por meio tecnológicos e para crianças pequenas no seio familiar, logo concebemos que nesta relação cabe uma pessoa adulta fazendo parte do processo de ensino.

a família e a nova atribuição pedagógica

- " A partir da exposição de atividades planejadas em uma plataforma, onde os pais faz a mediação com as crianças dando devolutiva em videos ou fotos" (fala P 5)

Apesar de compreendermos que as nossas crianças na atualidade são da era digital, sabemos também que nesse processo educativo por meio digital é necessário que os adultos responsáveis no seio familiar possibilite a organização e orientação das atividades. Desta forma, percebemos que para esta interação, entre as professoras e famílias está acontecendo; são dadas as mesmas condições no processo de interação professor/criança, no entanto, abre margem para compreendermos que neste processo há um repasse da função pedagógica para as famílias, uma vez que elas que vão mediar as atividades em casa e devolvê-las às plataformas.

Ademais, um dos achados com essas informações é perceber nas falas que existem formas diferentes de organização do trabalho no processo educativo atual, há falas que trazem as interações a partir dos “dias de aulas presenciais”, certamente, dado o contexto atual de coletas de dados, essa professora já esteja desenvolvendo atividades a partir do novo direcionamento estadual a partir do regime híbrido, modelo estratégico implementado pelas diretrizes novo normal PNE-PB 2020. Isto pressupõe que algumas crianças estejam alternando entre aulas presenciais e on line ou síncrona, de acordo com as decisões de seus responsáveis e da instituição.

Contudo, nestes dados apresentados, é nítido o esforço destes profissionais e da família para que o processo de ensino esteja acontecendo neste tempo de pandemia, está implícito na fala de cada professor que de alguma forma ele está desenvolvendo estratégia de estabelecer relações com o aluno ou com seus familiares na tentativa de que a interação aconteça. Portanto, a teia de fenômenos que impedem que esta interação aconteça de forma efetiva é perceptível, a saber que o processo, de modo geral, está acontecendo estritamente por meio de recursos virtuais, e do ponto de vista do que traz os nossos referenciais a forma da criança se relacionar passa pela interação mediada pelos estímulos que no caso está sendo limitado.

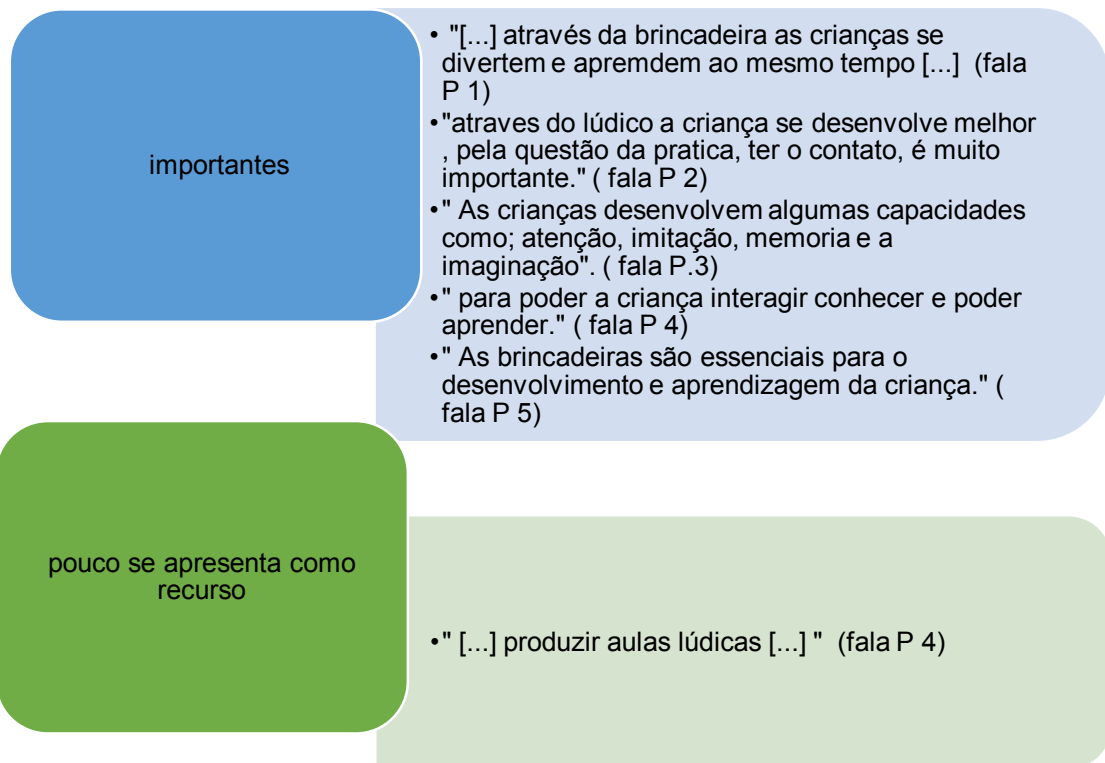
Uma outra questão que se apresenta e colocamos como reflexão, embora não seja objeto de estudo desse trabalho, é que desde a constituição de 1988 a educação para as crianças pequenas está sendo pensada a partir de ações educativas que se complementam entre o educar e cuidar, e no ensino remoto, as falas apresentam evidências de práticas voltadas para aquilo

que dar conta do educar, o cuidar, neste caso, está representado simbolicamente pelo não abandono das crianças nesse tempo de pandemia.

4.2 A BRINCADEIRA E O ENSINO REMOTO

Com relação à **importância da brincadeira**, podemos identificar as seguintes questões nas falas das professoras;

”



As falas das professoras apontam que a brincadeira é de fato muito importante no processo educativo das crianças, inclusive como um recurso que possibilita o prazer através do divertimento e ao mesmo tempo aprendizagens. No entanto, o uso da brincadeira não é evidenciada com tanta ênfase no contexto das aulas remotas, portanto, é pertinente compreender que esse modelo de aulas remotas limitam os recursos didáticos pedagógicos, pois há uma quebra de um dos eixos que norteiam suas praticas.

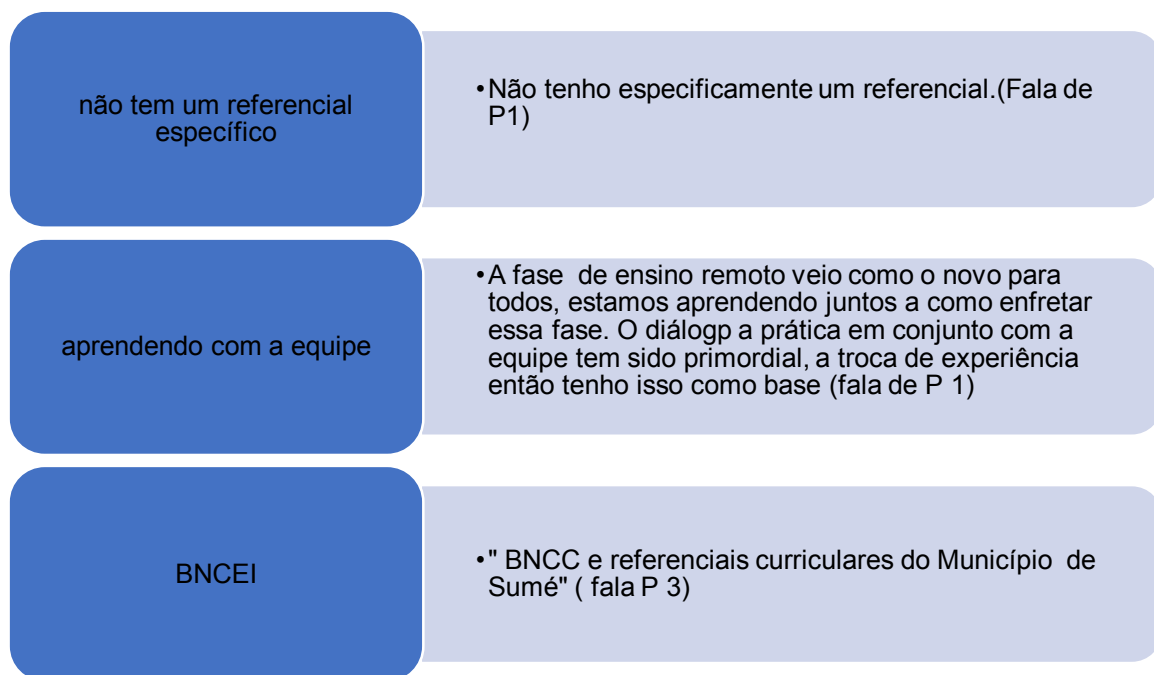
Limita também as oportunidades para os sujeitos infantis, tendo em vista que “a brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o não brincar (RCNEI 1998)”, e é na escola a partir dos estímulos pedagógicos onde essas questões podem ser melhor valorizadas, possibilitando significações conceituais para elas.

Se o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança (RCNEI 1998), o pressuposto é que as práticas sejam norteadas por ela garantindo um dos direitos de aprendizagem pertinente a essa fase. Vale ressaltar que outros direitos de aprendizagem, também, sofrem limitações significativas, isso já vem sendo uma discussão que as organizações já vem apresentando sobre as dificuldades encontradas com o ensino remoto na educação infantil.

4.3 QUAIS OS REFERENCIAIS E MATERIAIS QUE SUBSIDIAM O PLANEJAMENTO DAS AULAS

No que se refere ao processo de planejamento, existe uma diversidade entre as entrevistadas: realiza planejamento semanal, quinzenal e mensal.

No que se refere aos referenciais, identificamos uma diversidade de situações:



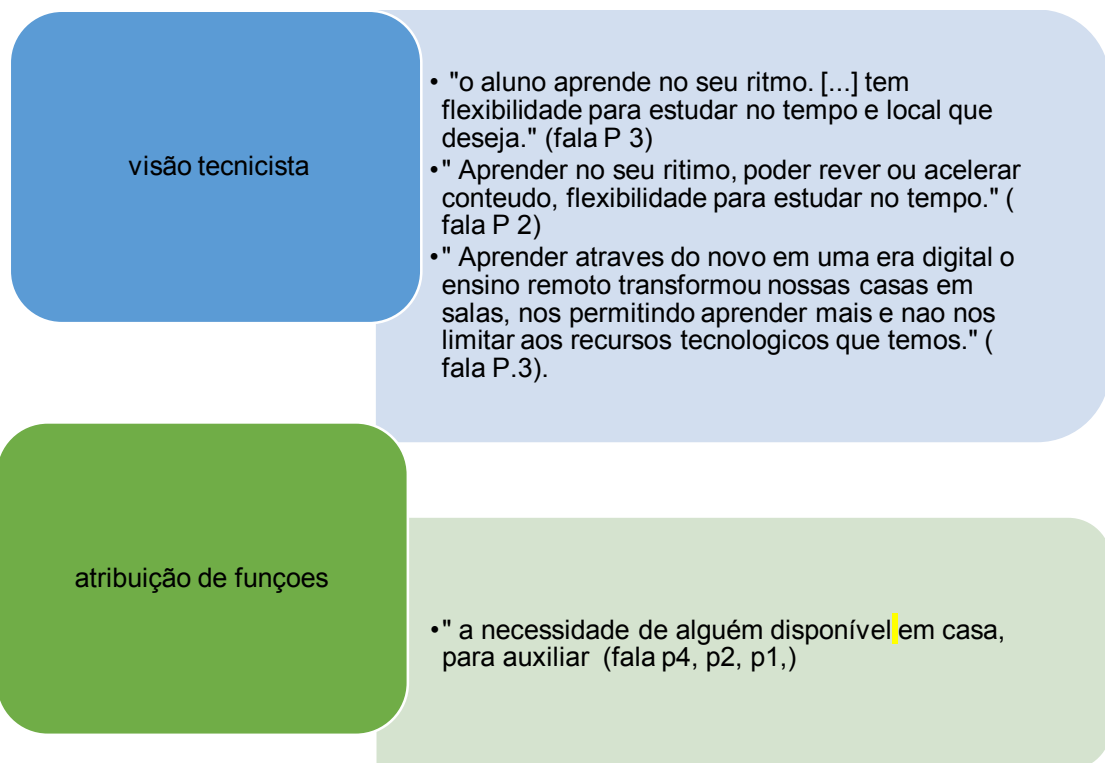
Sabe-se que o planejamento faz parte da prática profissional das professoras, no entanto, o suporte de apoio para planejamento está reduzido a Base Nacional e ao Referencial Curricular Municipal. Neste sentido, é pertinente percebermos a importância dos marcos legais, como a BNCC, que contribuem para pensar nos direitos das crianças e em estratégias e caminhos para as vivências, mesmo com as dificuldades do momento. É pertinente lembrar também o processo de formação pelo qual os professores de Educação Infantil, de Sumé, passaram no ano 2019, pelo curso de extensão ofertado e desenvolvido pela Universidade Federal de Campina

Grande em parceria com o NUPERFOR/CDSA. Certamente essa referência a base já seja um reflexo desse processo formativo.

No entanto, a falta de apoio aos referenciais tão relevantes na fala de algumas professoras, nos leva a reflexão do quanto ainda estamos carecendo de formação continuada para os profissionais da Educação Infantil.

4.4 POSSIBILIDADES E LIMITES DO ENSINO REMOTO COM AS TURMAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nas falas das professoras, identificamos os seguintes núcleos de significação predominante:



No que se refere à possibilidade sinalizada pelas professoras, evidencia-se uma influência muito forte da visão tecnicista, pois atribui que o ensino remoto possibilita que a

criança aprende no ritmo e tempo dela. Isto destitui o papel de mediador da professora e da interação entre as crianças como forma de aprender na educação infantil.

A função pedagógica passa a ser atribuição, também, de uma pessoa que auxilie essa criança em casa, logo também, o tempo de realização das atividades será o tempo que o adulto tiver disponibilidade. Em suma, toda essa nova dinâmica é desafiadora e impõe limites para a efetivação de uma educação por direito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral compreender, a partir da visão das professoras, da Educação Infantil como o ensino remoto interferiu nos processos de interação e brincadeira com as crianças. As questões da pesquisa pertinentes para alcance do objetivo foram as seguintes: como se dá a interação entre professores e as crianças com o ensino remoto? Existe alguma interação criança e criança? Quais os referenciais ou materiais que se apoiam para assegurar essas duas dimensões durante o ensino remoto? Quais os limites e possibilidades nestas atividades?

Para atingir estes objetivos e responder estas questões, utilizamos a abordagem qualitativa numa perspectiva crítica dialética. Nesta abordagem, a sociedade é compreendida em constante movimento, cuja realidade concreta possui múltiplas determinações, por vários aspectos que se modificam a partir das relações sociais (GAMBOA, 2007). Já para Severino (2001), os estudos desenvolvidos na área de educação, com base no pensamento crítico-dialético, envolve uma análise rigorosa das condições de existência dos sujeitos e dos fenômenos sociais e educacionais nos quais estão inseridos.

Com o resultados da pesquisa, pudemos evidenciar que as interações na educação infantil no contexto das aulas remotas está acontecendo, no entanto, de forma limitada mediada por recursos tecnológicos que nem todas as crianças e suas famílias têm acesso as mesmas.

Percebemos, também, que existe um diferencial neste processo a partir deste ano de 2021, que foi o fato das escolas privadas terem iniciado o ensino híbrido, assim, as crianças passaram a ter de forma revezada atividades presenciais nas escolas e atividades por meio das plataformas digitais. Enquanto que nas escolas públicas mantiveram as atividades por meio das plataformas digitais com encontro síncrono (uma vez na semana), atividades assíncronas (envio de vídeos para serem assistidos com a família) e atividades impressas.

De acordo com o que foi aprofundado até aqui, é possível afirmar que crianças se desenvolvem a partir de processos de interação social, e no caso das crianças pequenas, uma forma de interação fundamental é a brincadeira.

A escola como instituição social é um espaço que promove interação das crianças com outras crianças e com adultos de forma sistemática e planejada mediado por conhecimentos, possibilitando novas aprendizagens, dito isto, é possível compreender esse espaço educativo a partir da realidade concreta que é o chão da escola.

A pandemia ao suscitar a suspensão das aulas e atividades presenciais, evidenciou ainda mais as desigualdades sociais, econômicas e educacionais, mas também explicitou as

particularidades de cada etapa da Educação Básica, e a necessidade dos sujeitos em cada uma delas. Educar bebês e crianças pequenas da educação infantil durante a pandemia, com todos os protocolos e limites impostos pela Covid-19, é um dos desafios que se impõem às professoras.

Neste sentido, esta pesquisa evidenciou a importância da formação continuada, permanente e contextualizada para que as professoras possam acessar os referenciais teóricos que mostram a importância da interação social, da brincadeira e do contato com o contexto das crianças, o diálogo e a comunicação permanente com as famílias e o conhecimento das tecnologias educacionais como recursos didáticos para apoiar a mediação docente.

Com o ensino remoto, é considerável afirmar que as aulas têm gerado limitação da interação entre as crianças e os adultos e as crianças entre si, como algo intrínseco ao processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Desse modo, respeitando os princípios fundamentais, as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009) são previstas como eixos orientadores da educação infantil e, mais do que nunca, se mostram essenciais para a proteção das crianças. Isso ocorre em especial, porque para as crianças pequenas, a apropriação dos conhecimentos “[...] coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário [...]” (ROCHA, 2001, p. 31). Sabemos, portanto, que o cuidado com a saúde é previsto pela educação na medida em que ela compreende a criança em seu desenvolvimento integral, ou seja, a criança com a qual trabalhamos cotidianamente nas instituições educativas está inteira, incluindo a sua dimensão física, mental e emocional. Por isso, vale o investimento de ações que amparem crianças, famílias e educadoras na relação com os princípios de proteção às infâncias

Diante disso, as interações e brincadeiras precisam ser reafirmadas como princípios elementares para o fortalecimento de vínculos, de modo que requerem abordagem respeitosa tanto às crianças e suas famílias, quanto às trabalhadoras da educação.

Como aprendizagem desta pesquisa podemos destacar que é perceptível os avanços que a educação infantil tem conseguido alcançar até aqui, se constituindo como parte da educação básica, educação de direito, com orientações pedagógicas próprias e em espaços próprios. Mas também consideramos o quão urgente e necessário é o debate sobre essas temáticas da educação infantil em nosso contexto, para conseguirmos avanços mais significativos do ponto de vista conceitual prático e de engajamentos político em elaboração de materiais próprios, em discussão de políticas públicas, em elaboração de recursos didáticos e sobretudo na elaboração

de posicionamentos críticos frente a tomada de decisões no tocante a preparação de estratégias de ensino em tempos tão difíceis como o atual.

A contribuição desta pesquisa para minha formação foi bastante relevante, reforça a premissa do quanto é importante a instituição escola enquanto espaço de relações, fez com que eu pudesse refletir sobre a importância da escola como uma das primeiras experiências fora da instituição família, contribuiu para pensar em possíveis estratégias que venha a favorecer as interações e brincadeiras em aulas remotas para educação infantil e reforçou muito a concepção de que somos seres incompletos por isto estamos em processo de aprender e aprendemos com que já passou, com o presente e com o que ainda está por vir.

A contribuição do curso de especialização em educação contextualizada, para minha formação, amplia as novas estratégias para as minhas práticas profissionais, baseado em um paradigma de educação que valoriza os sujeitos e sua existência no mundo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Angélica. Constituição Federal art. 227 – parte I. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VKCDzq5Ebw> . Acesso em 04 /02/2020.

ANPED, 2008 a 2018. **GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos**. Disponível em: <https://anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt07-educa%C3%A7%C3%A3o-de-crian%C3%A7a-de-0-6-anos>. Acesso em : 01/ 11/2020.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.p. 35-45.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASA /Brasil – Articulação do Semiárido Brasileiro.asabrazil.org.br/semi%C3%A1rido> acesso em 27/10/2020

AGUIAR, W.M.J.; SOARES, J.R.; MACHADO, V.C.Nucleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. Cadernos de pesquisa v.45, p.56-75. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br> acesso em: 04/06/2020.

BRASIL. Constituição Federal (1988) . Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil, Brasília , DF, 5 out.1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da republica federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 de julho de 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm >. Acesso em: 08 de jun. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n. 9.394, de 26/12/1996. Disponível em: . Acesso em 27 de junho d 2020

BRASIL. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças./Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg.- Brasília: MEC/SEF/COEDI,1995.

_____. Conselho nacional de Educação. Camara de Educação Basica. Parecer n. 22, de 17 de dezembro de 1998. Diário Oficial da Uniao, 17dez. 1998.Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022_98.pdf>. Acesso em: 22 junh. 2020.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Brasília:MEC,SEB,2010.Disponível:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em 27 de junho de 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: . Acesso em: 27 de junho de 2020.

_____. Ministério da educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. BRASIL - SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste sudene.gov.br/delimitação-do-semiárido – 2017 >>acesso em 29/10/2020.

BRASIL Diário Oficial da União. Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. **Parecer sobre a reorganização do Calendário escolar**. 2020.

CARVALHO, L. D. ; REIS, E. S.; **Educação contextualizada para convivência com o semiárido brasileiro: fundamentos e praticas**. Juazeiro: editora printpex, 2013.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SUMÉ). Resolução CMEnº 01/2020, de 25 de maio de 2020. Orienta o Regime especial de ensino no que tange a reorganização das atividades curriculares assim como do calendário escolar das instituições do sistema municipal de educação do município de sumé –PB. Boletim Oficial de Sumé, disponível em: <https://sume.websiteseuro.com/transparencia>. Acesso em: 28 jun. 2021.

CUNHA, P.A. A pandemia e os impactos irreversíveis na educação. 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos/Acesso> em: 20 de junho de 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e categorias**, in: elementos metodológicos para uma Teoria Crítica do fenômeno educativo. São Paulo. Cortez, 1985.

CECILIO, Camila. Direito de brincar na educação infantil. **BNCC na prática: como garantir o direito de brincar na educação infantil**. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Lucia/Desktop/Nalva%20edu.%20infantil/BNCC%20na%20pr%C3%A1tica%20como%20garantir%20o%20direito%20de%20brincar%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil.pdf> . Acesso em: 24/03/2020.

Carta aberta da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) dirigida ao presidente do Conselho Nacional de Educação, sobre a EaD na Educação Infantil: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Carta-Aberta-ao-CNE.pdf> distancia e ofício do Conselho Nacional de Educação (CNE), encaminhado ao Ministério da Educação, propondo alteração no Art. 8º do Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017.

FACHI, P.S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. IN; GUNTHER, H. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Está é a questão?** Brasília: UNB, 2006.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas, São Paulo: Práxis, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Metodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, M. V. FLORES, M. L. R. Políticas de educação infantil e os desafios à garantia do direito. in **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil**. Porto alegre: Evangraf, 2017.

GONÇALVES, M. V. FLORES, M. L. R. Políticas de educação infantil e os desafios à garantia do direito. in **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil**. Porto alegre: Evangraf, 2017.

IBGE cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 19/10/2020

JUNIOR, Mosés kuhlmann. **Historias da Educação Infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHV/sJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23/07/2021.

SPINGER, Jessica. **A evolução do conceito de criança e infância e do atendimento em creches e pré-escolas**.

KISHIMOTO, T.M.. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____, T. M. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**. in. Anais do Seminario Nacional Currículo em Movimento. Perspectivas atuais. Belo Horizonte 2010.

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

LUSTING, Andréa Lemes et al. **Criança e infância: contexto histórico social**. Grupo de pesquisa contextos educativos da Infância. 2013. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br> > Acesso em: 18/06/2021.

MACEDO, Lino de. **Faz-de-conta na escola: a importância do brincar**. Revista Pátio – Educação Infantil. Ano 1 nº 3. Dezembro de 2003/março de 2004. ed. Artmed. P. 10-13

MARTINS, J. S. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência do semiárido. In **Educação para a convivência com o semiárido: reflexões teórico-práticas**. 2 ed. Joazeiro: Editorial-RESAB, 2006.

MIEIB Comitê Diretivo 2017/2018. Documento eletrônico. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/institucional/?>n>. Acesso em: 13/08/2020.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento. **Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2007.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. **Teorias da Aprendizagem: um encontro entre os pensamentos filosóficos pedagógicos**. 2 ed. Curitiba. InterSaberes 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de oliveira. **Ensino Remoto ou Ensino a Distância: efeitos da pandemia**. in:Revista de Cultura. v.37.2020. Disponível em:<https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article>. Acesso em 02 de agosto 2021.

RAUL, M. C. T. D. **Pequeno cidadão brasileiro**: a legislação para educação infantil in. Educação infantil praticas pedagógicas de ensino e aprendizagem. Curitiba: Intersaberes, 2012.

ROLIN, GUERRA ,TASIGN. **Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil**. In: Rev. Humanidades. Fortaleza.2008.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pedagogia e a Educação Infantil**. Revista Brasileira de Educação, n. 16, p. 27-34, 2001. Disponível em: www.anped.org.br/.../RBDE16_05_ELOISA_ACIRES.pdf. Acesso em 10 de junho de 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim – **A PESQUISA EM EDUCAÇÃO**: a abordagem crítico dialética e suas implicações na formação do educador. In:Contra Pontos - Revista de Educação da Univali - Ano 1 - nº 1- Itajaí, jan/jun de 2001

SILVA, Maria do Socorro. **Nas trilhas da memoria da materialização as escola no campo brasileiro; da educação rural a escola do campo**. [s.d].

SILVA, Roberto M. A. da. **Entre o Combate a Seca e a Convivência com Semiárido: políticas públicas e transições paradigmáticas**. Revista Econômica do Nordeste. Fortaleza, v.38, n.3, p.466-485, jul./set.2007.

SUMÉ. **Portaria nº 001/2020, de 25 de maio de 2020**. Estabelece normas complementares. Boletim Oficial de Sumé, disponível em: <https://sume.websiteseuro.com/transparencia>. Acesso em: 28 jun. 2021.

TAVARES, Maria Tereza Goudard; PESSANHA, Fabiana Nery de Lima; MACEDO, Nayara Alves. **Impactos da pandemia de covid-19 na Educação Infantil em São Gonçalo/RJ**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. Especial. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e78996> . Acesso em : 28/07/2021.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L.S. e LEONTIEV, ALEXIS. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Edusp,1998.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

ANEXOS

ROTEIRO DO QUESTIONARIO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTAVEL DO SEMIARIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – UAEDUC
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA
CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO**

PESQUISA: INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NO ENSINO REMOTO

Este questionário faz parte de uma pesquisa realizada como requisito do Curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido UFCG/CDSA da orientanda Lucinalva Ferreira da Mota Rodrigues, sob a orientação da professora Maria do Socorro Silva.

Nosso objeto de estudo consiste em investigar na percepção dos docentes da Educação Infantil, sobre como se coloca a questão da interação e da brincadeira com o uso do ensino remoto durante a pandemia nesta etapa da educação básica. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar. Contudo, sua participação será muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identifica-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será arquivado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa,

maria.socorro@professor.ufcg.edu.br

Concorda em participar da pesquisa *

sim não

Seu email _____

2.Quanto a sua faixa etária: *

Entre 20 e 25 anos Entre 31 e 35 anos
 Entre 26 e 30 anos Entre 36 e 40 anos
 mais de 40 anos

3.No que se refere ao local de moradia: *

mora em comunidade rural mora na sede do município mora em outro município

3.1.No que se refere a unidade de trabalho que você leciona ela esta localizada*

em uma comunidade rural no perímetro urbano

4.No que se refere a raça/cor/etnia você se identifica como: *

branco amarelo outro qual: _____
 negro indígena
 pardo

5.No que se refere a sua formação inicial qual sua maior titulação? *

ensino médio completo ensino superior

5.1. No que se refere a sua formação continuada qual sua maior titulação?

especialização mestrado doutorado não se aplica

6. Se já concluiu o ensino superior qual curso? *

6.1 Realizou o curso superior em qual instituição? *

Universidade Pública Federal Universidade Pública Estadual

Faculdade ou Centro Universitário particular

EAD/UAB

7. 6. Tempo de atuação em sala de Educação Infantil:

01 a 03 anos 04 a 07 anos 08 a 11 anos mais de 12 anos

8. Você participa de formação continuada em Educação Infantil? *

Sim Não

9. Se sim, cite dois cursos que mais contribuíram para sua prática docente *

Sobre ensino remoto:

Atividades vivenciadas durante a pandemia 2020/2021 – Covid 19 com Educação infantil.

10. Qual a periodicidade de planejamento de aula? *

semanal quinzenal mensal não tem planejamento coletivo

11. Qual a turma que você trabalha: *

maternal I maternal II

Pré I Pré II

Pré I e Pré II na mesma sala

Pré I, Pré II e turma multisseriada

11.1. Você atua com Educação Infantil em que rede? *

pública privada as duas

12. Qual(is) a(s) ferramenta(s) que esta(ão) sendo usada(s) durante o ensino remoto? *

google sala de aula

WhatsApp

G-suite education

videos aulas

atividades impressas

filmes e desenhos infantis

se outros, quais? _____

13. Quais os equipamentos que você esta utilizando durante o ensino remoto? *

celular próprio computador próprio celular ou computador da escola ou secretaria

material impresso pela escola ou secretaria impressora da escola ou secretaria xerox

14. Existe alguma interação crianças e criança durante estas atividades do ensino remoto? *

Sim Não Talvez

14.1 Se sim, como ocorreu essa interação durante o ensino remoto? *

14.3 Existe interação com as famílias durante o ensino remoto?

Sim Não Poucas vezes

14.2 Como se dá a interação da professora com as crianças?

Visão das professoras?

Gostaríamos que colocasse sua visão sobre as temáticas abaixo.

15. Para você o que é a infância? *

15.1 Para você o que é criança? *

16. Para você o que é Educação Infantil? *

17. Para você qual a importância da brincadeira na Educação Infantil? *

18. Quais os referenciais teóricos ou práticos que você está se baseando no ensino remoto? *

19. Quais os meios/recursos/estratégias que você mais utiliza na sua atividade de ensino remoto? *

20. Quais as possibilidades do ensino remoto? *

21. Quais os limites do ensino remoto na Educação Infantil? *

Grata por sua colaboração¹

Professoras: Lucinalva Mota e Socorro Silva

TERMO DE COMPROMISSO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO CENTRO DE DESEN UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO VOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO UNIDADE ACADÊMICA DE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO: PERCEPÇÕES DOCENTES, desenvolvida pela estudante do Curso de Especialização Lucinalva Ferreira da Mota Rodrigues, sob a orientação da Profa. Dra. Maria do Socorro Silva, matrícula SIAPE 01126203, vinculada a Universidade de Federal de Campina Grande, lotada no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido-CDSA-Campus Sumé.

O objetivo Central do estudo é: Compreender a visão das professoras da Educação Infantil como o ensino remoto interferiu na interação e na brincadeira com as crianças como dimensões fundamentais no processo de ensino-aprendizagem

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

O desenho metodológico prevê na coleta de dados em questionário, e sua participação consistirá em responder as perguntas deste questionário ao final do preenchimento, devolver a pesquisadora, considerando cenário de pandemia que estamos vivendo a pesquisadora entrara em contato para fazer a entrega e recer a devolutiva do questionário respondido.

O questionário será tabulado e as informações armazenadas, em arquivos , mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e a equipe de pesquisa, assegurando o anonimato.

Sua colaboração será muito importante para a compreensão das ferramentas, estratégias e ações desenvolvidas neste período da pandemia nas escolas no campo do cariri, e estará disponibilizado para conhecimento de outros estudiosos e pesquisadores após sua sistematização, o que contribuirá para o processo de debate e formação junto aos docentes e gestores, não somente na nossa região. Caso sinta algum constrangimento, em prestar alguma informação, sinta-se a vontade para não fazê-lo. Os resultados serão divulgados em palestras

dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e na dissertação.

1. Este termo de consentimento livre e esclarecido tem o total de 02 páginas.

Segundo as novas decisões da CONEP, o termo deve conter uma breve descrição do CEP (conforme abaixo)

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFCG. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Contatos: 083-3353-1850 - CDSA

LOCAL E DATA: Sumé, 11 de dezembro de 2020

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante:

Profª Dra. Maria do Socorro Silva Mat SIAPE 01126203

Coordenadora da Pesquisa