

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Celine Natali Daronch Tonial

A ADAPTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
MONTESSORIANA EM UM CONTEXTO DE ENSINO
REMOTO: UM ESTUDO DE CASO

Passo Fundo

2022

Celine Natali Daronch Tonial

A ADAPTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
MONTESSORIANA EM UM CONTEXTO DE ENSINO
REMOTO: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Adriano Canabarro Teixeira.

Passo Fundo

2022

CIP – Catalogação na Publicação

T665a Tonial, Celine Natali Daronch

A adaptação da Educação Infantil Montessoriana em um contexto de ensino remoto [recurso eletrônico]: um estudo de caso / Celine Natali Daronch Tonial. – 2022.
1 MB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Adriano Canabarro Teixeira.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2022.

1. Educação infantil. 2. Montessori, Método de educação. 3. Ensino remoto. 4. COVID-19 (Doença).
I. Teixeira, Adriano Canabarro, orientador. II. Título.

CDU: 373.2

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

Celine Natali Daronch Tonial

**A ADAPTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL MONTESSORIANA EM UM
CONTEXTO DE ENSINO REMOTO: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Adriano Canabarro Teixeira.

Aprovada em 11 de julho de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a). Dr(a). Adriano Canabarro Teixeira (UPF) - Orientador

Prof(a). Dr(a). Luiz Marcelo Darroz (UPF)

Prof(a). Dr(a). Juliana Brandão Machado (Universidade Federal do Pampa)

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dedico este trabalho aos meus pais, Celito e Clenir, que foram meus maiores incentivadores nessa caminhada. E, também, a todos os professores que não descreditaram da educação e desafiaram-se a buscar inovação pedagógica no período de pandemia do Covid-19.

AGRADECIMENTOS

Ciente de que a vida não tem sentido quando estamos sozinhos e de que para viver é preciso socializar, conversar, conhecer e ter troca de experiências com os pares, para, conseqüentemente, evoluir. Entendi que a escrita da dissertação segue a mesma lógica. É preciso dialogar com autores, pesquisadores, professores, colegas e profissionais para enriquecer e potencializar o estudo. Neste momento, quero expressar meus mais profundos agradecimentos às pessoas em que tive a oportunidade de ouvir, conversar e trocar ideias ao longo desse percurso, e automaticamente, crescer como pessoa e profissional da educação. A conclusão do mestrado sempre foi um grande objetivo, por isso, agradeço:

A **Deus**, por me fazer humana, e nessa posição, ser aprendiz. Por conduzir e iluminar meus passos nessa trajetória, permitindo viver e conquistar um dos meus objetivos.

Minha **família**, em especial minha mãe **Clenir**, meu pai **Celito**, meu irmão **Felipe**, minha cunhada **Caroline** e meu afilhado **Leonardo**, que durante esta jornada sempre me apoiaram e incentivaram, fazendo-me acreditar que seria capaz de chegar até aqui. Agradeço pela compreensão, atenção e carinho recebido durante as horas de leitura, escrita e concentração. Agradeço pelo privilégio de tê-los comigo no percurso do mestrado, o qual passou-se em meio a uma pandemia, saudáveis e presentes fisicamente.

Ao meu parceiro **Pedro**, o qual estive do meu lado do início ao fim. Ele ouviu minhas angústias, medos, inseguranças e ambições que planejo para minha vida. Ele foi amparo aos dias difíceis. Ele foi meu companheiro e incentivador quando precisava pensar “fora da caixa” e sair da zona de conforto. Ele também sabe aonde quero chegar como profissional e me mobiliza a alcançar os meus sonhos todos os dias. Obrigada por ser meu equilíbrio.

A cada um dos meus mestres, particularmente, ao meu orientador **Profº Drº Adriano Canabarro Teixeira**, que com suas prazerosas experiências e intervenções, fez-me ir além do que acreditava e incentivando-me a saber mais, buscar mais... Obrigada professor pela paciência, pelo carinho e por me mostrar que o futuro é agora.

Minhas **amigas** pelo apoio de sempre, por todas conversas e amizade que compartilhamos. Agradeço pelos momentos de descontração e alívio na tensão que a rotina proporciona.

Aos colegas do **GEPID** pelas discussões acadêmicas, trocas de experiências, estudos e investigações. Obrigada por me acolherem ao grupo e pela parceria durante esses dois anos.

A **Escola St. Patrick** pela disponibilidade e carinhoso acolhimento para realizar a pesquisa a campo. Sempre disponíveis e atenciosos com cada pergunta feita por mim. Sem as ricas trocas de experiências esta dissertação não teria o mesmo sentido.

E por fim, mas não menos importante, à **Universidade de Passo Fundo** e ao **Programa de Pós-Graduação em Educação**, por oportunizar ao longo desses anos, qualificadas e potentes aprendizagens de modo *online*. Foi uma experiência incrível e que guardarei sempre em minha memória, afinal, minha primeira aula *online* foi realizada com a profissionalidade dos professores da casa.

RESUMO

A presente pesquisa trata sobre a análise de processos educativos da Educação Infantil a partir do conceito da teoria de Montessori e da forma como foram desenvolvidos durante a pandemia do Covid-19 em uma perspectiva de Educação *Online*. Dessa maneira, toma-se objetivo de investigação, analisar um processo de adaptação da Educação Infantil montessoriana para o ensino remoto durante a pandemia do Covid-19. Em busca de alcançar este propósito, realizou-se um estudo bibliográfico, fundamentado em referenciais teóricos que discorrem sobre a Educação Infantil e a Educação *Online*, tendo como base as escritas de Lévy (2010 e 2011), Montessori (1987, 2017, 2018 e 2019), Papert (1994) e Silva (2012 e 2014). A partir deste aporte teórico, os procedimentos metodológicos estabeleceram-se em uma pesquisa qualitativa, com abordagem do estudo de caso exploratório descritivo, envolvendo entrevistas. O estudo de caso foi desenvolvido em uma escola particular de Passo Fundo/RS, no ano de 2022. Para melhor compreensão dos processos educacionais ocorridos durante a pandemia do Covid-19, foram selecionados para a pesquisa: a direção, coordenação pedagógica, professores e familiares das crianças da Educação Infantil, em busca das análises das ações e atividades durante este período. Observou-se que, de fato, houve implicações da Educação *Online* na Educação Infantil, que resultaram em potencialidades e desafios educacionais no período pós-pandemia. A partir das respostas obtidas nas entrevistas, percebemos que aconteceram importantes crescimentos nos sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos na pandemia. Dessa maneira, o estudo traz resultados pertinentes às implicações do ensino remoto na Educação Infantil, principalmente no que diz respeito à aprendizagem e socialização das crianças durante o período de pandemia, além das estratégias criadas pela escola para potencializar e qualificar o acesso e a comunicação entre toda a comunidade escolar. Assim, destaca-se que a Educação *Online* ao ser desenvolvida com estudo, planejamento, intencionalidade e com a utilização de recursos pedagógicos digitais pensados para cada faixa etária, constrói propostas pedagógicas significativas e qualificadas para o ensino e aprendizagem de crianças.

Palavras-chave: Covid-19; educação infantil; educação *online*; pedagogia montessoriana.

ABSTRACT

This research concerns the analysis of educational processes in Preschool Education from the concept of Montessori theory and the way they were developed during the Covid-19 pandemic from an Online Education perspective. Thus, it becomes the objective of the investigation to analyze a process of adaptation of Montessori Preschool Education to remote teaching during the Covid-19 pandemic. In order to achieve this purpose, a bibliographical study was carried out, based on theoretical references that discuss Preschool Education and Online Education, based on the researches of Lévy (2010 and 2011), Montessori (1987, 2017, 2018 and 2019), Papert (1994) and Silva (2012 and 2014). From this theoretical contribution, the methodological procedures were established in qualitative research, with a descriptive exploratory case study approach, involving interviews and questionnaires, as well as the analysis of the participating school's blog. The case study will be developed in a private school in Passo Fundo/RS, in 2022. For a better understanding of the educational processes that took place during the Covid-19 pandemic, the following were selected for the research: the direction, pedagogical coordination, teachers and families of children from Kindergarten, in search of analysis of actions and activities during this period. It was observed that, in fact, there were implications of Online Education in Early Childhood Education, which resulted in educational potential and challenges in the post-pandemic period. From the answers obtained in the interviews and the analysis of the potential of the use of the blog, we realized that there were important growths in the subjects involved in the pedagogical processes in the pandemic. Finally, it is emphasized that Online Education can be powerful and qualified, if it is carried out with study, planning, intentionality and with the use of digital pedagogical resources designed for each age group, in addition to the students' understanding of using it as an agent. of learning. The study brings relevant results to the implications of remote teaching in Early Childhood Education, especially with regard to the learning and socialization of children during the pandemic period, in addition to the strategies created by the school to enhance and qualify access and communication between the entire school community. Thus, it is highlighted that Online Education, when developed with study, planning, intentionality and with the use of digital pedagogical resources designed for each age group, builds significant and qualified pedagogical proposals for the teaching and learning of children.

Key-words: Covid-19; child education; online education; montessori pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sistematização das categorias de análise

70

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Períodos do Desenvolvimento Humano | 33 |
| Tabela 2 - Descrição da produção de dados | 69 |
| Tabela 3 - Detalhamento das categorias de análise | 70 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA: Ambientes Virtuais de Aprendizagem

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CEB: Câmara de Educação Básica

CNE: Conselho Nacional de Educação

CP: Conselho Pleno

DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

EI: Educação Infantil

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

PNE: Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 2. OS PRINCÍPIOS QUE SUSTENTAM A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 17 |
| 2.1 A Educação Infantil no contexto atual brasileiro | 18 |
| 2.2 A criança, a infância e a prática pedagógica na Educação Infantil | 20 |
| 2.3 Aprendizagem e experiência na Educação Infantil | 26 |
| 2.4 As bases teóricas da Educação Infantil segundo Maria Montessori | 30 |
| 2.4.1 A infância | 31 |
| 2.4.2 A docência | 35 |
| 2.4.3 O ambiente e a prática pedagógica | 38 |
| 3 OS DESAFIOS E OPORTUNIDADES DE PROCESSOS DE EDUCAÇÃO ONLINE NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 42 |
| 3.1 Estabelecendo relações entre tecnologia e educação | 42 |
| 3.1.1 O papel da tecnologia como oportunidade de aprender | 44 |
| 3.1.2 Educar para interatividade na infância | 47 |
| 3.2 Construindo um conceito de Educação Online | 52 |
| 3.2.1. O docente e o estudante na atualidade | 54 |
| 3.3.1 A educação online, a teoria Montessoriana e a Educação Infantil na pandemia | 62 |
| 4 PROPOSTA METODOLÓGICA | 64 |
| 4.1 Definições metodológicas | 64 |
| 4.2 Local da pesquisa, pessoas envolvidas no processo e a construção da produção de dados | 66 |
| 4.3 Categorias de Análise | 67 |
| 5 ADAPTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO | 71 |
| 5.1 Implicações da Educação Online analisados nas entrevistas | 74 |
| 5.2 Adaptação da Educação Infantil no período de pandemia e seus processos | 82 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 91 |
| REFERÊNCIAS | 96 |
| ANEXOS | 99 |

INTRODUÇÃO

Ainda enquanto estudante de graduação em Pedagogia muitas interrogações fizeram-me chegar até onde estou. Lembro-me que neste tempo atuava como monitora/auxiliar de professor e muitas dúvidas e questionamentos borbulhavam em minha mente. A maior delas estava relacionada (à minha realidade) ao uso da tecnologia em sala de aula. Por que a escola e os professores não a utilizavam? Ela estava/está tão presente no cotidiano das pessoas, mas não tinha espaço em um contexto educativo.

Deparo-me então com uma rede de conexões e oportunidades para entrar neste universo como pesquisadora, acadêmica e também como professora de Escola Básica. Dentro desta rede, participei do Grupo de Pesquisa em Cultura Digital (GEPID) e pude interligar as experiências, dúvidas, curiosidades e pelo destino, agregar estas inquietações para pesquisar, estudar e pensar na educação de crianças em um contexto de pandemia do Covid-19 que afetou o mundo inteiro.

Nessa dinâmica, percebi que minha caminhada como pesquisadora e acadêmica estava, definitivamente, sendo lapidada e construída. O que me mobilizou na busca de estabelecer relações com as respostas, foi a atribuição de perguntas que mapearam minha inquietação enquanto pesquisadora. Como foi a educação das crianças da educação infantil durante este período de pandemia? Que tecnologias a escola e os docentes utilizaram para manter as crianças ativas no seu desenvolvimento? Que novas metodologias pedagógicas foram utilizadas? Se anteriormente as tecnologias eram pouco usadas, como tudo transcorreu sendo que durante a pandemia a única alternativa foi o uso das tecnologias? Houve resistência da comunidade escolar em aceitar a Educação *Online*?

Deparo-me que, ao pensar na criança e na infância, imediatamente, lembra-se de adjetivos que qualificam essa etapa, como a felicidade do brincar, a inocência, as descobertas, a escola e entre outros inúmeros atributos. É nesse sentido que pondera-se as novas mudanças e desafios no ambiente educacional que o século XXI trouxe, especificamente no período de pandemia do Covid-19, a qual instalou-se no ano de 2020 em todo território brasileiro, interrompendo o contato e as interações físicas nos processos educativos da Educação Infantil, fazendo refletir e interrogar sobre o fazer pedagógico neste contexto pandêmico que marca a história da educação, bem como o caráter das experiências, as práticas cotidianas, as

estratégias de ensino e avaliação que devem, também, ser consideradas na Educação Infantil (EI).

É nesse sentido que do ponto de vista histórico, as concepções de infância e Educação Infantil passaram (e continuam passando) por transformações. Isso só faz sentido ao entender que inicialmente a criança era vista como “um adulto em miniatura”¹, sem vivenciar as etapas que a caracterizam. Posteriormente, ao surgir novas visões sobre os princípios dos processos educativos da infância, autores como Maria Montessori e os documentos normativos descrevem e reconhecem a importância de refletir sobre o indivíduo e o fazer pedagógico que centralize-se no pensar para/com a criança.

Nessas condições, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, demanda da sociedade um novo olhar sobre a criança, de modo que este seja sensível, respeitoso e atencioso. Uma vez que a criança do século XXI está inserida diretamente e indiretamente em uma sociedade dominada pelas tecnologias. A partir disso, é possível intuir que a etapa da Educação Infantil em torno de seus princípios, objetivos e maneiras de criar estratégias metodológicas na atualidade também foi (ou deveria) ser transformada e potencializada de acordo com as necessidades da criança e do mundo para desenvolver-se integralmente.

Os recursos digitais e os documentos que norteiam os processos educativos no ambiente escolar, colocam os profissionais envolvidos nessa etapa a compreender mais amplamente as concepções de infância e suas características para desenvolver métodos que auxiliem na construção do sujeito, isto é, a partir das transformações que ocorrem na sociedade, o educador, especialmente, deve estar atento ao que sustenta e qualifica a sua prática pedagógica na Educação Infantil, observando e favorecendo uma práxis que respeite e garanta o direito da criança.

Sem dúvida, a tecnologia atingiu e envolveu todos os seres humanos em todos os aspectos. Com esta explosão tecnológica e a popularização dos recursos digitais é comum presenciar crianças, jovens e adultos interagindo de alguma forma com os diferentes meios e plataformas tecnológicas encontradas em dispositivos móveis e computadores. Nessa perspectiva, surgem questionamentos e inquietações enquanto pesquisadora sobre o uso da tecnologia durante o período de pandemia ocasionado pelo Covid-19, em especial na Educação Infantil, com recursos legítimos de efetivação nos processos educativos que podem, também, oferecer a excelência da educação dos estudantes.

¹ Termo de Rousseau em Emílio ou Da Educação (2004).

A partir desse período, no qual acelerou-se compulsoriamente a adoção da tecnologia digital e, com o início do contágio veloz, professores com anos de experiência em sala de aula tiveram que adaptar-se e familiarizar-se com metodologias educativas para a manutenção dos processos educativos, isto é, crianças habituadas a conviver presencialmente com professores e colegas também tiveram de conformar-se com a situação do momento e interagir com as pessoas do ambiente escolar de forma *online*, por grupos de *WhatsApp*² e/ou encontros em plataformas como *Google Meet*³ e/ou *Zoom Meetings*⁴, uma vez que a presencialidade e o contato físico não era uma opção.

Ao tempo em que a única alternativa foi a utilização de ferramentas tecnológicas, acredita-se que organizações metodológicas, suportadas por tecnologias podem constituir o que, neste texto, denominamos preliminarmente de Educação *Online*. Entretanto, em um contexto sem pandemia seria improvável ventilar-se processos educativos nesta modalidade na Educação Infantil.

Nas leituras, houve algumas inquietações e reflexões a partir das diferentes problematizações diante das propostas pedagógicas da Educação Infantil. Assim, questionamentos para refletir diante do enredo exposto neste período foram importantes para, também, compreender e pensar sobre os processos educativos que aconteciam. De que forma a Educação *Online* pode contribuir para uma prática pedagógica de qualidade em crianças? Como aconteceriam as interações? Seria possível uma Educação *Online* na Educação Infantil? Como os direitos das crianças seriam respeitados? A socialização e a troca de experiências, bem como o estímulo para criar, resolver problemas e o brincar aconteceriam em espaços educativos tecnológicos?

Portanto, os caminhos que fazem refletir sobre este enredo, delimitam as escolhas que vão construindo a pesquisa. Destaca-se, portanto, que reconhecemos que muitas crianças não têm acesso às tecnologias digitais, entretanto o foco deste estudo está no contexto educacional que pôde contar com tais recursos. Nesse ponto e com o propósito de compreender o desenvolvimento das atividades educativas para crianças da Educação Infantil no período de pandemia do Covid-19 é que, em primeiro momento, a pergunta da pesquisa se constitui da

² Aplicativo de mensagens e chamada de voz. É possível enviar e receber mensagens de texto, bem como vídeos, documentos em PDF e fazer ligações grátis a partir da conexão com a internet.

³ Serviço oferecido pelo Google para encontros e comunicações por vídeos.

⁴ Programa de teleconferência que permite fazer reuniões virtuais com o uso de algum dispositivo conectado à internet.

seguinte maneira “Quais as implicações da Educação *Online* na Educação Infantil durante a pandemia do Covid-19?”. Dessa forma, o objetivo central é analisar um processo de adaptação da Educação Infantil para o ensino remoto durante a pandemia do Covid-19. Os objetivos específicos delimitam-se em, primeiramente, explicar os princípios que sustentam a Educação Infantil na perspectiva Montessoriana para que, em seguida, possamos explorar as possíveis relações entre o conceito de Educação Infantil de Montessori e as condições criadas pelas tecnologias como espaço educativo.

Apresenta-se no segundo capítulo, o estudo a partir das escritas e obras de Maria Montessori (1987, 2017, 2018 e 2019), Dewey (1976) e os documentos normativos brasileiros, a fim de compreendermos os processos que envolvem a Educação Infantil e as relações entre aprendizagem e experiência.

No terceiro capítulo, com suporte teórico em Papert (1994), Silva (2012 e 2014) e Lévy (2010 e 2011), buscamos apresentar as possibilidades da Educação *Online* para criar um contexto favorável à proposta montessoriana de Educação Infantil, reconhecendo as possíveis relações entre tecnologia e educação e os desafios e as oportunidades da Educação *Online* na Educação Infantil.

No quarto capítulo a organização metodológica do estudo, sendo uma pesquisa qualitativa, com abordagem de um estudo de caso exploratório descritivo, com instrumentos para produção de dados construídos a partir de entrevistas. As categorias de análise ficaram definidas como: a) os papéis e as relações entre professor e aluno no contexto de ensino remoto, b) espaços e tempos e c) desenvolvimento da aprendizagem infantil.

Ao final, no quinto capítulo, analisamos as implicações da Educação *Online* por meio das respostas das entrevistas, transcrevendo-as e, com as categorias de análise, os dados obtidos receberam a conexão com a teoria presente neste estudo.

Ao analisar a adaptação da Educação Infantil em período de pandemia, compreende-se que o mundo não é mais o mesmo e, conseqüentemente, a educação de crianças não é. As metodologias, propostas, concepções e estratégias pedagógicas foram qualificadas, repensadas e o uso de ferramentas digitais e tecnológicas, que acreditava-se ser impossível de vivenciar antes da pandemia com a primeira etapa da Educação Básica, foi possível.

Assim, compreende-se que a pandemia trouxe implicações sobre a adaptação da Educação Infantil no período de pandemia do Covid-19. Algumas dessas implicações oportunizaram a sua continuidade até os dias atuais, isto é, ferramentas criadas para facilitar

as ações educacionais durante a pandemia, são utilizadas até o momento, pois agiliza os processos e contribui para a construção de aprendizagem e comunicação entre os pares. De outra forma, também houveram implicações que prejudicaram e que trouxeram consequências.

2. OS PRINCÍPIOS QUE SUSTENTAM A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

“O amor, o respeito, a ação de encorajar, de reconfortar são forças que movem a alma humana”.

Maria Montessori (2017, p. 41)

A partir das transformações e desenvolvimento da sociedade nos últimos anos é perspicaz a discussão sobre a Educação Infantil no século XXI. Nessa perspectiva, Maria Montessori torna-se referência e apresenta caminhos para a construção de uma educação que respeite e valorize as ações das crianças, desconsiderando métodos tradicionais de ensino, uma vez que não se enquadram no perfil da Educação Infantil na contemporaneidade. Dessa forma, é possível compreender que Montessori (2017) estabelece relações para uma formação mais autônoma das crianças, isto é, oferecendo-lhes liberdade para tornarem-se responsáveis pelos seus atos e que aprendam com seus erros, pois é a partir dessa tomada de decisões que o sujeito apropria-se do próprio pensamento e reflete sobre as atitudes que devem ou não ser feitas.

Considerando que as crianças são bastante curiosas, é no ato do brincar que o sujeito promove interpretações, experiências, criações, hipóteses, conclusões e decisões para o seu desenvolvimento integral. Para tanto, durante esse processo do brincar a aprendizagem acontece, ou seja, o lúdico, a brincadeira e as interações estão diretamente ligados às potencialidades das experiências educativas. Além disso, a interação faz com que os jovens consigam se sentir estimulados pelo processo de aprendizagem, no qual ao colocar a criança como papel principal no processo educativo, conseqüentemente as ações pedagógicas devem fazer sentido tanto para a criança quanto para o educador.

Por fim, de maneira a dar fortalecimento na compreensão da temática abordada, e atender ao objetivo da pesquisa, explora-se as bases teóricas da primeira etapa da Educação Básica a partir das ideias de Maria Montessori (1870 - 1952). Direciona-se, desse modo, o estudo para a compreensão dos principais elementos que guiam o desenvolvimento desta etapa, sendo a infância, a docência, o ambiente e a prática pedagógica na Educação Infantil. Ao estabelecer conexões com as teorias apresentadas, depara-se com a importância de conhecer e entender a grandeza da Educação Infantil para o desenvolvimento humano e

social, assim como, a qualificação dos processos educativos para a construção de novos conhecimentos e interpretação desta etapa na atualidade.

2.1 A Educação Infantil no contexto atual brasileiro

A Educação Infantil no contexto acadêmico e político brasileiro tem ganhado destaque, especialmente nos últimos 20 anos. Atualmente, encontram-se documentos legais que amparam esta etapa, sendo: a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), de 2010; o Plano Nacional de Educação (PNE); e por fim, em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Todos esses documentos normativos significaram a valorização e legalidade da Educação Infantil.

A Educação Infantil é caracterizada pela educação formal de crianças pequenas. Nesta etapa, conforme o Parecer CNE/CEB nº 2/2018, a idade para iniciar a escolarização da criança depende da opção ou necessidade que a família se encontra, sendo permitida a partir dos 0 aos 5 anos de idade, uma vez que ao completar 6 anos (até 31 de março do ano que ocorre a matrícula) a criança deve ser inscrita no Ensino Fundamental. Neste parecer, apresenta-se também o corte etário das crianças no período da Educação Básica, caracterizando crianças de até 3 anos em creches e de 4 e 5 anos em pré-escolas. Todavia, o que é obrigatório neste processo, pela Lei nº 12.796 de 2013, é que toda criança brasileira, aos 4 anos deve estar matriculada em alguma instituição de ensino (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal de 1988, como pioneira da concepção de direito a educação no Brasil, em seu Art. 205, declara que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s.p).

De outro modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, em seu Art. 29, também norteia, ampara e contribui para a concepção da Educação Infantil, declarando-a como a “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico,

psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, s.p).

Portanto, os órgãos educativos, buscam a qualidade dos processos educacionais para as crianças inseridas neste contexto, uma vez que ao oferecer atendimento a crianças pequenas, sistematiza-se uma visão de seriedade e preocupação pela potencialidade de uma sociedade qualificada e competente, atribuindo e reconhecendo aspectos importantes para o desenvolvimento integral do indivíduo.

No contexto atual, a Educação Infantil também é normatizada pelas DCNEI (BRASIL, 2010), as quais estabelecem as funções a serem cumpridas no desenvolvimento desta etapa, orientando políticas e definindo conceitos importantes para a compreensão do trabalho pedagógico, estabelecendo a concepção de criança, currículo, princípios, proposta pedagógica e as bases para reconhecer a criança como sujeito integral e de direitos.

Nesse sentido, as DCNEI, na Resolução nº 5 de 2009, ao preocupar-se com a construção humana das crianças, soma na definição de Educação Infantil o aspecto afetivo na formação dos pequenos, delimitando como a:

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

Essa definição significa que como é caracterizada como “primeira etapa da educação básica”, tanto de forma pública ou privada, ela é, de toda forma, educação. Portanto, ao oferecer atendimento a crianças pequenas em espaços institucionais, (o que deve ser levado em consideração, pois na atualidade ainda encontra-se grupos de crianças em espaços não formais) abrange-se a necessidade de respeitá-la como ser de desejos e de direito, como tal de deveres educacionais que busca condições de espaço para manifestar-se e desenvolver-se integralmente.

Posto isto, evidencia-se que a escolarização na Educação Infantil é o primeiro ambiente educativo formal que a criança vivencia fora do contexto familiar. Neste aspecto, sendo um lugar de extrema importância para a criança desenvolver-se, alguns pontos precisam ser considerados. De tal maneira, a Educação Infantil também contribui para a construção de novas formas de sociabilidade, a fim de desenvolver a qualificação da cidadania e

democracia, além de potencializar a dignidade humana e reconhecer as necessidades que a sociedade precisa para evoluir. Nas palavras de Didonet (2001, p. 11),

Falar de creche ou da educação infantil é muito mais do que tratar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida: dependente, mas capaz de polarizar atenções ao redor de si; todo aberto para o outro, mas que só se desvela se, no outro, houver paixão. É tocar no mistério da pessoa humana enquanto vida em busca de plenitude, de felicidade, de encontro. E é, também, falar um pouco de nós mesmos, pois quando nos colocamos diante da criança, como pais ou educadores, estamos nos interrogando sobre a nossa própria trajetória a partir da criança que fomos.

Assim, refletir sobre a primeira etapa da Educação Básica exige um olhar atento aos princípios que a sustentam e as crianças que dela fazem parte, além do contexto sócio-histórico que a escola está posta, pois é a partir deste contexto que elabora-se as experiências que farão parte do cotidiano das crianças e também de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, definir a Educação Infantil não é tarefa fácil. O período deste nível contém inúmeros elementos que são primordiais para exercer um papel essencial no desenvolvimento do sujeito. Portanto, apesar de atualmente a Educação Infantil enfrentar alguns desafios, a busca pela qualificação e o respeito pelo direito da criança são constantes e importantes para o crescimento da sociedade.

A partir da compreensão sobre o conceito desta etapa, essa seção tem o propósito de apresentar a Educação Infantil no contexto brasileiro com o olhar direcionado para a legislação que a sustenta, além de expor sobre a criança e a prática pedagógica que encontra-se nos processos educativos baseados nos regimentos que conduzem a Educação Infantil na atualidade.

2.2 A criança, a infância e a prática pedagógica na Educação Infantil

No cenário atual, compreender a Educação Infantil sem pensar na criança e na qualidade dos processos educativos que a compõem é inaceitável, isto é, não existe a possibilidade de mencionar essa etapa sem considerar a criança como agente principal da prática pedagógica, é ela que orienta os princípios e abordagens de estudo. Apesar de parecer uma etapa curta (se comparada com as demais da Educação Básica), a Educação Infantil tem papel fundamental na formação humana. De outro modo, é importante levar em conta que esta

etapa destina o seu trabalho exclusivamente para crianças, portanto os pequenos devem ser o centro de todo e qualquer planejamento. Para cumprir essa função, é de suma importância refletir nas ações que organizam a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2010).

Há muito tempo a concepção de criança vem sendo ressignificada e os estudos sobre a infância são potencializados como um período essencial na vida do ser humano, uma vez que as experiências realizadas nessa etapa oferecem suporte para tudo o que for desenvolvido e aprendido desde então. No Brasil, como reconhecemos anteriormente, a Constituição Federal de 1988 atribuiu a educação como direito social e, a partir deste marco, a formação das crianças começou a potencializar-se, legalizando a Educação Infantil como período rico em aprendizagem e para o desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos, não enfatizando apenas o ato de cuidar, mas também o de educar e criar novos conhecimentos.

Educar e cuidar na Educação Infantil, como conduta primordial e indissociável para a sustentação desta etapa, conecta-se diretamente para o desenvolvimento humano, uma vez que este aspecto é vinculado pelo brincar, pela interação e pelas experiências adquiridas. Em outras palavras, o ato de educar e cuidar nas atividades educativas expressa a ideia de acolhimento, segurança, respeito pelos desejos, vontades e curiosidades que a criança apresenta no cotidiano escolar. Nessas condições, é oferecer à criança sensibilidade, delicadeza e atenção ao estar diante dela, bem como construir espaços que permitam agir, sentir e pensar para desenvolver-se como sujeito (BRASIL, 2009).

A BNCC coloca que “a entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (2018, p. 36) . Assim, o educar e cuidar se tornam ainda mais essenciais, pois ao compreender este fato, destaca-se que o centro da Educação Infantil é o respeito à criança e ao seu desenvolvimento integral, isto é, contemplar todas as necessidades que uma pessoa necessita para o seu crescimento de forma acolhedora, respeitosa, gentil e educada, considerando as suas emoções e adaptações neste novo ambiente, articulando propostas pedagógicas que ampliem e construam novos conhecimentos e experiências, conectando família e escola.

Segundo as DCNEI, a criança é um:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas 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 (2010, p. 12).

A partir dessa concepção de criança, é perceptível a nova amplitude que a infância significa, uma vez que o sujeito é considerado como produtor de cultura e capaz de produzir narrativas, expressar o que sente, brincar e manifestar suas ações da forma que deseja e necessita. Em outras palavras, o trecho traz a amplitude e naturalidade de ser criança, a qual explora, imagina, descobre, fica curiosa, pergunta, movimenta-se, brinca e aproveita o tempo para criar experiências enriquecedoras no seu desenvolvimento por meio das interações com o mundo e com as brincadeiras, contrapondo a ideia da criança ser submetida a conteúdos preestabelecidos pelos adultos.

Deste ponto, a BNCC aborda que:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (2018, p. 38).

A infância na atualidade, com base nos documentos normativos, é considerada como protagonista, por isso, a criança é o centro do planejamento e da intencionalidade pedagógica. Estar no centro do planejamento significa respeito aos direitos da criança e a consideração de um sujeito capaz de produzir conhecimento e cultura, potencializador do espaço em que está inserido como participante e autor dos processos educativos, como alguém competente para cooperar com o desenvolvimento da sociedade.

Nesse sentido, desde que a criança passa a ser vista como um ser de direitos a uma educação de qualidade e igualitária, atribui-se o reconhecimento e importância de suas ações na sociedade, contemplando a Educação Infantil como ambiente formal que tenha como conduta o ato de educar e cuidar para o desenvolvimento humano, isto é, respeitando o direito da criança à proteção, saúde, dignidade, liberdade e interações para a construção de conhecimentos e aprendizagens (BRASIL, 2009).

Nesse viés e pensando em uma prática pedagógica de qualidade, as DCNEI (2010) apresentam três princípios básicos que orientam as propostas pedagógicas da Educação Infantil, sendo eles; éticos, estéticos e políticos. O princípio ético apresenta o respeito à autonomia e a diversidade cultural encontrada na sociedade, considerando também a

responsabilidade e solidariedade com o meio ambiente e as manifestações do seu interesse, ampliando a compreensão de mundo e de si. O princípio político aborda os direitos da cidadania e o respeito que a criança deve criar ao falar e ouvir opiniões e sentimentos, bem como a valorização de si e do outro e da formação crítica e participativa nas ações. O princípio estético coloca em evidência o respeito às manifestações das crianças de diferentes formas, promovendo a participação artística e cultural do indivíduo, contemplando a sensibilidade que valoriza o ato de criar e construir singularidades.

Para que o professor consiga realizar propostas pedagógicas eficazes no desenvolvimento humano das crianças e respeitando os princípios que a regem, as DCNEI abordam, além das concepções já apresentadas anteriormente, a projeção do currículo, o qual oferece sentido e continuidade para a realização das atividades e experiências. Nesse sentido, o currículo é:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

Desse modo, ao pensar em articular as experiências aos saberes das crianças é identificá-las como seres de direito e produtoras de cultura, respeitando-as e colocando-as como sujeito principal na manifestação de seus desejos e curiosidades. O professor exerce papel indispensável, uma vez que ele é o responsável por organizar e contemplar com sabedoria o conjunto de práticas para as crianças interagirem e brincarem, buscando a continuidade e sentido nos processos educacionais.

Concomitante a isso, o Art. 9º das DCNEI reconhece que as interações e brincadeiras são eixos norteadores na Educação Infantil, apresentando doze propostas curriculares que devem assegurar experiências que:

- I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaciais;
- V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

- VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2009).

A Educação Infantil, a partir do trecho citado acima, deve contemplar um espaço que prevaleça a vida e a experiência, ao buscar oferecer um ambiente que a criança consiga se movimentar, criar, observar, pensar, agir, participar, interagir, brincar, expressar, manifestar os desejos e consolidar experiências que possibilitam o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito. Para tanto, a criação da proposta curricular serve como orientação a implantação de práticas pedagógicas potencializadoras na construção do conhecimento.

Segundo as DCNEI (BRASIL, 2009), o processo para garantir a eficácia das propostas curriculares, deve partir de planejamentos que enaltecem o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis, reconhecendo o mundo em que a criança está inserida e as diversas linguagens, possibilitando a construção de saberes, amizade, cuidado de si e do próximo e compreender suas preferências e características.

Ainda de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009), a Educação Infantil é composta por eixos estruturantes das práticas pedagógicas, sendo definidos em interações e brincadeiras. Portanto, as crianças como seres pensantes, brincam para entender o mundo e enquanto cria novas habilidades e competências ao brincar, descobre sensações, emoções, reações, inventa, faz de conta, experimenta para aprender coisas novas, cria hipóteses, prova, testa, conhece e descobre novas possibilidades a partir das interações com o outro e com ela mesma.

Outro ponto importante para ser destacado é que as propostas citadas no Art. 9º das DCNEI originam a organização dos Campos de Experiências apresentados na BNCC. Desse modo, para garantir que as crianças aprendam e adquiram experiências significativas, cria-se

seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018).

Por sua vez, os campos de experiências “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-as aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 38). Nesse viés, define-se cinco campos de experiências que constituem os objetivos da Educação Infantil, sendo eles: “O eu, o outro e o nós” com a finalidade de oportunizar o contato da criança com diversos grupos sociais e culturais; “Corpo, gestos e movimentos” para que os pequenos reconheçam e identifiquem as potencialidades e os limites da sua integralidade física; “Traços, sons, cores e formas” a fim de oferecer a criação de produções artísticas em grupo ou individualmente; “Escuta, fala, pensamento e imaginação” com o intuito de promover formas de interação e participação da criança no grupo social; E por último, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, a fim de instigar a observação, a manipulação de objetos, levantar hipóteses e buscar perguntas e respostas para as curiosidades e inquietações que surgem ao brincar (BRASIL, 2018).

Diante destes campos de experiências, os quais buscam a amplitude do desenvolvimento infantil, no ano de 2020, como maneira de proteger as crianças contra o Covid-19, as aulas tiveram de ser canceladas e neste âmbito surgiram desafios para manter a essência da EI mesmo a distância. Assim, o Ministério da Educação (MEC), ao deparar-se com a pandemia do Covid-19 no país, autoriza o ensino remoto e/ou atividades não presenciais em escolas públicas e privadas do país. Desse modo, segundo a Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, seção V, Art. 14, as atividades não presenciais caracterizam-se como “[...] o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional” (BRASIL, 2020).

Ao delimitar-se na EI, a Resolução deixa explícito que as atividades para esta etapa da Educação Básica “devem priorizar atividades de estímulo cognitivo e socioemocional e experiências lúdicas com espaço para brincadeiras e estimulação de habilidades específicas propostas nos campos de experiência pela BNCC” (BRASIL, 2020). Isto é, respeitando a faixa etária de cada etapa da EI e orientar os familiares para que o desenvolvimento das propostas pedagógicas ocorresse de maneira correta para as crianças, assegurando o acesso de todas as famílias, bem como a interação constante entre escola e família.

A partir disso, os documentos normativos fortalecem uma pedagogia da infância que potencializa as culturas infantis e possibilita que a criança seja criança, respeitando-a como sujeito produtor de conhecimento e potencializadora das próprias ações, mesmo em situações de pandemia. Portanto, o papel do educador ao planejar o espaço e a atividade pedagógica é indispensável e de suma importância para o desenvolvimento humano, proporcionando para a criança o lúdico e a liberdade para que ela sinta-se confortável diante das propostas educacionais oferecidas. O adulto cria situações e concede atenção necessária, estando disponível para o que a criança precisar.

Devido a isso, a intencionalidade pedagógica do adulto deve contemplar uma docência atenciosa e sensível aos saberes próprios da criança, considerando-a como sujeito de direitos, mas acima disso, como sujeito que explora, brinca, imagina, cria, deseja, sente, movimenta-se, participa, questiona, acolhe, observa, investiga, conclui, vive, experimenta, interage coletivamente e individualmente, soluciona problemas, chora, briga, fantasia, narra, toma iniciativa, representa papéis, inventa e decide. São nessas premissas que a Educação Infantil não é caracterizada como um tempo em que a criança está de passagem, mas sim um tempo que ela é protagonista da ação pedagógica, tempo que exerce sentido e contempla a vida de forma intensa e prazerosa, construindo experiências que marcam e desenvolvem o sujeito na integralidade, oferecendo o que ela necessita para o momento.

2.3 Aprendizagem e experiência na Educação Infantil

A educação da criança pequena sempre esteve em discussão no mundo. Na atualidade, refletir e agir sobre a educação e seus modos de exercer uma prática significativa e de qualidade é fundamental. As crianças, os jovens e os adultos, os quais estão envolvidos diretamente neste âmbito, enobrecem-se intensivamente diante de uma educação baseada em relações e experiências profundas que são atribuídas para o desenvolvimento de um mundo melhor, ao contrário de processos educativos que preocupam-se somente com questões cognitivas e passageiras.

A sociedade está em constante transformação, no entanto a velocidade que tais mudanças aconteceram provocam uma percepção especial no cenário dos processos educativos. Ainda no século XXI, a grande maioria dos espaços educacionais da Educação Infantil influenciam-se por práticas pedagógicas que despertam o interesse do adulto e não do

sujeito principal desta etapa, a criança. É nessa direção que cria-se concepções novas sobre a educação, realizando-se movimentos mundiais e nacionais para introduzir um novo olhar sobre a Educação Infantil.

A primeira etapa da Educação Básica caracteriza-se como os primeiros anos de escolarização da criança (BRASIL, 2010), onde encontra-se momentos de intensas e significativas aprendizagens, por isso essa etapa exige da escola, do docente e da sociedade uma perspectiva de qualidade e continuidade dos processos educacionais. Não é possível falar de Educação Infantil sem relacioná-la com experiência. Os pequenos chegam na escola com uma bagagem e concepção de mundo que, no decorrer da caminhada infantil, são potencializados e desenvolvidos em novos princípios, pelos quais acontecem por meio das interações e experiências vivenciadas neste ambiente e fora dele.

Mas quais as relações entre a experiência e a aprendizagem na Educação Infantil? De que modo a experiência na Educação Infantil difere-se das demais experiências? De início, para qualificar o trabalho pedagógico docente na atualidade, a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) conectam as experiências aos saberes das crianças. Outro documento normativo que auxilia na concepção de experiência é a BNCC (BRASIL, 2018) com os campos de experiência, os quais caracterizam-se pela transdisciplinaridade e por explorar os interesses das crianças, formando o centro do planejamento desta etapa. Assim, a aprendizagem e a experiência na Educação Infantil estão diretamente conectadas, visto que a criança só aprende a partir da experiência vivida, ou seja, do sentir, do pensar, do experimentar, do imaginar, do tocar, do conhecer e do viver.

Como Maria Montessori, para Dewey (1976) a educação faz parte da sociedade. Por isso, as experiências que ocorrem no espaço escolar devem estar interligadas com situações reais. Na Educação Infantil, é no ato do brincar que a criança promove experiências significativas para o seu crescimento integral e desenvolve potencialidades de interesses para a escolha das atividades, isto é, a aprendizagem na infância ocorre por meio das experiências derivadas da brincadeira e das interações que ela estabelece ao brincar.

A experiência na visão de Dewey (1976) parte de uma educação que faça sentido e coloca o sujeito como papel principal no processo de ensino-aprendizagem, a partir de um planejamento, desenvolvido pelo docente, de forma organizada, estruturada e que oportunize condições para a criança viver a experiência com qualidade, baseando-se em um propósito.

De outro modo, todas as etapas da educação oferecem experiências, sejam elas significativas ou não, porém a transformação no desenvolvimento do estudante está no caráter e na potencialidade que ela fomenta na criança.

Todavia, nem todas as experiências educam e/ou são significativas, algumas podem ser desnecessárias e são capazes de produzir “[...] dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos atos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas” (DEWEY, 1979, p. 14). É nesse sentido que o professor, como profissional da educação de crianças, torna-se indispensável e importante responsável por propostas pedagógicas de qualidade, descobrindo, a partir da realidade, a melhor maneira de reconhecer as condições do ambiente e as direções que as experiências devem mover-se para o desenvolvimento integral da criança.

Larrosa (2002, p. 21) coloca que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Dessa maneira, compreende-se que as experiências não caracterizam-se por algo passageiro e/ou momentâneo, mas como algo mobilizante, transformador e internalizante na construção do ser. A experiência colocada pelo autor, difere-se de momentos passageiros, ela é posta de maneira ativa e apodera-se do sujeito pela forma da paixão, paciência, atenção e a aceitação da essência de estar vivo.

Nessa perspectiva, a experiência na Educação Infantil é voltada para as interações, brincadeiras, variedades, continuidade e tempo para explorar, investigar, criar hipóteses, sistematizar conhecimentos e novas aprendizagens, atribuir sentido e significado, além de provocar curiosidade, desejo e imaginação que permitem a evolução e a ressignificação da criança. Portanto, o aprender na Educação Infantil está diretamente ligado com a qualidade da experiência que essa criança internaliza.

O trabalho pedagógico desenvolvido nesta etapa da Educação Básica deve proporcionar uma experiência educativa de interações entre o educador e o educando, além de conduzir uma continuidade de investigação que intensifique os sentidos e permita à criança afetar e ser afetada por uma proposta que valoriza e considera imprescindível o seu repertório. Em outras palavras, a experiência na Educação Infantil requer tempo, sem interromper os processos naturais da criança, com o intuito de prevalecer o que realmente é importante para o

seu desenvolvimento, tanto quanto basear-se no agora e no que o sujeito necessita para permitir a existência da experiência.

Nas palavras de Larrosa (2002, p. 24), a experiência

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Por essa razão, a continuidade da experiência demanda variedade, modificação nas ações, na estrutura do espaço e dos materiais disponíveis para a criança conduzir a brincadeira. A partir da diversidade dos objetos, o pequeno conquista novos conhecimentos, novas habilidades, novos desejos, novas sensações, novas curiosidades e novas emoções. Nesse sentido, para não haver mesmice e repetições na ação de brincar, a observação do docente com base nas interações que a criança apresenta ao desfrutar desses utensílios, faz com que ocorra a reorganização do ambiente e dos objetos que estão dispostos neste espaço, além da reconstrução da intencionalidade e propósito pedagógico, atribuindo novos enredos para as crianças desenvolverem-se integralmente.

As relações entre experiência e aprendizagem, como já descrito acima, exigem tempo, continuidade e planejamento qualificado do educador, todavia oferecer abundantemente diversificados materiais para a criança explorar e manifestar sua liberdade, não significa que a construção da experiência é realmente significativa, pois se a criança não dispuser de tempo para desenvolver narrativas brincantes e apropriar-se da pluralidade dos objetos encontrados, não ocorre a experiência, mas sim uma vivência e, nesta situação, a criança não apropria-se e sistematiza os conhecimentos atribuídos nas suas ações.

É a partir dessa perspectiva que Augusto (2015) afirma que a ideia de experiência, em grande parte das vezes é confundida com vivência, uma vez que o que o sujeito vive nem sempre caracteriza-se como uma experiência educativa. Em outras palavras, a vivência não provoca transformação de comportamento, de visão de mundo e de explanação dos sentidos e emoções. Nas palavras da autora, a experiência na Educação Infantil é “[...] sempre simbólica, mediada pela cultura, inscrita na história do sujeito, que, dialeticamente, dialoga com a história de seu tempo, de seu meio, de outros homens” (p. 114).

Dessa forma, o trabalho do docente nos processos educativos da Educação Infantil precisa ser construído a partir de uma sequência de experiências que se conecta e fornece sentido à aprendizagem da criança, visto que cada experiência anterior qualifica a seguinte (DEWEY, 1976). Nesta situação, o professor, como organizador do espaço e profissional que ocupa de seu planejamento para pensar nas ações educativas das crianças, necessita avaliar o que é benéfico para os educandos e o que não os favorece, respeitando a cultura e o meio que a criança produz.

Não se trata de simplesmente planejar ou usar ferramentas que atraiam o olhar da criança. As relações de experiências e aprendizagens determinam tempo, tanto do professor como da criança, como também delimitam a intencionalidade pedagógica para a conquista de uma educação atrativa e eficaz no desenvolvimento humano da criança. Trata-se de um planejamento desafiador para o professor, porém com o instrumento de observação, o qual gera resultados, se pensados e organizados da maneira correta, serão extremamente satisfatórios para a evolução do sujeito.

Portanto, Dewey (1976) afirma que não é somente transpassar a aula indicada em livros didáticos, é qualificar a ação do educador e tornar a aprendizagem da criança eficaz para a construção de um sujeito que contribua positivamente para a sociedade, através de experiências que desenvolvam os sentidos, a curiosidade, o pensamento, a interação, os desejos, as emoções, mas que acima de tudo, transforma e mobiliza as ações e integralidade do ser.

2.4 As bases teóricas da Educação Infantil segundo Maria Montessori

A Educação Infantil contempla diferentes percepções que qualificam os processos educativos. É indiscutível a importância que este período tem assumido no desenvolvimento integral da criança nos últimos anos, instituindo-se como elemento determinante no processo de reconstrução da educação, bem como da sociedade. Deste modo, esta seção tem o propósito de apresentar as teorias educacionais, desenvolvidas por Maria Montessori, sobre a infância, a docência, o ambiente e as propostas pedagógicas que envolvem os processos educativos na EI.

A italiana Maria Montessori tornou-se referência na educação de crianças, ao proporcionar, desde 1907, experiências educacionais que espalharam-se por todo o mundo.

Seus estudos basearam-se nos trabalhos de Itard (1774-1838) e Séguin (1812-1880), os quais serviram como conexões e caminhos para aprimorar e desenvolver com rigor as ações educativas. Dessa forma, ao interligar seus estudos com a experiência no atendimento de crianças com deficiência intelectual, a educadora dedicou-se aos problemas educativos e pedagógicos.

Apesar de iniciar seus estudos com crianças deficientes, Montessori constitui a paixão pela medicina e a educação dos pequenos criando em sua pedagogia, métodos educacionais que podem ser utilizados não só para crianças com deficiência intelectual, deixando claro que “esses métodos de ensino não tinham nada de específico para a instrução de crianças com dificuldades especiais, mas continham princípios de uma educação mais racional do que aqueles que até então vinham sendo usados” (MONTESSORI, 2017. p. 36). Portanto, a educadora ao construir as experiências educativas, destaca que sua abordagem qualifica-se tanto para crianças com deficiência intelectual, quanto para crianças que não apresentavam qualquer anomalia. Desse modo, a eficácia de seu método educacional expandiu-se para diversos países no mundo e, atualmente, inúmeras escolas o utilizam como metodologia de ensino.

Embora o Método Montessori⁵ tenha sido desenvolvido no início do século XX, as abordagens da pesquisadora refletem de forma essencial na educação da primeira infância ainda na atualidade, uma vez que o método é pensado para a criança, contemplando-a como um ser integral. É nesse contexto que o método parte dos princípios de valorizar, respeitar e ajudar na conquista da independência e autonomia, assim como libertar as escolhas, desejos e necessidades da criança, colocando-a como centro de todo e qualquer planejamento.

2.4.1 A infância

Ao decifrar a palavra infância, alguns questionamentos e lembranças são postos em nossa mente: o que é infância? Que período ela abrange? O que trabalhar na infância? O que deve ser desenvolvido e observado? A infância é uma das etapas da vida, senão a única, mais importante e feliz (ou deveria ser) de toda a humanidade, é neste período que desenvolve-se

⁵ Este conceito será tratado no item 2.4.3.

as principais características e contribuições para a formação do futuro cidadão crítico, criativo e potencializador das relações sociais, culturais e políticas.

Por muito tempo o conceito de infância foi relacionado a uma etapa sem importância para a sociedade, a criança logo era inserida no mundo dos adultos e não vivenciava as etapas da vida, como a infância e a juventude, isto é, considerava-se como um adulto em miniatura, sem pensar nas necessidades, desejos, liberdade e potencialização do indivíduo como um ser integral e de direitos. Passava de pequena a jovem adulto, pulando as fases importantes para o desenvolvimento físico, psicológico e emocional da criança.

É nesse sentido que Montessori cita que “as forças interiores da criança nunca foram levadas em consideração, nem sob seu aspecto intelectual nem sob seu aspecto moral” (2018, p. 44). Por isso, a educadora ao longo de suas experiências educacionais, defende a ideia de que a transformação do mundo acontece a partir da educação logo na primeira infância, a qual deve romper com a concepção de criança como um adulto em miniatura e como um ser incompleto para atribuir a ela uma essência própria, permitindo o livre desenvolvimento de suas manifestações na forma de conceber o mundo.

Para valorizar a criança como um ser integral e potencializadora das suas ações, é necessário não só modificar o ambiente e/ou o objeto, mas transformar o olhar do adulto sob a infância e as relações que ela estabelece no entorno. Para tanto, a vida psíquica da criança já apresenta potencialidades construtivas e, ao nascer, gradualmente, irá desenvolver-se a partir das manifestações e das condições oferecidas à sua volta. Assim como afirma Montessori, “a criança não cresce *porque* se alimenta, *porque* respira, *porque* se encontra em condições de clima favorável; cresce porque a vida, exuberante dentro de si, se desenvolve;” (2017, p. 65).

Considerando a infância primordial para o desenvolvimento da vida e entender que a criança é capaz de ressignificar os modos de olhar o mundo e as ações educacionais, uma vez que os pequenos são a inovação da humanidade, faz-se importante compreender que os processos educativos dependem, também, do estudo e percepção do desenvolvimento humano, uma vez que a criança, para a autora é e deve ser o centro de toda e qualquer ação educativa.

Nesse contexto, a criança é o construtor do homem e em determinados espaços de tempo conquista novas grandezas e inteligência. Para isso, Montessori (1987) afirma que existem três períodos para o desenvolvimento humano, sendo o primeiro do zero aos seis anos, subdividindo-se em dois momentos: dos zero aos três e dos três aos seis. O segundo

período vai dos seis aos doze anos. O terceiro e último período é dos doze aos dezoito anos e é subdividido em duas fases: dos doze aos quinze e dos quinze aos dezoito.

No quadro 1, buscamos os elementos que caracterizam cada período do desenvolvimento humano segundo Montessori (1987), a fim de compreender as interligações existentes entre as fases atribuídas.

Quadro 1: Períodos do Desenvolvimento Humano

| Período | | Características |
|---|------------------------------|--|
| 0 aos 6 anos | 0 - 3 anos | Caracterizado pelo nome “mente absorvente inconsciente”, ocorre a absorção do ambiente pela criança, do qual o adulto não consegue se apropriar, visto que é de forma inconsciente, isto é, não conseguindo ter uma influência direta no pensamento da criança. |
| | 3 - 6 anos | Caracterizado pelo nome “mente absorvente consciente”, nesta fase a criança principia a modificar-se por causa das influências, mas de modo sutil. Além disso, ocorre as grandes transformações do indivíduo, pois desenvolve-se habilidades das funções físicas e psíquicas, destacando a atenção na qualidade do trabalho feito nas escolas, dado que as principais características formam-se nessa subfase. |
| 6 aos 12 anos | | Esse período, chamado de “intermediário” não ocorre grandes transformações, porém as mudanças são perceptíveis. A criança fica mais calma, serena e aprimora a forma física e mental. Nessa fase, as crianças já compreendem as formas culturais e científicas, além de socializar-se por meio de círculos de amizade, preferindo atividades coletivas. |
| 12 aos 18 anos (puberdade e adolescência) | 12 - 15 anos 15 - 18 anos | Nesta fase ocorre transformações corporais, acontece mudanças no plano físico e mental e, ao passar dos 18 anos, o indivíduo pode considerar-se totalmente desenvolvido, crescendo somente em idade. |

Fonte: autora

Diante disso, a criança desenvolve-se também a partir das condições que o ambiente satisfatório oferece para suas necessidades enquanto criança, vivendo do momento presente e observando a natureza para manifestar-se, isto é, tudo o que a rodeia conecta-se com seu desenvolvimento e influência na sua própria formação. Na infância, o indivíduo precisa do seu corpo e de todos os sentidos para conseguir conectar-se à realidade em que absorve, bem como o pensar e o desenvolver-se integralmente.

A teoria da educadora sustenta-se na libertação da criança, as quais agem segundo a sua própria natureza. Em outras palavras, é livrar-se dos preconceitos e obstáculos que impossibilitam o desenvolvimento natural da vida da criança e criar ambientes que sejam capazes de facilitar a manipulação de materiais que satisfaçam as necessidades e as

possibilidades que ela deseja. É ajudá-la a manifestar-se por meio das múltiplas linguagens, acolhê-la e interpretá-la para que as potencialidades sejam desenvolvidas e apresentadas ao mundo.

Na percepção de Montessori, a liberdade não caracteriza-se como deixar a criança “livre” ou “fazer o que bem entender e quiser”, mas representa o respeito pelas hipóteses que a criança cria a partir de suas vontades e intenções. Nesse caso, a liberdade na infância é considerada como o reconhecimento dos desejos, interações e sentimentos que ela apresenta ao ter a oportunidade de selecionar o que a interessa sem a intervenção do adulto para ditar o que deve ou não fazer.

Dessa forma, a infância deslumbra na criança as qualidades naturais e as suas capacidades de vida, da forma que cada qual é um ser potente e carrega em si construções para a formação humana, sendo capaz de dedicar-se, concentrar-se, instruir-se e disciplinar-se. Nas palavras de Montessori:

“[...] a criança constrói por si mesma, de que ela tem, dentro de si, um *mestre*, que tem um programa e uma técnica educativa, e de que, se reconhecermos esse *mestre* desconhecido, poderemos ter o privilégio e a felicidade de nos tornarmos seus fiéis servidores, ajudando-o como bons colaboradores” (2018, p. 59, grifo do autor).

A autora italiana apresenta que, ao respeitar os desejos da infância, as crianças tornam-se capazes de desenvolver não somente a sua integralidade, mas também a auto-estima, deixando-a mais calma e em harmonia consigo mesma, construindo o caráter e a personalidade no conjunto das ações. Dessa forma, é sobre estas concepções que a Educação Infantil deve constituir-se, principalmente no cenário educacional atual, visto que ao valorizar as suas vontades,

Essas crianças não só fazem progresso totalmente surpreendentes na conquista da cultura como ainda se tornam mais conscientes de si mesmas, mais senhoras de suas ações, mais seguras em suas maneiras de se conduzirem, desprovidas da rigidez e das hesitações devidas à timidez ou ao medo (2018, p. 57).

Por fim, a criança é um ser de tal intensidade que pode suportar, acolher e esperar tudo. A vivacidade com que ela contempla a vida faz com que a torne-se humana e capaz de adaptar-se ao mundo, não importando a classe social e/ou o ambiente em que nasça, ela sempre contemplará a beleza de ser criança. Em outras palavras, na infância a criança aprende por si mesma e coloca em prática suas experiências a partir da aprendizagem e dos processos

naturais que ocorrem durante o desenvolvimento humano, ela age como exploradora do mundo e dos ambientes que a interessam.

Nessas condições, Montessori coloca que “as crianças encontram uma *alegria* a cada *nova* descoberta: desenvolve-se em seu íntimo um sentimento de dignidade e de satisfação que as encoraja indefinidamente a *procurar*, ao redor de si, sensações novas, o que as torna espontaneamente *observadoras*” (2017, p. 173). Compreendendo esta questão, a infância desperta na criança a naturalidade, a simplicidade, o desejo por descobrir e explorar o mundo ao seu redor, a sinceridade nas escolhas e desejos, mas acima disso, coloca-a como ser construtor de uma sociedade mais justa, ética e de qualidade. A infância provoca explicação e clareza, além de prevalecer a verdadeira identidade de cada sujeito.

2.4.2 A docência

Começamos esta sub-seção com o desejo de inspirar professores, gestores, estudantes da área e as demais pessoas a compreender a docência na Educação Infantil, não como fórmula a ser seguida, mas como mobilização de uma pedagogia pensada para a criança. É indiscutível que o mestre tem papel fundamental na educação. Por isso, é importante refletir sobre alguns questionamentos que podem potencializar a busca pelo entendimento da educação de crianças pequenas. O que é ser professor na Educação Infantil para uma pedagogia montessoriana? Qual a importância do educador nessa etapa? Pondera-se que na atualidade a função do educador não se caracteriza em oferecer conhecimentos em um quadro limitado, mas sobretudo de ser mediador e/ou orientador das ações das crianças, proporcionando experiências para que o indivíduo evolua cada vez mais.

Montessori (2017) relata os primeiros princípios para uma educação que valorize e respeite a integralidade da criança, a qual deve iniciar pela formação docente, sendo esta primordial para o fazer pedagógico de qualidade, uma vez que a Educação Infantil exige uma proposta de educação diferenciada daquela existente no Ensino Fundamental. No entanto, de nada vale somente preparar o educador, é preciso preparar a escola, isto é, a qualificação deve ser simultânea. O ambiente escolar deve acreditar no livre desenvolvimento da criança para potencializar, por meio da observação, as manifestações espontâneas de cada indivíduo, ou

seja, o mestre e a escola devem romper com os preconceitos que posicionam a infância e abrir os horizontes sobre as ações mediante sua postura. Tal autora coloca ainda que,

a educação não é aquilo que o professor transmite, mas sim um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo humano; que ela não é adquirida escutando-se palavras, mas em virtude de experiências realizadas no ambiente. A tarefa do professor não é falar, mas preparar e dispor uma série de motivos de atividade cultural num ambiente preparado exatamente com este objetivo (1987, p. pag 16).

A educadora busca romper com o modelo tradicional de ensino, a fim de subsidiar um sistema educacional que baseie-se na observação e no respeito dos processos educativos no desenvolvimento humano, bem como na liberdade da criança perante suas escolhas. A partir disso, para Montessori (2017) a formação dos professores para uma docência na EI necessita de mudança de concepções que por muito tempo estão enraizadas no pensar dos educadores.

Desse modo, a função do mestre ao trabalhar na EI é proporcionar o ambiente para que a criança tenha interesse e desenvolva possibilidades para manifestar os sentimentos, as ideias e as ações de forma espontânea e prazerosa, deixando-a segura e confortável para ser ela mesma. Este ambiente, organizado pelo docente, oferece à criança estímulos para que aconteça a livre escolha e promova os impulsos do próprio indivíduo. Nesse meio, a função do mestre é, aos poucos, afastar-se e deixar que a criança domine o espaço, a fim de não fazer as vontades do adulto, isto é, se distanciar para ver melhor.

Para tanto, o objetivo principal do professor não deve ser o de ensinar, mas sim de observar o sujeito que cresce, que corre, que brinca, que age, que pensa, que é capaz e experimenta, sujeito este que está sempre à procura do novo. É conhecer e descobrir os interesses das crianças, sem interferir, permitindo que ela manipule o ambiente que está ao seu redor. A importância do trabalho do educador é também de facilitar a criança a aprender sozinha, desenvolvendo a autonomia e a manipulação dos materiais disponíveis para satisfazer as necessidades e possibilidades que a criança deseja, isto é, dentro de um ambiente organizado pelo docente e pensado para ela, a criança de forma livre e espontânea, constrói-se para viver no mundo, a partir de objetos planejados para as suas vontades de exploração.

Em consonância, Montessori (2019, p. 236) afirma que “o adulto deve ajudar a criança, mas a fim de que esta possa agir e executar seu próprio trabalho no mundo”. Nessas condições, o educador carece estar sempre presente, agindo quando for necessário, tornando-se um facilitador, curador e/ou guia que oportuniza e oferece tempo a criança de

experimental e ser capaz. O mestre exercerá a função de observador, mediador das descobertas e respeitará o ritmo e a individualidade de cada criança. São essas ideias que caracterizam e principiam as ações do docente na Educação Infantil a partir das concepções que Montessori apresenta em seus escritos.

Conectando-se com as abordagens de Martins Filho (2013), a docência na Educação Infantil não transcorre sem a presença física das crianças. Nesse sentido, a professora é a profissional que confia nos desejos e na formação das estratégias para potencializar a participação de um sujeito ativo, nutrindo-o positivamente e com eficácia no percurso da jornada estudantil. A docente coloca pilares para que as crianças formulem sentido nas suas ações e sustenta-os de maneira sensível, atenciosa e respeitosa, a partir das propostas pedagógicas os processos de observação nas especificidades da vida infantil.

De outro modo, o educador antes de educar precisa ser educado, visto que ele será um observador da humanidade (MONTESSORI, 2017). Deslumbrar-se-ia pela criança e pela educação, compreendendo que a própria criança oferece os caminhos para prática pedagógica, isto é, o mestre potencializará a prática pedagógica a partir dos interesses e indícios que o educando oferecerá no cotidiano escolar. Portanto, a qualificação e ressignificação do trabalho do professor acontece por meio das ações que o sujeito apresenta nas livres interações sociais.

Embora ainda existam desafios para a realização de uma pedagogia que respeite a intensidade de ser criança, Montessori (2017) aponta que não basta o educador somente observar, mas é preciso transformar. Transformar tanto o aluno e a escola, como a sociedade. Haverá crianças de todos os estilos e características, porém a atividade pedagógica constituirá na ajuda desses seres para a autonomia e independência das tarefas cotidianas, compondo a compreensão e assistência nas reais necessidades. Montessori se posiciona e afirma que

Todavia, a mestra tem inúmeras incubencias, difíceis, por certo; sua cooperação não deve ser excluída, mas há de ser prudente, delicada e multiforme. Suas palavras, energia, ou severidade não são necessárias. O que importa é um atento espírito de observação, sua visão ao servir, interferir, retirar-se, calar-se, segundo os casos e as necessidades. Deverá adquirir uma habilidade moral que nenhum método, anteriormente, exigirá; habilidade feita de calma, de paciência, caridade e humildade. São as virtudes, e não as palavras, a sua máxima preparação (2017, p. 156).

Conectando-se a Martins Filho (2013), o qual aponta que a docência, além de criar caminhos para as potentes manifestações das crianças, precisa também aguçar o pensamento

sobre a nobreza da vida e compreendê-la de modo a fazer valer a pena, criando um universo de possibilidades para que isso aconteça. Nesse sentido, o professor tende a perceber que o momento para aproveitar os descobrimentos da vida é na Educação Infantil, por isso o seu papel é de tamanha importância nos processos educativos de crianças pequenas.

Portanto, o educador na Educação Infantil tem como principal fonte de pesquisa a própria criança e a partir dela identifica-se os anseios, necessidades, desejos, perguntas, pensamentos, vontades e curiosidade para promover uma prática pedagógica de qualidade e eficaz no desenvolvimento humano. Assim, o mestre após realizar a observação atenta, crítica e criativa para planejar as próximas ações, deverá pensar sobre: o que as crianças desejam? Que materiais elas têm curiosidade e/ou interesse? O ambiente será organizado de que forma? Afinal, é a partir das crianças e centrado nelas que o planejamento irá desenvolver-se, considerando-a como um ser potente, criativo, capaz e potencializador de sua prática.

2.4.3 O ambiente e a prática pedagógica

O espaço escolar sempre obteve diversas discussões sobre variáveis temáticas, principalmente no que se refere à qualidade da educação. Nas tendências pedagógicas tradicionais, a preocupação pela organização do ambiente não encontra-se entre os principais debates, visto que a educação neste modo de ensino não é voltada integralmente para propostas pedagógicas que respeitem os desejos e anseios dos sujeitos, da mesma maneira que não estimam as necessidades estéticas e organizacionais para uma experiência ativa e eficaz no desenvolvimento integral da criança.

É nesse sentido que Montessori (2017) de forma crítica, explica que os estudantes eram (e, infelizmente, ainda são) obrigados a estabilizarem-se em cadeiras desconfortáveis para obter a construção do conhecimento de modo passivo e sem a possibilidade de movimento dentro da sala de aula. Porém, um fato que Montessori faz referência é a construção dos móveis domiciliares, os quais transformaram-se em materiais cada vez mais simples e leves, com o objetivo de facilitar a limpeza e o deslocamento do objeto. Nessa esfera, o que a educadora quer nos dizer é que o material encontrado na maioria das instituições educacionais permanece o oposto da descrição acima, o que configura um ambiente primitivo da evolução plena do ser. Os objetos permanecem pesados e de difícil

locomoção na sala de aula, o que dificulta a construção de experiências significativas e processos educativos que respeitem a livre manifestação das crianças. Desse ponto, surge a inquietação e reflexão: Por que por muito tempo os móveis domiciliares foram pensados para facilitar a limpeza do ambiente e os objetos das escolas, que comportam crianças pequenas, foram esquecidos e continuaram pesados e sem locomoção para os pequenos se movimentarem?

Para romper com esses paradigmas e pensando em um ambiente preparado para as crianças, onde é possível brincar e realizar experiências positivas, como também captar as energias que o sujeito oferece para desenvolver-se integralmente, é que Montessori cria “um método que permita plena liberdade à criança, a fim de que possamos descobrir, por meio da observação das suas manifestações espontâneas, a sua verdadeira psicologia” (2017, p. 34).

O Método Montessoriano está pautado no ambiente em que permita a criança ser criança, de modo a conquistar sua independência e libertar-se dos preconceitos sobre a infância. Nessa perspectiva, Montessori (2017; 2019) esclarece que o ambiente influencia diretamente no desenvolvimento integral da criança e ao prepará-lo de maneira aberta e adequada ao momento vital do sujeito, espontaneamente a criança manifesta seus interesses naturais de forma ativa, permitindo-a revelar suas qualidades e necessidades que até então estavam reprimidas em um ambiente oposto à liberdade espontânea.

Dessa forma, o ambiente para Montessori é o “conjunto total daquelas coisas que a criança pode escolher livremente e manusear a sociedade, de acordo com suas tendências e impulsos de atividade” (2017, p. 67).

A autora ainda contribui afirmando sobre a imprevisibilidade de

Criar um ambiente para a criança que a interesse, traga em si os valores da comunidade em que vive, que traga conforto e confiança para ela poder dizer "aqui eu posso ser eu"; que traga possibilidades de agir, de descobrir, de classificar, de medir, produzir e, assim, espontaneamente crescer (2017, p. 11).

Pode-se dizer que o professor faz parte do ambiente onde a criança está inserida, o qual apresenta possibilidades para a criação das escolhas do sujeito, levando em conta os objetos pensados exclusivamente para ela, desenvolvendo a autonomia e a liberdade. Portanto, o ambiente planejado para a criança é aquele que exige materiais e objetos moldados para a proporção do seu corpo, com

salas claras e iluminadas, com janelas baixas, cheias de flores, móveis pequenos de todos os tipos, exatamente como mobília de uma casa moderna: mesinhas pequenas, poltronazinhas, cortinas graciosas, armários baixos ao alcance das mãos das crianças, que neles colocam os objetos e pegam o que desejam (MONTESSORI, 2019, p. 131).

Nesse aspecto, os móveis baixos, leves e simples, distribuídos ao alcance das mãos das crianças, oferecem a oportunidade do movimento e, movimentando-se, transportam qualquer objeto na posição que desejarem, promovendo a autonomia, livre escolha e independência diante da organização do ambiente. Assim, manifesta-se e potencializa-se a capacidade de criação da criança, uma vez que elas conseguem, rapidamente, controlar o ambiente. Da mesma maneira que contempla Montessori, “o material está ali exposto e a criança só precisa estender a mão para pegá-lo. Poderá, em seguida, levá-lo, colocá-lo onde quiser” (2017, p. 106).

Diante desse fato, é importante destacar que o ambiente e os objetos encontrados nele caracterizam-se como os meios didáticos que o mestre e a criança necessitam para contemplar as hipóteses, vontades, desejos, capacidades, limites e a satisfação por meio das manifestações livres. Sendo assim, é relevante considerar a estética oferecida neste espaço, pois deve-se atrair a criança com abordagens organizadas, úteis e qualificadas para o seu desenvolvimento. A aplicação de um ambiente preparado esteticamente atrai nas crianças não só o interesse, mas também uma narração brincante significativa e duradoura.

Freire (2018, p. 34) aborda que “decência e boniteza, de mãos dadas”. Dessa maneira, a estrutura do ambiente deve contemplar o interesse e as necessidades da criança, com boniteza e qualidade do material apresentado a elas, dado que a desordem desencoraja e oprime a evolução do seu ser. Portanto, abarrotar a criança de brinquedos e/ou objetos a seu dispor não potencializa o crescimento, pelo contrário, confunde-a e oprime da criação de novas possibilidades, assim o ambiente organizado e correto na abordagem do espaço e dos objetos, constrói inúmeras possibilidades para a criança desenvolver-se integralmente.

Portanto, a formação docente deve estar acompanhada da estruturação do ambiente da escola. Os saberes docentes constituem-se e aprimoram-se a partir das experiências profissionais do professor. Tardif fala que a prática pedagógica é temporal, ao explicar que

Os saberes profissionais também são temporais, no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição de sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadinhas, por tentativa e erro (2007, p. 261).

Assim como Montessori aponta que a formação docente é primordial para o desenvolvimento da prática diária do professor, é possível observar, nas palavras de Tardif, que a potencialização do ambiente escolar e das estratégias de ensino para o desenvolvimento integral da criança irão acontecer por meio da aprendizagem docente diária, isto é, com erros e acertos o fazer pedagógico vai sendo construído e moldado para enriquecer o ambiente escolar que a criança espera.

A experiência docente ressalta também na consciência da formação reflexiva e profunda do mestre, visto que ao lidar com o desenvolvimento de crianças implica diretamente nas condições de trabalho e na formação de professores para criar condições favoráveis de educação atribuindo sentido a sua prática pedagógica e a aprimoração para lidar com os acontecimentos encontrados no ambiente escolar e na sala de aula. Em resumo, por meio da formação docente e da experiência atribuída ao professor é que ocorre o sucesso pedagógico.

Por fim, a prática pedagógica direcionada ao espaço organizado e pensado exclusivamente para a criança, atribui a satisfação do sujeito ao conseguir agir, conhecer, experimentar, explorar, criar hipóteses, sentir e, de modo livre, exteriorizar os desejos, curiosidades, interesses e decisões sobre o objeto e o espaço. Nesse sentido, compreende-se a magnitude da educação nova e da formação docente para proporcionar este ambiente a criança, onde as ações são voltadas para o estudante e as condições são transformadas em possibilidades confiáveis e de qualidade para o desenvolvimento livre e espontâneo da criança, deixando-a segura e a vontade neste lugar potencializador.

3 OS DESAFIOS E OPORTUNIDADES DE PROCESSOS DE EDUCAÇÃO *ONLINE* NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Constatou-se no capítulo anterior o quanto a teoria de Maria Montessori contribui para a compreensão da infância, do ambiente educacional e das propostas pedagógicas para a Educação Infantil. A partir desse entendimento iremos iniciar a discussão sobre os desafios e oportunidades dos processos de educação *online* na Educação Infantil, explorando as ideias de Montessori e o papel das tecnologias como potencializadoras dos processos educativos contemporâneos.

3.1 Estabelecendo relações entre tecnologia e educação

O contexto atual de educação é muito diferente do vivido no século passado. Em parte porque as crianças chegam às escolas apresentando novas demandas para os profissionais e com conhecimentos básicos sobre as tecnologias, isto é, nos primeiros meses de vida a criança já tem acesso a vídeos inseridos em plataformas digitais, a jogos disponibilizados na rede e autonomia para escolher o que deseja usufruir da ferramenta. Os processos educativos experienciam uma nova visão da própria vida, pois o uso das tecnologias acontecem em variadas situações de ensino e aprendizagem, sejam elas formais ou informais. Entretanto, por muito tempo a escola não acompanha todo o potencial que essas tecnologias trazem para os alunos e, conseqüentemente, as mudanças do sujeito principal inserido nela, a criança.

O uso das tecnologias estabelecem e provocam mudanças no cenário educacional, uma vez que desenraiza o conceito de tempo e espaço, sendo possível aprender e estar conectado em vários lugares ao mesmo tempo, sem necessariamente estar junto fisicamente. Em outras palavras, Moran aborda que a escola, ao adotar processos educativos que conectem com as tecnologias atuais “[...] transformam-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagem significativas, [...] que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir” (2013, p. 31). De outra forma, as ideias montessorianas, apesar de não estarem vinculadas diretamente com as tecnologias, relacionam-se sem desvios com a mesma concepção, partindo do pressuposto da criança como sujeito autônomo e livre para decidir e refletir sobre suas próprias decisões, interagindo com o

ambiente e com os materiais disponíveis à sua volta. Todavia, a qualidade destes processos educacionais, tanto na perspectiva de Moran e de Montessori só serão potencializados se oferecidos da forma correta e abrangendo a intencionalidade pedagógica necessária para desenvolver estes aspectos.

Diante disso, não há como ignorar que as tecnologias estão cada vez mais presentes na educação e com a pandemia do Covid-19 isto tornou-se ainda mais evidente. A partir do uso dessas ferramentas é possível potencializar os enredos e enriquecer os espaços, além de criar condições para o novo, sendo ele *online* ou presencial. No cenário contemporâneo educacional, pensar na educação pelo viés da tecnologia é de extrema importância, tal como refletir e visionar as possibilidades abertas que ela oferece, isto é, destacar as diversas situações para fazer uma análise do todo e contemplar as numerosas potencializações que acontecem.

Segundo Lévy (2011), as relações entre as tecnologias e a educação permitem as expansões das comunicações e retira a emissão de conhecimentos somente do professor, conduzindo a cada sujeito, seja ele participante do contexto educacional ou não, a potencialidade de ser emissor e receptor em espaços não fixos e exploráveis. Esta mesma premissa contempla as concepções sobre o ambiente citado por Montessori⁶, assim como Moran se posiciona,

toda a sociedade será uma sociedade que aprende de inúmeras formas, em tempo real, com vastíssimo material audiovisual disponível. Será uma aprendizagem mais tutorial, de apoio, de ajuda. Será uma aprendizagem entre pares, entre colegas, e entre mestres e discípulos conectados, em rede, que trocam informações, experiências, vivências. Aprenderemos em qualquer lugar, a qualquer hora, com tecnologias móveis poderosas, instantâneas, integradas, acessíveis. Não precisaremos ir a lugares específicos, o tempo todo (grifos do autor, 2013, p. 67).

O professor não será totalmente o mestre do saber. O conhecimento não estará somente no docente, mas sim nas trocas mútuas entre o educador e o educando. Por isso, a função do professor, como já abordado no capítulo anterior, é de ser mediador, orientador, guia e criador de estratégias para a qualificação ativa dos processos de ensino.

Dentro dessas possibilidades, evita-se reproduzir aulas expositivas e totalmente tradicionais, para construções ativas e potencializadas por meio de diálogos, trocas de experiências e aberta para expandir as necessidades da criança com gamificação e

⁶ Esta concepção está no item 2.4.3 desta dissertação.

metodologias ativas, além da programação e raciocínio lógico na resolução de problemas. Em outras palavras, tira-se os alunos da posição de ouvintes e os coloca na intencionalidade de serem produtores de conhecimento junto com os colegas e o professor.

A relevância entre as relações de tecnologia e educação parecem ter encontrado espaço para novos caminhos educacionais na atualidade, os quais com a pandemia do Covid-19 tornaram-se mais reconhecidos pelas possibilidades que não seriam pensadas pela comunidade escolar nos anos anteriores, oferecendo abertura para o novo e por novas metodologias pensadas para o desenvolvimento do indivíduo. Assim, essa situação entre as relações de tecnologia e educação, partindo dos enredos de respeito ao estudante, bem como da sua valorização como sujeito capaz de aprender, considera os princípios da infância que oferecem sustentabilidade ao método Montessoriano de educação⁷.

3.1.1 O papel da tecnologia como oportunidade de aprender

Pensando no potencial da informática nos ambientes educacionais e como o acesso a tecnologia poderia oferecer às crianças aprendizagens significativas e úteis, Papert em seu livro “A máquina das crianças - Repensando a Escola na Era da Informática” (1994) transcende no decorrer dos seus escritos a ação de repensar a educação levando em conta os novos desafios e possibilidades advindos da tecnologia. Em suas reflexões, defende fortemente a utilização do computador como uma ferramenta educacional de aprendizagem, abordando a criança como sujeito capaz de criar, pensar e inventar condições para produzir seu próprio conhecimento por mediação de alguma ferramenta. Em suas palavras, Papert afirma que “Embora tenha sempre ansiado por “estilos de aprender” nos quais as crianças agem como criadores ao invés de consumidores de conhecimento, os métodos propostos sempre me pareceram apenas um pouco diferentes, quando muito, dos estilos antigos” (PAPERT, 1994, p. 19).

Dentre essa percepção, as ideias de Papert ultrapassam a visão metodológica tradicional da escola, refletindo que ela não é a única abordagem que desenvolva potencialmente a aprendizagem e acrescenta que:

⁷ Os princípios da infância estão no item 2.4.1 desta dissertação.

Minha meta tornou-se lutar para criar um ambiente no qual todas as crianças - seja qual for sua cultura, gênero ou personalidade - poderiam aprender álgebra, geometria, ortografia e História de maneiras mais semelhantes à aprendizagem informal da criança pequena pré-escolar ou da criança excepcional do que ao processo educacional seguido nas escolas (1994, p. 19)

Assim como Montessori, a preocupação de Papert (1994, p. 22) com a aprendizagem das crianças sempre esteve em primeiro ponto em suas escritas, por isso o autor evidencia que “a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando” e para que isso aconteça de forma qualificada é importante criar estratégias que atribuam tarefas de responsabilidade real ao sujeito, encorajando-os diante das grandes potencialidades que podem ser desenvolvidas por meio das suas ações diante das tecnologias. Assim sendo, existe uma conexão entre as ideias de Papert e Montessori, uma vez que a autora relaciona a aprendizagem do sujeito de forma autônoma e independente ao processo de criar condições para que o ambiente favoreça o crescimento saudável e potente, visto que a criança é capaz de construir, imaginar, desejar e criar com as próprias mãos a partir das suas vivências e explorações com o mundo.

A escola, a qual por muito tempo permaneceu (e permanece ainda) engessada pelas metodologias tradicionais de ensino, deletam do currículo o aprender com a vida e com sentido. Ao oferecer condições potentes para as construções do conhecimento de forma lúdica, abrange-se a possibilidade de tornar as aprendizagens úteis no cotidiano do sujeito, além de desenvolver o trabalho em equipe e aprender por pares, juntos, expandindo as dimensões de tempo e espaço, respeitando os interesses do indivíduo.

Papert menciona que “Aprender-em-uso libera os estudantes para aprender de uma forma pessoal, e isso, por sua vez, libera os professores para oferecer aos seus alunos algo mais pessoal e mais gratificante para ambos lados” (1994, p. 62). Na visão do autor, professores e crianças não deveriam ser vistos de forma tão distintas, mas como sujeitos que complementam-se entre si, ambos aprendizes do processo educacional, criativos e potentes para proporcionar efeitos de valores consistentes diante das experiências.

Este enlace entre o professor e a criança contempla os princípios sobre as ações docentes na Educação Infantil a partir de Montessori, em virtude de que o mestre ao observar a criança em sala de aula, seja ela presencial ou *online*, saberá agir e proporcionar o melhor cenário para o desenvolvimento integral da criança, contemplando tanto os saberes dos discentes quanto os saberes pedagógicos e curriculares da profissão docente.

Nessa linha de pensamento é que as discussões de Montessori e Papert se conectam, uma vez que acreditam em uma educação que a criança possa, com autonomia e independência, criar suas próprias estratégias para construir o conhecimento, isto é, construir por si mesmas. Assim como Papert esclarece ao escrever que “o conhecimento simplesmente não pode ser ‘transmitido’ ou ‘transferido pronto’ para outra pessoa” (1994, p. 127), já que ao oferecer as propostas pedagógicas com a resposta pronta para as crianças não desenvolve os processos cerebrais necessários para o funcionamento da resolução de problemas e assimilação das informações para criar, imaginar e desenvolver a brincadeira.

Aprender-em-uso ao se aproximar com as discussões de Montessori delega a ideia de que as crianças quando querem aprender algo e tem a oportunidade de usufruir das potencialidades e curiosidades que seu corpo deseja, elas o fazem com as condições apresentadas em seu ambiente. Por isso, a função do docente é extremamente importante para organizar e planejar um espaço escolar satisfatório e que possa possibilitar a criação, para justamente, as crianças conseguirem de forma autónoma aprender e construir seu próprio aprendizado, sem necessitar das instruções e comandos de um adulto.

No entanto, de outra forma, a preocupação com a aprendizagem não deveria centrar-se somente no resultado final, mas sim no processo de construção desse conhecimento, ou seja, observar e potencializar o desenvolvimento da capacidade intelectual do sujeito, permitindo a reflexão do aluno na resolução dos problemas. No método montessoriano de educação, isto significa respeitar e valorizar o tempo da criança ao realizar as suas próprias ações de desenvolvimento⁸. Papert menciona que:

Tentar aplicar regras heurísticas refreia os estudantes na pressa de terminarem um problema e iniciarem o seguinte. Ela os faz dispender mais tempo com problemas, e minha posição matética é simplesmente que dispender tempo relaxado com um problema leva a vir a conhecê-lo e, através disso, a pessoa melhora sua capacidade de lidar com outros problemas semelhantes. Não é usar a regra que resolve o problema; é pensar sobre o problema que promove a aprendizagem (1994, p. 81).

A concepção de Papert perante a aprendizagem mediada à tecnologia é de extrema significância, uma vez que a ferramenta tecnológica oferece a oportunidade da criança buscar subsídios para determinada situação. Em outras palavras, a partir do momento em que a criança pensa sobre o problema, ela reflete sob novas formas de aprender, de criar elementos para novas estratégias, além de ser estimulada a tentar quantas vezes forem necessárias para

⁸ Explicação do método montessoriano de educação no item 2.4 desta dissertação.

resolver determinada situação. Posto isso, a tecnologia potencializa este ambiente de aprendizagem, o qual disponibiliza-se por meio da brincadeira e do lúdico para a criança beneficiar-se da aprendizagem “ensinando” a máquina (computador ou dispositivo móvel) a realizar os comandos que deseja. Assim como Montessori coloca na prática presencial, onde as ações das crianças à frente de um brinquedo estruturado ou não estruturado dependem da sua imaginação para criar, descobrir, explorar e experimentar enredos e brincadeiras vinculados com seus desejos e vontades perante aquele objeto.

Portanto, em um contexto atual de tecnologias educacionais, pensar nos benefícios e potencialidades que a tecnologia trouxe, tratando-se das facilidades, agilidade e enriquecimento de informações e conhecimentos, bem como a autonomia da sociedade para criar novos contextos, é sem dúvidas primordial para fortalecer laços no ambiente escolar. Papert acreditou fortemente no conhecimento como uma construção e a partir disso criou a teoria do Construcionismo, caracterizando que a melhor forma da criança aprender é por meio da descoberta. E, todavia, a tecnologia abrange essa oportunidade de descobrir a cada clique ou pesquisa na rede.

É possível também observar nas ideias de Papert (1994) que existem diferentes tipos de construção de aprendizagem, ou seja, a partir da experiência é que surgem novas ideias, além do aprimoramento de novas habilidades e competências perante o fazer e o pensar. De outra forma, o papel do professor neste cenário é de não intervir nas ações da criança, mas sim guiar e mostrar caminhos que façam da descoberta algo prazeroso e significativo para os aprendizes, os quais adquirem os resultados por meio da própria experiência e da tomada de decisões, bem como na exteriorização dos seus desejos e anseios.

3.1.2 Educar para interatividade na infância

Vimos anteriormente que a educação passa por transformações. Em suma, novas formas de aprender demandam novas formas de ensinar e de construir conhecimento. A criança do século XXI carece de novas ferramentas de ensino e da participação, criação e colaboração ativa na construção do saber. Metodologias tradicionais não são mais suficientes para praticar a educação da atualidade, é necessário ir além. Mais do que nunca, como Montessori aborda em suas perspectivas, é preciso colocar o aluno como centro do processo

de ensino-aprendizagem para promover a mudança de um pólo a outro. Assim, os interesses não devem basear-se somente no professor, mas também no estudante, criando um contexto favorável por meio das interações para promover a multiplicidade e mobilização da intencionalidade dos processos educativos pensados para o aluno na construção da sua aprendizagem.

O termo interatividade, o qual pode ser considerado como o mais desafiador na educação contemporânea em todas as etapas de ensino, uma vez que o cenário educacional enfrenta obstáculos para “chamar a atenção” do estudante e promover a concentração dele em longa escala de tempo. É nesse meio que surgem alguns questionamentos que mobilizam e fazem refletir para a importância da compreensão do termo e também para aplicação eficiente na prática docente. Perguntas como “De que maneira é possível deixar o estudante interessado nas aulas?” e/ou “Como fazer com que o estudante participe ativamente dos encontros sem desligar a câmera?” são comuns no círculo de conversas dos professores. Diante disso, Silva em seu livro “Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica, internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade e cidadania” (2014) aponta caminhos para a construção da prática pedagógica eficiente na atualidade por meio da interatividade, oferecendo subsídios que norteiam os modos de uma aprendizagem significativa, concretizando o que Montessori já afirmava em sua teoria, o aluno como centro do processo de aprendizagem.

Silva aborda sobre a especificidade da interatividade na educação, destacando que independente do modelo de ensino, seja ele presencial ou *online* é possível a articulação e conectividade das ações pedagógicas. A interatividade, dessa forma, oferece uma dinâmica corporal, cognitiva e comunicacional com a finalidade de elencar um tipo singular de interação. Isto é, cria-se interfaces de comunicação, as quais diferem-se da cultura audiovisual (TV, rádio, teatro e etc) e retira-se da lógica da transmissão (um-todos) para a lógica da comunicação/sala de aula interativa (todos-todos). Portanto, Silva acrescenta

Penso na possibilidade de fazer da sala de aula um lugar privilegiado para a formação do sujeito cada vez mais imerso na subjetividade de suas escolhas e navegações. Um lugar privilegiado porque pode cuidar de colocar o *faça você mesmo* em confrontação coletiva para a construção do conhecimento. A interatividade em seus fundamentos pode potencializar esta confrontação. Pode criar o ambiente comunicacional capaz de acolher o *novo espectador*. [...] Neste ambiente, o professor não mais se limita ao falar, ditar e se apresenta como propositor da participação livre e plural, provocador do diálogo que disponibiliza e articula múltiplas informações (2014, p. 201-202, grifos do autor).

A interatividade na infância depende expressivamente de um ambiente educativo que exerça dinâmicas e o envolvimento das crianças por meio de conversas, músicas, danças e histórias que instiguem a curiosidade, a atenção e o sentimento de pertencimento da criança neste espaço escolar durante a aula. Freire aponta que “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (2018, p. 85). Isto é, uma criança curiosa permanece atenta às orientações do professor e, conseqüentemente, atenta à aula, pois inquieta, a criança busca nestas orientações as respostas para suas curiosidades e investigações.

Neste sentido, a lógica da comunicação a qual Silva (2014) defende, ao se relacionar com crianças, exige do docente estratégias e combinados entre a turma para que a interatividade aconteça de forma correta e qualificada, visto que as crianças necessitam expor suas ideias, opiniões, desejos e pensamentos para os colegas. Em outras palavras, o professor não deixa de ouvi-las, mas organiza a turma para manter um ambiente prazeroso, organizado, acolhedor e pertencente para cada criança.

A educação na atualidade, desde a Educação Infantil, caracteriza-se por um ambiente que depende da comunicação entre os pares, o conhecimento na liberdade, na pluralidade e na cooperação. “Dar” aula na atualidade demanda muito além de somente dominar a pedagogia do século XXI, é preciso operar com essa dinâmica comunicacional da cibercultura. Não basta ser apenas usuário, é preciso engajar-se por uma pedagogia mais autêntica e dinâmica, promovendo, pelo professor, o diálogo criativo e considerar os diversos interesses presentes na sala de aula. Aqui, volta-se ao que foi mencionado anteriormente sobre o papel do professor na visão de Montessori, como observador e mediador da prática pedagógica para oferecer intencionalidade e suprir com as demandas que as crianças e/ou estudantes apresentam em sala de aula.

Malaggi e Teixeira defendem este ponto ao estabelecer que “os processos educativos enquanto processo de comunicação, de diálogo e de interação sem os quais os humanos poderiam ser outra coisa, mas não poderiam ser humanos” (2019, p. 11). Entende-se então que a educação acontece por meio da socialização entre as pessoas e as tecnologias digitais podem fazer a diferença neste meio para criar condições de diálogo, ideias e comunicação.

A educação da infância não pode ser diferente, ao conectar interatividade e infância é preciso pensar em ludicidade, brincadeira e aprendizagem, além de priorizar a qualidade da educação e a intensidade dos diálogos e as trocas de experiências entre o docente e a criança. Ao educar para interatividade na infância, a busca pela mobilização e a socialização entre professores e estudantes é constante.

Neste sentido, Silva (2014) contempla as principais características da interatividade para a educação, como a complexidade, a multiplicidade, a não linearidade, imprevisibilidade, bidirecionalidade e potencialidade que permite com que o educando, assim como Montessori apresenta em seus escritos, tenha a liberdade para participar, intervir e criar, além de sustentar oportunidades e potencialidades para uma educação onde comunicar é participar e exercer a cidadania do estudante. Deste modo, Silva realiza reflexões a partir dos binômios da interatividade, os quais podem ser considerados como elementos que não são independentes, dialogam entre si e conectam-se nas suas ações. Sendo eles: participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e permutabilidade-potencialidade.

Com o surgimento e acessibilidade da tecnologia, aumenta-se a presença dos estudantes nos processos tecnológicos e comunicacionais na sala de aula. Portanto, a partir de Silva (2014) o primeiro elemento: participação-intervenção caracteriza-se na contribuição e construção coletiva do aprendiz diante do ensino-aprendizagem. Isto é, a mensagem do professor não é somente assistida e o docente não limita o estudante a responder somente seus questionamentos, mas promove a socialização por meio da participação, colaboração e intervenções do sujeito de forma ativa e significativa para a construção da aprendizagem.

O segundo aspecto: bidirecionalidade-hibridação diz respeito à emissão e recepção, ou seja, para comunicar-se pressupõem-se que existam a produção conjunta entre duas ou mais pessoas e é neste sentido que encontra-se a bidirecionalidade entre o professor e o aprendiz. Dessa forma, os polos conectam-se e assumem a liberdade, de maneira coletiva, para colaborar e criar diante dos conteúdos necessários para a aprendizagem, seja de modo presencial/online ou a distância (SILVA, 2014).

Por fim, o terceiro aspecto: permutabilidade-potencialidade, a partir de Silva (2014) abrange a conectividade com a informática avançada, a qual permite e oferece múltiplas redes para a construção da comunicação e do conhecimento. Nesse sentido, o estudante consegue potencializar, por meio da orientação do professor, a liberdade para combinar e produzir

narrativas diante da virtualização, simulação e associação. Em outras palavras, o conhecimento não torna-se fechado, mas aberto a novas possibilidades em rede.

Nesse sentido, a interatividade na atualidade compreende que a função social da escola é a educação do sujeito em nosso tempo. Logo, é imprescindível oferecer um ambiente que ofereça as características da interatividade, o qual é possível construir e potencializar teias de interações tanto do professor quanto do aluno. Silva (2014, p. 203) então destaca:

A sala de aula interativa baseia-se na vivência coletiva e na expressão e recriação da cultura. Nela a cultura deixa de ser tratada como reprodução mecânica. O factual, o conceitual e os princípios vindos da tradição são confrontados pela intervenção que *modifica*, que faz da aprendizagem um processo encarnado na “materialidade da ação” e não transmitido. Trata-se então de um espaço coletivo onde o professor cuida da socialização encarnada e não pré-fabricada, disponibilizando e provocando a comunicação entendida como participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e na permutabilidade-potencialidade.

Diante dessa lógica, “A aprendizagem estará cada vez mais independente da sala de aula, mas a socialização necessitará cada vez mais desse ambiente” (SILVA, 2014, p. 202). Por isso, a imprescindibilidade de processos pedagógicos contemporâneos que valorizem as redes de interações e contemplem o conhecimento mediado na compreensão de que o sujeito aprende enquanto estabelece trocas com o meio e com os objetos. O professor, então, como alguém que cuida da aprendizagem, deve distribuir a lógica da comunicação e romper com a lógica da transmissão, sendo um provocador, coordenador e sistematizador de experiências entre o diálogo e a participação livre por meio da potencialidade das conexões.

Educar para interatividade na atualidade interrompe com os paradigmas de falar/ditar do mestre para transformar-se em conjunto de territórios a serem explorados pelos alunos com autoria, compartilhamento, conectividade e colaboração, além da mobilização da autonomia, diversidade, interação, dialogia e democracia. O estudante passa a ser provocado quanto a sair da passividade de receptor ao engajamento quanto a criar condições para construir o conhecimento vivo. Portanto, a interatividade explora o seu significado na reinvenção dos processos educativos, mais precisamente da sala de aula e da escola com a perspectiva de uma educação para a valorização da vida e do futuro, de forma aberta e compartilhada por teias de aprendizagem.

Silva (2014, p. 208) ainda acrescenta

Seja no espaço físico entre paredes, seja no ciberespaço, a sala de aula socializa liberdade, diversidade, diálogo, cooperação e cocriação quando tem sua

“materialidade da ação” baseada nestes mesmos princípios. No ciberespaço, no ambiente virtual de aprendizagem e socialização (*fórum, chat* e outras ferramentas disponibilizadas no site de um curso possibilitam interatividade *online*) pode pautar-se em tais princípios. Assim, promove interação, sentimento de pertença, trocas, crítica e autocrítica, discussões temáticas e elaborações colaborativas, como exploração, experimentação e descoberta. E quanto ao velho ambiente presencial de aprendizagem e socialização, nele a “materialidade da ação” é a mesma: “ética da tolerância” e interatividade. Num e noutro ambiente caberá, em particular, à autoria do professor propiciar a sua própria produção ou a sua construção.

A interatividade é estar livre para fazer por si mesmo, mas sem confundir e enganar-se com a autoria do professor. Em suma, o estudante participa da sua aprendizagem, entretanto quem constrói a materialidade da ação comunicacional é o docente, o qual também necessita enfrentar um dos maiores desafios da educação na atualidade de transformar a abundância de informações em conhecimento.

Nós, seres humanos, fomos feitos para socializar, trocar experiências, ideias e opiniões, dialogar com o outro e conviver com demais pessoas. Portanto, a interatividade oferece a possibilidade de propiciar oportunidades de múltiplas experimentações e expressões, disponibilizar conexões em rede, provocar criações e arquitetar colaborativamente, além de mobilizar a experiência do conhecimento. Estas ações tanto podem ser feitas, como Silva explica em sala de aula infopobre - com poucos recursos tecnológicos, mas que muitas vezes é vasta de interatividade e trocas de saberes; como em sala de aula inforica - equipada com recursos tecnológicos (2014).

3.2 Construindo um conceito de Educação *Online*

Tudo o que nos cerca está conectado a alguma coisa. A tecnologia invadiu os setores e meios comunicacionais, sociais, financeiros, industriais e comerciais. Nos processos educativos, não foi diferente. Aliás, foi graças a ela que a educação não parou no período de pandemia do Covid-19, pois a partir da liberação do pólo de emissão, conexão generalizada e aberta, além da reconfiguração cultural, princípios da cibercultura (LEMOS, 2003), foi possível que a educação *online* acontecesse em todos níveis de ensino, desde a educação infantil, com crianças pequenas, até a pós-graduação.

Moran (2012, p. 41) aborda sobre o conceito de educação *online* definindo-a “como o conjunto de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meio de meios telemáticos, como a Internet, a videoconferência e a teleconferência”. Diante disso, a educação *online* abrange

metodologias para os encontros virtuais, sem o contato físico e sem encontros presenciais, como também contempla as atividades presenciais com recursos e metodologias fora da sala de aula, isto é, de forma híbrida. É por meio dessa compreensão que difere-se a educação *online* da educação à distância.

Nesse viés, Moran (2012, p. 51) complementa descrevendo que:

Não podemos padronizar e impor um modelo único de educação *online*. Cada área do conhecimento precisa mais ou menos do presencial. É importante experimentar, avaliar e avançar até termos segurança do ponto de equilíbrio na gestão do virtual e do presencial e de caminhar para ampliar as propostas pedagógicas mais adequadas para cada situação de ensino-aprendizagem *online*.

Assim, a educação *online* não caracteriza-se somente pela introdução de tecnologias nos espaços educacionais ou nos processos educativos, mas demanda novos desafios para os processos de ensino, sendo utilizada quando o presencial não é capaz de desempenhar as necessidades básicas por um curto e/ou longo espaço de tempo. É um processo muito mais desafiador, complexo e logístico do que é realizado no espaço físico da sala de aula, visto que exige a organização e planejamento de materiais que combinem no presencial e no *online*, flexibilidade no currículo, além de atividades adequadas para a comunicação em tempo real ou em períodos distintos, considerando a maturidade, mobilização, tempo e facilidade de acesso da turma. Nesse sentido, a educação *online* considera dois elementos que sustentam a educação, sendo a afetividade e a motivação, ou seja, propiciar para o educando, além dos itens acima, o sentimento de pertencimento e desenvolvimento intelectual por meio de interações com o meio.

De outra forma, em um contexto diverso e em séculos diferentes, a educação *online* encontra-se presente na rotina das escolas e, mesmo diferenciando-se do tempo e do espaço oferecido pela teoria montessoriana, relaciona-se na proporção das potencialidades que conceituam e enriquecem a aprendizagem de maneira coletiva e eficaz na construção do conhecimento. Ambas navegam no mesmo objetivo e perspectiva: desenvolver a autonomia, liberdade e independência da criança para descobrir e criar, a partir das experiências que o ambiente proporciona, as suas próprias investigações e conclusões sobre determinado enredo.

A educação *online* e os métodos montessorianos complementam-se e conectam-se no pressuposto de que o aprendizado perpassa o ato de somente observar e escutar, mas potencializa-se quando a criança experimenta, sente, vive e participa da ação. A

dinamicidade, ludicidade e as brincadeiras fazem parte da construção dos conhecimentos. O sujeito desenvolve-se por meio desse cenário brincante e dos recursos didáticos para produzir e edificar as possibilidades a partir dos experimentos, da busca e das hipóteses para chegar a determinado resultado.

Assim, as ligações entre a educação *online* e a teoria montessoriana estabelecem o desenvolvimento da autonomia da criança e a amplitude de um ambiente preparado para o sujeito conquistar suas possibilidades e potencialidades, seja com recursos tecnológicos ou materiais disponíveis na sala de aula presencial para favorecer o desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional da criança. Diante disso, o sujeito desenvolve-se, de forma autônoma e livre, desenvolvendo o controle das suas ações e sentimentos para exercer um bom convívio no ambiente (*online* ou escolar) em que está inserido.

Portanto, nas escritas seguintes iremos dialogar sobre os papéis do professor e do aluno neste contexto de educação *online*, os espaços e tempos, bem como os processos de ensino-aprendizagem que caracterizam este período na trajetória estudantil das infâncias, conectando-se com as ideias montessorianas.

3.2.1. O docente e o estudante na atualidade

Com a tecnologia presente no cotidiano pedagógico algumas potencialidades tornaram-se comuns na rotina das escolas. Uma das modificações e possibilidades que a tecnologia oferece e trouxe para dentro do ambiente escolar foi a transfiguração da sala de aula, a qual transforma-se em uma grande rede, onde tudo está conectado e interligado, isto é, todos os saberes e contribuições são importantes e valiosos, seja do professor ou do aluno, oferecendo e oportunizando lugares para coletividade, criação, participação, troca de saberes e aprendizagem em rede.

Pensando na potencialização dos processos educativos para a qualificação do ensino-aprendizagem no futuro, a educação, por meio de redes, modifica e qualifica as concepções de relacionamento, comunicação e saberes entre docente e discente. Ao contrário do ensino tradicional, onde o educador é quem direciona o processo de ensino e comanda as aulas, na educação *online* o ambiente não centra-se mais na figura do professor, o qual não perde a autoria de mestre, mas de transmissor passa a ser provocador de situações e

mobilizador da inteligência coletiva. Assim, como já explicitado anteriormente, o educador torna-se o facilitador e um curador que planeja as atividades, mas segue a aula a partir dos interesses do estudante e não mais rigidamente a sua agenda de conteúdos.

Os conceitos de Maria Montessori, vinculam-se diretamente com as perspectivas sobre o professor *online*. Nesse enredo, Masetto também colabora com estas ideias e aponta que a nova fase do educador diante da educação *online* baseia-se no intuito de que

O professor assume uma nova atitude. [...] ele vai atuar como orientador das atividades do aluno, consultor, facilitador, planejador e dinamizador de situações de aprendizagem, trabalhando em equipe com o aluno e buscando os mesmos objetivos. Em resumo, ele vai desenvolver o papel de mediador pedagógico (2013, p.141).

Este novo cenário desafia o docente para a adaptação dos recursos digitais, os quais não eram utilizados com tamanha intensidade, inserindo a compreensão e uso para os processos de ensino e aprendizagem de forma mais dinâmica, mobilizadora e participativa de todos os envolvidos na esfera educacional. Segundo Ramal, a qual delimita que a nova figura do professor é de ser arquiteto cognitivo, afirmando que:

O arquiteto cognitivo: (a) é um profissional; (b) capaz de traçar estratégias e mapas de navegação que permitem ao aluno empreender, de forma autônoma e integrada, os próprios caminhos de construção do (hiper)conhecimento em rede; (c) assumindo, para isso, uma postura, consciente de reflexão-na-ação; e (d) fazendo uso crítico das tecnologias como novos ambientes de aprendizagem (2002, p. 191).

A autora avança, posicionando-se no sentido de que

O novo professor surge, diante desse ciberpanorama, como um estrategista do conhecimento. É o estudioso dos processos mentais, que sabe elaborar e testar hipóteses sobre as melhores formas de construção da árvore de competências, conteúdos e habilidades de cada aluno e de cada grupo de estudantes. Identificando as inúmeras possibilidades do mapa dos percursos, indica caminhos, propõe desafios, metas, desenha os mapas de navegação da mente (RAMAL, 2020, p. 193).

Assim, o papel do professor neste cenário contemporâneo também serve para guiar os caminhos e escolhas diante da abundância de informações existentes na rede. Lévy (2011) aponta que dentro do ciberespaço é possível encontrar e oferecer memórias compartilhadas, hipertextos comunitários e a construção coletiva inteligente por diversas redes e teias. Dessa maneira, o educador, a partir deste meio digital, oferece a elaboração de estratégias para promover a construção significativa e com sentido dos conhecimentos, seja de forma conjunta

ou individual para as crianças, a qual torna-se primordial para a educação de qualidade e que valorize as potencialidades que o estudante adquire ao permitir a participação ativa nos processos de ensino-aprendizagem. A partir de tal compreensão, Silva (2014, p. 223) também propõem que na Pedagogia da Interatividade o

[...] professor não transmite conhecimento. Ele disponibiliza domínios de conhecimento de modo expressivamente complexo e, ao mesmo tempo, uma ambiência que garante a liberdade e a pluralidade das expressões individuais e coletivas. Os alunos têm aí configurado um espaço de diálogo, participação e aprendizagem. O professor não distribui o conhecimento. Ele disponibiliza elos probabilísticos e móveis que pressupõem o trabalho de finalização dos alunos ou campos de possibilidades que motivam as intervenções dos alunos. Estes constroem o conhecimento na confrontação coletiva livre e plural.

Sendo assim, a tecnologia qualifica (ou deveria) o que as redes de aprendizagem proporcionam aos professores e alunos. Formações de grupos, interação, atmosfera agradável e acolhedora, novas formas de acesso à informação e conhecimento, além de novos estilos de raciocínio, abrindo possibilidades para que o educador e o educando também se assumam enquanto sujeitos potentes e pertencentes aos processos de ensino e aprendizagem. Isto é, o docente também continua aprendendo durante o ato de educar.

De acordo com Lévy (2010, p. 173), “Os professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes e atualizam continuamente tanto seus saberes “disciplinares” como suas competências pedagógicas”. O educador e o educando tornam-se uma peça só, pois ambos estão na construção e conexão para dialogar em busca de temas geradores que garantem a compreensão e reflexão do mundo de forma mais crítica para o processo de humanização e formação do sujeito. Em resumo, o papel do professor na ação educativa é o de investigar, observar, dialogar, orientar e subsidiar recursos e artefatos com as crianças seus modos de pensar e de agir diante da realidade.

Assim, como aborda Montessori e Papert, a criança ao assumir o comando do processo educativo e ter liberdade expande os horizontes que garantem as possibilidades de criar, escolher, desejar, opinar, manusear, relacionar, comparar, desenvolvendo a autonomia diante das diferentes situações. Portanto, no cenário educacional atual, estas características precisam ser avaliadas diante da figura da criança, pois cada sujeito chega à escola com uma forma de aprendizagem e jeitos diversificados de aprender. A transmissão de conteúdos, imposição de ordem e valorização do desejo que o docente expressa perante a prática

pedagógica e não o interesse das crianças, desqualificam e empobrecem as metodologias de ensino, bem como desrespeitam a própria criança.

Em síntese, a função do educador é crucial na atualidade, uma vez que os estudantes exigem e demandam novas formas de aprender e de construir conhecimento. O sujeito, na sua naturalidade e essência é curioso, injetar e impor modos de pensar no aluno não é a forma eficaz de aprender. Por isso, a função do educador de relacionar e criar estratégias para a abundância de curiosidade existente na interioridade da criança com o auxílio da tecnologia, a qual facilita e “cessa” a inquietude e dinamicidade das informações, transforma o interesse do sujeito em conhecimento significativo e útil para as ações cotidianas, de modo que aconteça a participação, interação, dialogicidade, investigação, busca, criação coletiva e autonomia. Portanto, Silva complementa que

a educação via Internet vem se apresentando como grande desafio para o professor acostumado ao modelo clássico de ensino. São dois universos distintos no que se refere ao paradigma comunicacional dominante de cada um. Enquanto a sala de aula tradicional está vinculada ao modelo *um-todos*, separando emissão ativa e recepção passiva, a sala de aula *online* está inserida na perspectiva da interatividade entendida como colaboração *todos-todos* e como *faça-você-mesmo* operativo (grifos do autor, 2012, p. 55).

Assim, os papéis do professor e do aluno neste cenário de educação *online* colaboram para que a educação não seja uma rota de ensino-aprendizagem rígida e sem abertura para a troca de saberes. Ao contrário, busca-se a colaboração, a lógica das redes, onde tudo está conectado e interligado, a coletividade, o hipertexto e a autoria para desenvolver e compartilhar, dentro da rede, territórios potentes e abertos para a exploração do educando, os quais têm a oportunidade de interferir na criação dos elementos, e o educador, a possibilidade de coparticipação.

Teixeira esclarece sobre esta nova pedagogia ao afirmar que os processos educacionais acontecem “como manifestação de rede, aberta e indeterminada, e cuja existência e dinamicidade estão sujeitas à ação dos nós que a formam, podendo ser potencializada a partir da apropriação que estes fazem dos ambientes tecnológicos disponíveis” (2010, p. 65). Em contrapartida, salienta a importância do reconhecimento do professor “como um profissional que precisa de apoio e condições para a vivência dessa cultura” (2010, p. 65), a fim de ter condições favoráveis para potencializar o ensino de qualidade para os estudantes.

Nesse contexto, é importante compreender também as características sociais dos sujeitos que estão envolvidos nos processos educativos, a fim de organizar, de forma qualificada, a construção do ensino e aprendizagem. Portanto, as diferentes gerações com relação à internet caracterizam os modos de ensinar e aprender dos sujeitos e, conseqüentemente, atribuem às ações que devem ser levadas em conta para potencializar a educação na atualidade.

Santaella (2004), reconhece a existência de três tipos de leitores que surgem no ciberespaço: o contemplativo, o movente e o imersivo. O contemplativo é considerado pela autora como os leitores da era do livro impresso. Já o leitor movente, caracteriza-se pela fase da Revolução Industrial, com leituras em jornais, cinema e televisão. O leitor imersivo ou virtual, por sua vez, é o sujeito imerso na era digital. Nas palavras da autora,

A grande marca identificatória do leitor imersivo está, sem dúvida, na interatividade. [...] Outro traço identificador do leitor imersivo encontra-se nas transformações sensoriais, perceptivas e cognitivas que emergem nesse tipo de leitura. No ciberespaço, a informação transita à velocidade da luz. As reações motoras, perceptivas e mentais também se fazem acompanhar por uma mudança de ritmo que é visível na agilidade dos movimentos multidirecionais, ziguezagueantes na horizontal, vertical e diagonal com que o olhar do infonauta varre ininterruptamente a tela, na movimentação multiativa do ponteiro do *mouse* e na velocidade com que a navegação é executada (SANTAELLA, 2004, p. 181-182).

Assim, os desafios que surgiram no período da pandemia, dizem respeito, principalmente, aos que envolvem o uso das tecnologias, uma vez que a resistência por utilizar e acreditar que é possível desenvolver uma educação *online* de qualidade foi de grande proporção. Entretanto, o uso da tecnologia e instrumentos digitais foi essencial para a comunicação entre família e escola, além de desenvolver formações para os professores a fim de construir uma prática educativa qualificada e potente para as crianças na etapa da Educação Infantil, valorizando os princípios e os direitos desta etapa e desconstruir a ideia de que o uso da internet nos processos educativos não impede a potencialização das ações pedagógicas e do desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

3.2.2. Espaços e tempos da Educação *Online* na Educação Infantil

Pensar em uma educação para crianças com espaços e tempos totalmente *online*, por ambientes virtuais e/ou videoconferências, deve ser pautado, inicialmente, por processos

reflexivos sobre o contexto social contemporâneo. A partir da pandemia do Covid-19, no Brasil, os processos educativos na Educação Básica tiveram de ser analisados, contextualizados e viabilizados por meio da utilização de recursos tecnológicos e digitais de comunicação dispostos para mediar a aprendizagem⁹.

Ao contrário do que estávamos acostumados, foi necessário levar em conta os princípios da infância e as concepções montessorianas, porém com o auxílio diário da tecnologia como ferramenta crucial para a troca de diálogo, experiência e potencialização das ações sem perder a essência do desenvolvimento infantil e da criação de ambientes que sejam capazes de facilitar e satisfazer as necessidades e as possibilidades que a criança deseja e precisa. Em outras palavras, o computador e as ferramentas digitais foram e continuarão sendo os grandes aliados da educação, seja ela para crianças, jovens e adultos, uma vez que os processos pedagógicos contemporâneos acontecerão por hora presenciais e por hora *online*.

O emprego de ambientes com estrutura digital para a realização de práticas pedagógicas e para a construção do conhecimento foi primordial para a interação, comunicação e continuação da educação durante este período. Valentini e Soares (2005) explicam que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) se caracterizam como

“[...] espaço social, constituindo-se de interações cognitivo-sociais sobre ou em torno de um objeto de conhecimento: um lugar na *Web*, “cenários onde as pessoas interagem”, mediadas pela linguagem hipermídia, cujos fluxos de comunicação entre os interagentes são possibilitados pela interface gráfica” (p. 19).

Em suma, os espaços virtuais e *online* relacionam-se na construção de condições, estratégias e intervenções de aprendizagem em um universo mediado pela tecnologia e organizado com o objetivo de garantir a construção do conhecimento por meio das interações entre professor, aluno e o objeto. Assim, privilegia-se o lado cognitivo do aprendiz por meio do trabalho entre pares, independente de tempo e espaço.

E a sala de aula que por muito tempo caracterizou-se por ser excepcionalmente presencial, a partir da pandemia do Covid-19 transformou-se em um ambiente com suporte totalmente digital, o qual possibilita a ideia do virtual. Para Lévy (2011), o virtual é representado pela força e potência, onde a cada ação que o sujeito fizer agora, surgem novas virtualidades/possibilidades. Ou seja, a ideia do virtual não deve ser pensada como uma

⁹ No item 2.2 desta dissertação é explanado sobre a autorização do Ensino Remoto na esfera educacional brasileira.

oposição do que é real, onde as pessoas se mobilizam sem a tecnologia. Tem a ver com possibilidades existentes em um elemento que disponibiliza processos que fazem parte do mundo, mas que influenciam no aqui e agora. É a possibilidade da atualização em se tornar um fato concreto.

Portanto, nesses espaços e tempos onde os processos educativos acontecem, Lévy (2011) coloca que a virtualização, a qual desterritorializa os espaços, pois estamos deslocados no ambiente, mas compartilhando o mesmo tempo, abre possibilidades para a virtualização do corpo. Esta virtualização abrange seis sustentações, sendo: percepções, projeções, reviravoltas, hipercorpo, intensificações e resplandecência.

As percepções trazem o mundo até a gente. Faz com que o mundo tenha acesso a cada um de nós e oferece ao sujeito a ampliação da percepção dele. As projeções caracterizam-se na lógica de atividade e ação no mundo. As reviravoltas definem-se de ir além do que eu estou vendo, compreender além do corpo visível. O hipercorpo abrange as possibilidades de estar em diversos ambientes, ser integrante do mesmo lugar. As intensificações, por sua vez, intensificam os processos de informação e os níveis de comunicação. E por fim, a resplandecência sugere a reinvenção, multiplicação. Ressurgimento, deixa de existir para nascer diferente (LÉVY, 2011).

Dessa forma, os processos da virtualização em um modelo de Educação *Online* podem acontecer por meio de jogos (gamificação), os quais abrem possibilidades para a qualificação dos recursos pedagógicos, bem como aplicativos e projetos de programação que também oferecem a existência da realidade em um espaço eletrônico e/ou virtual, conectando-se ao que o estudante precisa desenvolver para a vida, como criatividade, autonomia, trabalho entre pares, imaginação, resolução de problemas e cooperação. De outro modo, as qualificações da virtualização no contexto educativo podem acontecer por meio da intencionalidade didática e dos conhecimentos docentes para oferecer à criança recursos que podem ser potentes e qualificados se apresentados e trabalhados da maneira correta.

Nesse sentido, assim como a concepção de Montessori, a forma de planejamento e estruturação que o ambiente virtual e o espaço digital devem proporcionar ao aprendiz é de promover o desenvolvimento para que o aluno seja o protagonista das ações ao manipular, observar, relacionar e verificar hipóteses. Além de emergir atividades colaborativas, adequadas às condições de cada sujeito e que respeitem a individualidade de cada aluno.

É nesse contexto que Lévy explica que existe “[...] um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede” (2010, p. 160). Em suma, os espaços e ambientes se complementam e a diversidade de estilos, ritmos, necessidades e mobilizações encontradas nos processos educativos exigem a atenção do educador perante as ações pedagógicas para favorecer a construção do conhecimento de forma qualificada. Isto significa que a pedagogia atual deve contemplar a potencialização dos processos coletivos de ensino-aprendizagem e de cooperação entre os pares.

Nessa perspectiva, os espaços e tempos reorganizaram o funcionamento da aula e reestruturam uma nova configuração para garantir e oportunizar a potencialização da educação das crianças. Assim, os espaços e tempos da educação na atualidade configuram uma nova forma de ensino e de aprendizagem. Com a utilização de tecnologias e estratégias de ensino pautadas no uso de computadores e ferramentas digitais, promover a criatividade e a autonomia para imaginar, brincar e resolver problemas é fundamental no desenvolvimento da criança.

3.3 As relações entre a teoria montessoriana e a Educação *Online*

Como compreendido no capítulo anterior, a criança é um ser potente e qualificada para construir um futuro melhor, onde é capaz de ser justa, crítica e ética, bem como contribuir com criatividade para a resolução de problemas. Na etapa da EI, principalmente, ela tem o direito de brincar, conviver, expressar, descobrir, sentir, participar, explorar, criar, conhecer-se, investigar, fantasiar, observar, questionar, concluir e aprender sobre o mundo por meio do lúdico, do encantamento e da intencionalidade que o ambiente proporciona para desenvolver e construir a naturalidade da infância. De outra forma, a Educação Infantil necessita oportunizar que a criança seja criança.

O ponto crucial não é defender, muito menos menosprezar e desqualificar o papel importante que a tecnologia oferece para os meios educacionais, mas, de outra forma, compreender que os recursos tecnológicos e digitais encontram-se no cotidiano das pessoas por um longo período de tempo e mais cedo ou mais tarde iriam estar inseridos nos processos pedagógicos, desde a infância até a idade adulta. Por isso, entender a amplitude e potencialidade deste enredo também na EI é imprescindível para qualificar e acompanhar os

progressos da humanidade e participar do desenvolvimento e mudanças que ocorrem no mundo. Dessa forma, procede-se a uma reflexão sobre possíveis relações entre a educação *online*, a teoria montessoriana e a Educação Infantil durante a pandemia do COVID-19.

3.3.1 A educação *online*, a teoria Montessoriana e a Educação Infantil na pandemia

A pandemia trouxe novos desafios para a educação básica, principalmente no que tange à construção da aprendizagem das crianças pertencentes à etapa da Educação Infantil. Porém, entender as relações entre as novas práticas pedagógicas e os contextos necessários para prosseguir com a educação de qualidade são importantes diante da atualidade.

Na pandemia, a educação *online* deveria acontecer por processos educativos enriquecidos pela utilização da tecnologia, como suporte para construir estratégias em rede, onde a criança, com a curadoria do professor, obtinha a oportunidade de agregar subsídios e construir seus próprios conhecimentos, sem delimitação de tempo e espaço, além de qualificar a aprendizagem, beneficiando-se da conectividade e distribuição dos elementos que caracterizam a educação colaborativa e coletiva. Aqui, o sujeito é o centro da organização pedagógica e é a partir dele que arquitetam-se diferentes metodologias, uma vez que existem diversas maneiras de aprender e de construir o conhecimento, seja ele de maneira visual, audiovisual, auditiva, sensorial e cinestésica.

A educação montessoriana, por sua vez, dimensiona seus princípios na mesma linha da educação *online*, porém na perspectiva da presença física e do contato entre os pares de maneira presencial. Entretanto, na pandemia estas concepções não puderam acontecer e os enlances educativos foram obrigados a serem desenvolvidos no lar de cada criança. Assim, a teoria de Montessori não desqualifica as ideias da aprendizagem por meio da educação *online*, mas oferece possibilidades para habilitar e capacitar o respeito pela experiência, direitos e liberdade da criança nas suas ações.

Montessori defende a ideia da valorização dos desejos do sujeito para o seu desenvolvimento integral, além de caracterizá-lo como explorador do mundo e dos ambientes que o interessam e isto teve de ser levado em consideração para não perder os princípios e as sustentações da Educação Infantil. Nesse espaço, a independência e a liberdade são primordiais para a construção do sujeito, e o professor, como observador e mediador, é o profissional responsável por oferecer e oportunizar um ambiente que contemple os interesses

das crianças, além de abranger o manifesto dos sentimentos, desejos, expressões, ideias e criações de forma espontânea e prazerosa, em um espaço seguro e confortável para a criança.

Por fim, a Educação Infantil na pandemia exteriorizou o quanto a socialização e o contato entre os pares é importante e eficaz para o desenvolvimento saudável da criança, porém também revelou que a sociedade evoluiu e na atualidade existem diversos recursos digitais e tecnológicos que viabilizam a oportunidade de uma Educação Infantil de qualidade e potente, respeitando os fundamentos principais da criança. O ensino aprendizagem, a partir do contexto *online*, apresenta desafios e potencialidades, todavia, como toda ação pedagógica existem prós e contras, basta direcionar o olhar e atribuir possibilidades e competências para desenvolver uma prática onde é possível criar possibilidades diante o contexto de pandemia.

4 PROPOSTA METODOLÓGICA

O caminho percorrido até aqui oportunizou um olhar mais profundo perante as temáticas pesquisadas. Assim, no processo final do estudo é necessário organizar estratégias práticas para compreender de forma ampliada as escritas teóricas a partir da análise de uma experiência de Educação *Online* na Educação Infantil. Neste capítulo, busca-se explicar a organização da proposta metodológica e reforçar os processos que já foram construídos até o momento.

4.1 Definições metodológicas

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, tendo os objetivos envolvidos de caráter exploratório descritivo e opta-se como abordagem metodológica o estudo de caso. Os procedimentos técnicos desenvolveram-se a partir do estudo de bibliografias referente às concepções montessorianas de educação e dos desafios e possibilidades da Educação *Online* na Educação Infantil. A produção de dados ocorreu por meio de entrevistas, além de um blog criado pela escola participante da pesquisa no contexto das aulas remotas.

A pesquisa qualitativa pode ser compreendida a partir das concepções de Flick (2009, p. 16) o qual define que:

[...] a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo.

Stake (1995) coloca que a pesquisa qualitativa acontece de modo a compreender as complexas e inúmeras relações da sociedade que já existem. Assim, a pesquisa qualitativa valoriza a opinião e envolvimento dos participantes, bem como a representatividade e importância de fatos presentes no cotidiano da sociedade. O pesquisador envolvido no campo qualitativo estuda aquilo que o campo e a realidade lhe oferecem, contemplando conexões com a teoria para obter significado às ações observadas e analisadas. Portanto, a rigorosidade do pesquisador qualitativo desenvolve-se no processo de construção da pesquisa e durante o

caminho percorrido, isto é, o processo é extremamente importante e não somente o produto final da pesquisa.

De outra forma, os procedimentos de construção do conhecimento científico ocorrem por meio da elaboração coletiva, pela dialogicidade contínua entre pesquisadores e sociedade. É nesse sentido que o estudo de caso conecta-se, uma vez que Creswell (1998, p.61) define-o como a “exploração de um sistema limitado ou um caso (ou múltiplos casos) [...] que envolve coleta de dados em profundidade e múltiplas fontes de informação em um contexto”. Desse modo, os casos podem ser um evento, uma atividade ou uma pesquisa por indivíduos.

Na visão de Yin, o estudo de caso “permite que os investigadores foquem um “caso” e retenham uma perspectiva holística e do mundo real” (2015, p. 4). O estudo de caso, então, investiga um fenômeno contemporâneo em seu ambiente originário. Diante disso, nas abordagens de Lücke e André (1986), o estudo de caso possui algumas peculiaridades, como a busca pela descoberta, a interpretação do contexto e a revelação da experiência. Com tais parâmetros, percebe-se a importância do estudo de caso para a resolução de problemas e compreensão da sociedade em que o indivíduo ou grupo está inserido, uma vez que parte da realidade e de questões pertinentes no contexto atual de cada pesquisa, bem como na descrição e estudo detalhado de cada fenômeno para potencializar e qualificar a compreensão e conhecimento dos acontecimentos da sociedade.

A partir dessas definições, seguiu-se a abordagem metodológica do estudo de caso por meio da visão exploratória descritiva, a qual será atribuída nesta pesquisa para entender como ocorreu os processos de adaptação da escola em um contexto de ensino remoto, baseando-se na premissa de evidenciar informações sobre o assunto em estudo. Cervo, Bervian e Silva (2006) explicam que a pesquisa exploratória oportuniza a oferta de informações sobre o objeto para desenvolver a criação de hipóteses de determinado fenômeno. A descritiva, por outro lado, qualifica a compreensão e centralização dos acontecimentos, buscando aprofundar as questões “como” e “por quê?”. Barros e Lehfeld (2000, p. 70) destacam que “na pesquisa descritiva realiza-se o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos do mundo físico sem a interferência do pesquisador”.

Portanto, a fim de compreender de forma mais eficaz e potente o desenrolar da educação em um contexto remoto, é que se pensou em diferentes estratégias para a produção e coleta dos dados. Dentre os instrumentos, como já mencionado, aplica-se a utilização de entrevistas e também de formulários. A partir destes registros é possível compreender e

nortear posteriores análises de dados. Outro instrumento importante para o entendimento da pesquisa, é a análise do blog criado pela escola para orientação das atividades remotas na instituição de ensino.

Assim como toda pesquisa exige atenção e cuidado, a entrevista requer preparação, organização, planejamento e reflexão sobre as informações que necessita saber, já que é preciso constituir a ideia de quem será o entrevistado, como serão as perguntas e como acontecerá o enredo do ambiente. A fim de captar o que de mais preciso o grupo está a mostrar para contribuir na construção de diálogos e perspectivas acerca do assunto.

Diante disso, constrói-se questionários para o desenvolvimento das entrevistas, o qual é definido como um instrumento de coleta de dados composto por um nº x de questões em busca de respostas para determinadas informações. Cervo, Bervian e Silva apontam que o questionário oferece a possibilidade de discussões entre as pessoas e potencializa as explicações que seriam de difícil esclarecimento em situações sem a presença do pesquisador/entrevistador (2006). Assim, as questões serão abertas, realizadas em uma única etapa, de forma discreta e confidencial. Por isso, destaca-se a importância da triangulação de dados, nesta pesquisa, que consiste em vários instrumentos. Ou seja, olhar um mesmo material de diferentes ângulos e perspectivas.

4.2 Local da pesquisa, pessoas envolvidas no processo e a construção da produção de dados

A pesquisa conta com a participação da direção, coordenação pedagógica, professores e familiares de crianças da Educação Infantil de uma escola particular de Passo Fundo. Destaca-se que a escola segue os preceitos Montessorianos e as crianças situam-se em um contexto que oportuniza condições para que a Educação *Online* aconteça.

Portanto, o estudo de caso ocorre na Escola St. Patrick, localizada na cidade de Passo Fundo/RS. Destaca-se que esta instituição de ensino é particular e oferece condições favoráveis e potentes para a construção da aprendizagem. Assim, o objetivo desta escola é formar estudantes empáticos e protagonistas desse novo mundo, partindo de uma aprendizagem que construa a formulação de perguntas, investigação e construção de novos conceitos e informações que fazem parte da rotina das crianças.

Na Educação Infantil, a escola participante desta pesquisa, acredita que o “brincar” e o “aprender” são atividades naturais das crianças. Dessa forma, a escola busca construir um lugar de pertencimento para os estudantes, onde tenham prazer de estar, que traga em si a surpresa e o encantamento, cultivando a curiosidade, a investigação e a descoberta. Além disso, os projetos, sequências didáticas, jogos e brincadeiras realizadas na escola, possibilitam aos estudantes vivenciar diferentes experiências e aprender a observar, levantar hipóteses, estabelecer relações, registrar e compartilhar.

Durante a pandemia, os objetivos e propostas pedagógicas não saíram deste foco, porém, foi preciso acontecer uma reorganização e readaptação das atividades a partir das condições existentes no momento da pandemia do Covi-19.

Sendo assim, para o presente estudo focamos na entrevista com a direção (Anexo 1), coordenação pedagógica (Anexo 2), professores (Anexo 3) e pais (Anexo 4) a fim de compreender de forma mais ampla e categórica os processos de adaptação da Educação Infantil acontecidos durante o período de pandemia do Covid-19. Antes da coleta de dados, destaco que os sujeitos de pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 6). Dessa forma, aponta-se que a coleta de dados ocorreu no período de fevereiro a abril de 2022.

Por meio dessa organização e estrutura, além das categorias de análise que serão apresentadas e explicadas no item a seguir, busca-se o objetivo principal deste estudo, que é analisar o processo de adaptação da Educação Infantil para o ensino remoto durante a pandemia do Covid-19.

4.3 Categorias de Análise

Por meio das categorias de análise é possível interpretar de maneira prática a teoria estudada e vislumbrar-se com um novo olhar para os materiais produzidos. Em outras palavras, as categorias de análise são guiadas pela teoria e desenvolvem-se mediante o material construído na pesquisa. Segundo Amado, às categorias de análise são consideradas as ideias-chave ou códigos para a busca efetiva das análises e podem ser caracterizadas como procedimento fechado, aberto ou misto. Neste estudo, as categorias de análise são construídas de forma aberta, uma vez que foram desenvolvidas com o suporte teórico e impulsionadas a partir da análise que pretende-se alcançar com a pesquisa (2014).

Portanto, a análise da pesquisa acontecerá por intermédio de três categorias de análise que surgiram da contribuição teórica sobre os processos de Educação *Online* na Educação Infantil, pautadas em: a) os papéis e as relações entre professor e aluno no contexto de ensino remoto, b) espaços e tempos e c) desenvolvimento da aprendizagem infantil.

Os papéis e as relações entre professor e aluno no contexto de ensino remoto, primeira categoria de análise a ser adotada, oferece uma ampliação da compreensão das estratégias e organizações para manter as relações de interação entre a criança, a escola e o docente, bem como as principais dificuldades e ressignificações dos professores e do aluno e o que as crianças mais desenvolveram neste tempo de atividades *online* e remotas. Tal entendimento não só amplifica o que aconteceu no período de pandemia, como também visualiza os momentos de potencialidades e de desafios com a educação de crianças da Educação Infantil de modo oposto ao presencial.

A próxima categoria, **espaços e tempos**, busca agregar registros acerca de como aconteceu a organização das aulas e dos espaços educativos, além de compreender que tecnologias e/ou recursos foram utilizados como estratégias para um ambiente totalmente digital, visto que no presencial as formas de aprendizagem e socialização entre os pares são construídas de outra maneira. Lévy destaca que os espaços e tempos digitais, onde os processos educativos acontecem, desterritorializa os lugares, pois estamos deslocados no ambiente, mas compartilhando o mesmo tempo. Nessa situação, as estratégias e intervenções de aprendizagem acontecem em um universo totalmente mediado pela tecnologia e organizado com o objetivo de garantir a construção do conhecimento por meio das interações de forma não presencial.

A terceira e última categoria de análise, diz respeito ao **desenvolvimento da aprendizagem infantil**. Montessori em sua teoria leva como premissa a liberdade da criança para desenvolver-se como sujeito autônomo e capaz de aprender por meio do espaço organizado pelo educador/adulto. Dessa maneira, para ela, este é o elemento principal para o desenvolvimento da aprendizagem. Essa categoria pode permitir a visualização dos processos educativos de forma remota que ocorreram e quais foram os caminhos para não perder as relações dos processos educativos com as premissas montessorianas.

As sub-categorias, de forma mais direta, organizam-se para oferecer suporte às categorias, isto é, disponibiliza-se assistência para os processos de investigação. Neste caso,

elas também potencializam o material que pretende-se analisar na pesquisa para alcançar o objetivo já definido.

Tabela 2: Detalhamento das categorias de análise

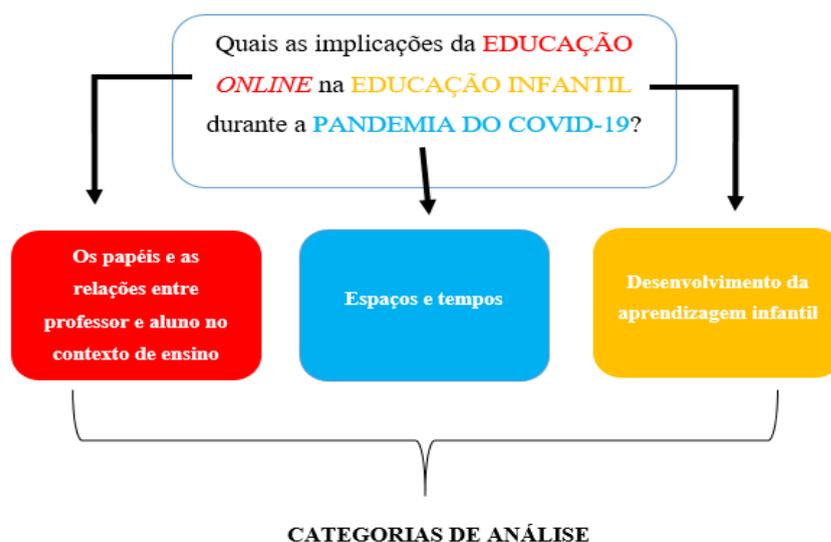
| | Categoria | Sub-categoria |
|----------|--|---|
| 1 | Os papéis e as relações entre professor e aluno no contexto de ensino remoto | Organização das relações Os processos de interação Ressignificação do trabalho docente Formação docente |
| 2 | Espaços e tempos | Organização das aulas Organização dos espaços Estratégias para o ambiente digital Uso das tecnologias digitais |
| 3 | Desenvolvimento da aprendizagem infantil | Valorização das experiências Diferença dos processos educacionais na pandemia e pré pandemia Progressos durante o ensino remoto |

Fonte: Autora.

Sendo assim, o que pretende-se neste momento é encontrar nos materiais produzidos as respostas para a compreensão da pergunta que norteou esta pesquisa: “Quais as implicações da Educação *Online* na Educação Infantil durante a pandemia do Covid-19?”.

Ao vincular-se com o referencial teórico encontrado no Capítulo 2, sobre os desafios e potencialidades da Educação *Online* é que foram construídas as categorias de análise. Dessa forma, utiliza-se como estratégia o mapeamento dessas categorias que envolvem os processos de Educação *Online* na Educação Infantil em meio a pandemia do Covid-19.

Figura 1: Sistematização das categorias de análise



Fonte: Autora.

Em seguida, faz-se uma análise descritiva a partir das categorias já mencionadas nesta seção da pesquisa. Portanto, com base nos resultados obtidos nas entrevistas é que têm-se a compreensão de como aconteceu o processo de adaptação da Educação Infantil em um contexto de ensino remoto durante a pandemia do Covid-19.

Na tabela a seguir, detalha-se o processo construído no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa que serve de base para a aplicação do estudo de caso.

Tabela 3: Descrição das etapas da pesquisa

| | Atividade | Período |
|----------|---|-----------------------------|
| 1 | Definição da temática | Agosto a setembro de 2020 |
| 2 | Definição do problema e objetivo de pesquisa | Outubro a dezembro de 2020 |
| 3 | Construção dos capítulos teóricos | Janeiro a outubro de 2021 |
| 4 | Definição metodológica | Setembro de 2021 |
| 5 | Planejamento e estruturação das categorias de análise | Setembro a novembro de 2021 |
| 6 | Construção dos questionários/entrevista ¹⁰ | Setembro a novembro de 2021 |
| 7 | Aplicação das entrevistas | Fevereiro a abril de 2022 |
| 8 | Descrição e análise das respostas obtidas | maio e junho de 2022 |

¹⁰ As questões do questionário podem ser encontradas no anexo 1, 2, 3 e 4 desta dissertação.

| | | |
|----------|-----------------------|---------------|
| 9 | Defesa da dissertação | Julho de 2022 |
|----------|-----------------------|---------------|

Fonte: Autora

5 ADAPTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO

Ao chegar neste capítulo, o que é desejado é encontrar as respostas e materiais obtidos durante a coleta de dados para compreender a pergunta que mobilizou a pesquisa “Quais as implicações da Educação *Online* na Educação Infantil durante a pandemia do Covid-19?”.

Como já mencionado no capítulo anterior de definição metodológica, foram realizadas entrevistas, as quais determinaram os resultados deste estudo. As entrevistas foram feitas de forma presencial e *online*, sendo com a Coordenadora Pedagógica e a professora de Educação Infantil de maneira presencial, juntamente com a visita à escola. Os demais participantes de forma *online* pelo *Google Meet*. As estratégias escolhidas para a coleta das informações nas entrevistas foram a gravação de áudio (no encontro presencial) e as vídeo gravações dos encontros *online* e, por conseguinte, a transcrição desses materiais. Por meio desse instrumento é que pode-se visualizar melhor os processos da pesquisa e tornou-se possível a análise da coleta de dados.

Para melhor organização da coleta de dados, muitas perguntas foram pensadas e desenvolvidas com intencionalidade para cada participante, a fim de atender as questões que a pesquisa busca compreender. O planejamento estava estruturado em entrevistar a Diretora da escola participante no mesmo dia que acontecia as demais entrevistas, porém houve contratempo e foi preciso reagendar uma nova data para acontecer o diálogo entre a pesquisadora e a diretora.

Aqui, percebe-se uma das potencialidades que a pandemia trouxe para a sociedade, aproximar as pessoas sem delimitar tempo e espaço, permitindo encontros, diálogos e socialização entre os pares por meio de plataformas digitais capazes de substituir o contato físico, mas garantir os objetivos das trocas de experiências. Foi assim que aconteceu as entrevistas com a Diretora e com os familiares de duas crianças matriculadas na Educação Infantil no período de pandemia, de forma *online*, em dias e horários diferentes, sem precisar deslocar-se no espaço.

Sendo assim, é importante verificar as principais questões identificadas em cada entrevista para melhor compreender os processos que ocorreram durante a adaptação da Educação Infantil no contexto de ensino remoto, em diferentes contextos e percepções. Isto é,

entender a principal perspectiva de cada entrevistado para agregar nas ações de cada sujeito envolvido, bem como escola e família.

Na entrevista com a Coordenadora Pedagógica, os valores primordiais para que acontecesse os movimentos e as visões acerca da Educação Infantil na pandemia, foi a predominância do vínculo entre as crianças, as famílias e a escola. Este elo e união era o principal objetivo a ser alcançado e mantido pela escola, uma vez que por meio dele, a permanência das crianças em participar e se envolver com as propostas pedagógicas acontecia. Assim, nota-se que a escola, ao passar pelos processos de adaptação, garantiu o essencial para as crianças em suas faixas etárias, assegurando a exploração e a prática pedagógica com as condições existentes naquele momento de pandemia, porém sem perder o vínculo e a aproximação com as famílias.

No diálogo com a Coordenadora Pedagógica, percebe-se que a Educação *Online* e, conseqüentemente, o uso da tecnologia com crianças pequenas qualificou, mas também dificultou processos básicos que acontecem diariamente na rotina da EI. Em outras palavras, foi preciso remodelar todo um conjunto de práticas e teorias para desenvolver metodologias capazes de suprir as necessidades que os campos de experiência demandam de cada faixa etária.

Esta compreensão, é conectada com as visões da EI durante a pandemia por parte da professora, uma vez que a partir de suas respostas identifica-se que a maior implicação nos processos educativos durante a pandemia foi o distanciamento físico, uma vez que a EI demanda e necessita do contato, da aproximação, do olhar, da afetividade e da socialização entre as crianças para se desenvolverem de forma integral e durante a pandemia isso precisou ser interrompido e ressignificado. Portanto, a observação do professor, a partir dos detalhes manifestados em gestos, falas, registros e construções das crianças era importante para construir propostas pedagógicas de acordo com o interesse do sujeito, mas com estratégias que abrangessem o uso potente e qualificado de ferramentas digitais. Em outras palavras, o professor precisava captar lances das crianças para desenvolver projetos que a fizessem permanecer e estar junto, mesmo a distância, com a comunidade escolar,

A visão da Diretora acerca da Educação Infantil na pandemia tange para o lado mais abrangente e amplo dos processos educativos, delimitando sua percepção ao trabalho em equipe para desenvolver e construir a Educação *Online* de qualidade para os estudantes, delimitando a importância do estudo, planejamento, intencionalidade, qualificação e leitura

por parte dos profissionais envolvidos, já que as novas metodologias para trabalhar durante a pandemia nunca foram utilizadas e praticadas antes.

A percepção dos pais acerca dos processos educativos na pandemia foi diferente da visão dos profissionais de educação, apesar deles compreenderem a situação familiar no período de pandemia. Para os familiares, em sua maioria, houve desafios e mudanças de rotina que implicaram na resistência da participação das crianças nos encontros *online* e na realização das propostas pedagógicas, sejam elas enviadas pelos kits¹¹ ou *online*. Apesar do esforço mútuo entre escola e família em manter a criança envolvida nos processos, as implicações da pandemia, segundo os pais entrevistados, resultaram em pontos negativos, já que a exposição das famílias era grande, a atenção da criança não a mantinha conectada em frente a tela por muito tempo e os responsáveis tiveram de ser os professores das crianças, auxiliando em toda e qualquer tarefa que a escola enviava, porém sem fazer por ela. Então, os processos educacionais na pandemia, começaram a ser cansativos e estressantes para as crianças que não aceitavam a Educação *Online* como nova maneira de socializar com os professores e os colegas, uma vez que poderia gerar na criança consequências emocionais para um futuro próximo.

Assim, é perceptível as variadas visões dos participantes das entrevistas, contudo, nota-se que em todas as conversas, desde a Coordenadora Pedagógica até os familiares, buscava-se uma educação de qualidade, leve e prazerosa para todos os envolvidos no processo de adaptação da EI em um contexto de ensino remoto, principalmente para as crianças, que são essenciais no desenvolvimento da educação.

É nesse sentido que a escola participante, ao perceber as dificuldades de acesso e ao compreender a situação que a pandemia estava causando na rotina de toda a comunidade escolar, desenvolveu o blog¹² da escola. Esta ferramenta tecnológica surge com o intuito de facilitar e agilizar o acesso às aulas, além de ampliar, nas condições possíveis, a socialização entre os pares para construir um espaço único de estudo, compartilhamento e interação.

¹¹ Os kits podem ser caracterizados como instrumento pedagógico enviado pela escola para a residência de cada criança no período de pandemia. A forma de entrega era feita por drive-thru, isto é, os pais retiravam na escola e entregavam aos seus filhos. Dentro dos kits pode conter variados materiais, os quais dependem do planejamento do professor e da proposta pedagógica que a turma está trabalhando. Os kits também podem ser considerados um utensílio que conecta e vai além do uso de ferramentas digitais.

¹² Disponíveis em <https://stpmini.blogspot.com/>, <https://conectastpg1.blogspot.com/>, <https://conectastpg2.blogspot.com/>, <https://conectastpg3.blogspot.com/>

A seguir, estabelece-se as implicações que a Educação *Online* trouxe, sendo analisadas a partir das entrevistas, uma exploração descritiva das categorias já mencionadas. Entretanto, em primeiro momento, para maior compreensão, desfrutava-se das transcrições das entrevistas, encontradas no anexo 5 desta dissertação. Em seguida, na seção Implicações da Educação *Online* analisados nas entrevistas, visualiza-se a análise das entrevistas e também o instrumento que potencializou e qualificou o desenvolvimento da Educação *Online* no período de pandemia, o blog da escola. Buscando-se assim entender os processos pedagógicos que aconteceram durante o período de pandemia em um contexto remoto por meio das respostas dos participantes. Por fim, volta-se a busca pelo objetivo deste estudo, por meio das categorias de análise, em analisar o processo de adaptação da Educação Infantil para o ensino remoto durante a pandemia do Covid-19, na seção Adaptação da Educação Infantil no período de pandemia e seus processos.

5.1 Implicações da Educação *Online* analisados nas entrevistas

Por meio das entrevistas muitas percepções surgem, fazendo refletir sobre pontos que no momento dos diálogos passaram despercebidos. Ao entrar em contato com as gravações, alguns relatos nos fazem voltar ao período mais drástico da pandemia e, conseqüentemente, lembrar os inúmeros desafios da evolução (ou não) da educação em buscar o aperfeiçoamento para lidar da melhor maneira com aquela situação que tínhamos no momento.

Nas entrevistas com os participantes, várias são as ligações que permitem conectar a teoria estudada e a prática cotidiana da sala de aula, seja ela remota ou *online*. Nas primeiras contribuições para esta pesquisa, ao questionar de forma geral como foi a adaptação da escola em um contexto de ensino remoto, é relatado, principalmente, o desafio enfrentado durante este período.

“E principalmente, muito mais do que as crianças, eram os adultos. Esse movimento dos adultos, porque nós precisávamos dos adultos conosco. Então os adultos passaram a participar das nossas aulas e nós tentávamos fazer com que eles entendessem qual é a proposta, que não é fazer pela criança” (Coordenadora Pedagógica - 08/03/2022).

Montessori (2019, p. 236) fala que “o adulto deve ajudar a criança, mas a fim de que esta possa agir e executar seu próprio trabalho no mundo”. Posto isso, em consonância com o relato da Coordenadora Pedagógica, é possível compreender a maior dificuldade encontrada durante o período de pandemia, uma vez que é secular o pensamento do adulto em tentar ajudar a criança, no bom sentido, porém essa facilitação prejudica-a no desenvolvimento integral, bem como impossibilita a autonomia, o pensamento e a decisão para resolver problemas.

Neste relato, é possível perceber o quanto a organização da escola também passou por modificações e precisou adaptar-se com a participação dos pais (adultos) de forma mais direta do que era antes da pandemia, uma vez que foi preciso alcançar e ter contato com as famílias primeiro, do que propriamente com as crianças, pois o acesso às aulas, as explicações e a ajuda para a concretização das tarefas dependia desse adulto estar presente e ao lado da criança. Isto é, os processos pedagógicos da Educação Infantil foram modificados durante este período de pandemia, visto que anteriormente as propostas eram feitas de imediato com as crianças (pedagogo e estudante), sem a interferência da família, e durante a pandemia as atividades precisavam passar, primeiramente, para os pais, uma vez que dependia do discernimento da leitura, interpretação e compreensão da proposta, bem como a fundamentação e do reconhecimento da importância da atividade para o desenvolvimento integral do indivíduo, para depois alcançar o principal sujeito da educação, a criança.

Neste período as orientações aos familiares e/ou responsáveis pelos matriculados não foram somente pedagógicas, mas sim de instruções em como lidar e dar suporte para a criança com a tecnologia a seu favor. Nas palavras de Montessori (2019, p. 259) foi “necessário que os adultos se organizem novamente, não para si mesmos, mas desta vez para o bem de seus filhos”. Então, a escola precisou auxiliar em tarefas que não faziam parte do seu repertório pedagógico, mas em busca do vínculo e do conhecimento da importância da participação do sujeito nas aulas *online*, os profissionais adequaram-se para além do trabalho pedagógico, oferecendo, também, suporte para quem estava participando ao lado das crianças, os adultos. Então, os familiares passaram a ser os professores de cada estudante. Na conversa com a diretora, esta orientação é perceptível.

“Tivemos que dar aula para vó, para o vô, para o tio, para a tia, para tata e para o espírito santo ou seja lá o que fosse, mas essa era a via única para que a gente conseguisse ficar ao lado das nossas crianças. E foi uma experiência única. A gente não tinha o presencial, nós

tínhamos uma tela e era ali que a gente faria, a gente sabia disso, né? Todas as intervenções. Nós estávamos à disposição o tempo todo para conversarmos com as mães e os pais. A gente orientava os procedimentos “olha, você liga o computador, agora você entra aqui, agora você entra ali” (Diretora - 18/03/2022).

Dessa forma, é possível perceber em outro momento a importância do trabalho em equipe, da socialização entre os pares, além do compartilhamento de ideias entre os profissionais de educação para que os objetivos da escola fossem alcançados, o vínculo com as crianças e com as famílias fosse mantido e os desafios encontrados durante o período de pandemia fossem diminuídos, mesmo a distância. De outra maneira, a partir da troca e do compartilhamento de experiências é possível encontrar os caminhos que levam para o êxito das propostas pedagógicas, desde práticas que podem ou não dar certo com crianças da Educação Infantil em utilizar a tecnologia como principal aliada no período de pandemia. Assim como descreve a Coordenadora Pedagógica:

“O trabalho em equipe. De todos estarem pensando junto e compartilhando. Olha, eu fiz tal proposta e não deu certo, eu fiz tal proposta e deu muito certo, eu percebi que desse jeito funciona e desse jeito não funciona. Como nós podemos fazer? Vamos pensar juntos” (Coordenadora Pedagógica - 08/03/2022)

Moran (2013) explica que as aprendizagens educativas são potencializadas a partir do momento em que acontece a socialização e a troca de experiências entre as pessoas envolvidas no processo educativo. Na escola participante desta pesquisa, foi exatamente isso que aconteceu para que os caminhos pudessem ser percorridos de forma potente e correta com a faixa etária de cada turma no período de pandemia. A Educação *Online*, justamente por ser nova no cenário educacional e nunca pensada e praticada para crianças da Educação Infantil, exigiu a troca e o compartilhamento de ideias, opiniões e experiências dos envolvidos, bem como de testes e modificações até chegar no ponto correto para construir uma educação que abrangesse de forma qualificada a metodologia da escola. Isto é, o ambiente escolar teve de passar por adaptações constantes.

Em Lévy é possível visualizar o papel dessa inteligência coletiva ao entender que “[...] jamais pensamos sozinhos, mas sempre na corrente de um diálogo ou de um multidialogo, real ou imaginário” (2011, p. 97). Isto também se conecta com a entrevista da professora e da diretora da escola, ambas enaltecem o quanto fortaleceu e potencializou o desenvolvimento

das aulas a partir do trabalho em equipe e das formações aos docentes, tendo convicção de objetivos bem definidos para que as propostas pedagógicas pudessem ser alcançadas e feitas com qualidade, pensando na criança pequena pertencente a Educação Infantil.

“A gente teve que pensar em outras maneiras, outras propostas, outras estratégias e também as expectativas tiveram que ser moderadas, mas nós tínhamos tudo que nos guiava. Era o vínculo. Era esse vínculo. Então nós tínhamos os direitos de aprendizagem, mas sempre esse vínculo estava aí (Coordenadora Pedagógica - 08/03/2022).

Já dizia Montessori “[...] é um amor de inteligência, que vê, observa e, amando, constrói” (2019, p. 123). Sendo assim, a partir desse vínculo mantido entre a escola, a família e as crianças, o sentimento de pertencimento, acolhimento e importância entre os sujeitos permanecia potente. Em outras palavras, a escola durante o período de pandemia manteve a prioridade em ações que garantissem o respeito, afeto e a vinculação com as crianças para, justamente, construir a aprendizagem com entusiasmo e carinho para/com o indivíduo .

“Então, de um lado tinha eu, que sou professora, compartilhando da dificuldade das meninas (docentes da escola), tentando construir essas atividades significativas. Então tentando dar para elas o retorno, que seria a atenção da criança, da consideração” (Mãe de estudante - 30/03/2022).

Neste relato, é possível perceber a parceria entre família e escola, visto que acontecia cooperação de ambas as partes. De um lado o esforço e dedicação dos professores em criar estratégias para permanecer com as crianças conectadas e participativas nos encontros. E, do outro lado, as famílias, empenhando-se em ajudar os professores e, conseqüentemente, auxiliarem no processo educativo de seus filhos, conhecendo a importância das propostas pedagógicas. Abaixo, cita-se a reflexão extraída da diretora em relação ao desenvolvimento da Educação *Online*.

“Você tem que oportunizar; estudar; a fazer curso, a se interessar; porque senão, não tem como. Não existe mágica” (Diretora - 18/03/2022).

É importante reconhecer que Montessori (2017) abrange sobre a importância da formação docente¹³ logo em suas primeiras convicções sobre o processo de ensino e qualidade

¹³ Este assunto encontra-se no item 2.4.2 desta dissertação.

do trabalho pedagógico das escolas. Para ela, oferecer estudo ao profissional é o primeiro passo para desenvolver sentido e potencialidades nos processos educativos de crianças. Mesmo seus estudos não sendo baseados em períodos de pandemia, os princípios da educadora condizem de forma certa no que diz respeito aos processos que aconteceram durante o período de ensino remoto na pandemia da escola participante, ou seja, para que a educação de crianças matriculadas na Educação Infantil acontecesse de forma remota, foi preciso de constantes formações docentes e reajustes nos processos de ensino e aprendizagem.

Neste momento, é perceptível que a escola, para conseguir entregar para as crianças uma educação de qualidade, preocupou-se em oferecer para os professores cursos, treinamentos e aperfeiçoamentos que garantissem segurança no profissional de educação para desenvolver propostas de acordo com a disponibilidade de materiais e instrumentos existentes no momento, principalmente que auxiliassem no uso correto, qualificado e potente da tecnologia como recurso educativo na Educação Infantil (algo que nunca havia sido pensado para crianças bem pequenas antes da pandemia). Além de, também, garantir a facilidade de acesso para as famílias, preocupando-se em não dificultar e atrapalhar a rotina que cada família estabeleceu durante este período.

“Nós tivemos que aprender em pouco tempo e em tempo real a dominar desde uma gravação para um vídeo, edição para um vídeo, podcast. Aprender a usar o meet, aprender a usar o blog, a programar o blog, mexer no canva. Então foram muitas situações que a gente teve que aprender, porque não fazia parte do nosso contexto. Então essas tecnologias foram algo que de imediato era nossa opção, mas a nossa maior dificuldade. Então nós precisávamos aprender para poder contribuir com isso e aí, eu vi o quanto houve de aprendizado das professoras em situações que a gente usaria para aprender em um ano, foi em um mês. Foi muito intenso” (Coordenadora Pedagógica - 08/03/2022).

Ao analisar esta fala, é possível percorrer a teoria e perceber as conexões ativas com o pensamento que Lévy traz em seus escritos, os quais conduzem movimentos que podem ser vistos na prática no cenário educacional da escola participante durante o período de pandemia.

Os seres humanos podem se desligar parcialmente da experiência corrente e recordar, evocar, imaginar, jogar, simular. Assim eles decolam para outros lugares, outros momentos e outros mundos. [...] Quanto mais as linguagens se enriquecem e se estendem, maiores são as possibilidades de simular, imaginar, fazer imaginar um alhures ou uma alteridade. [...] Um caráter importante da virtualização: ao liberar o que era apenas aqui e agora, ela abre novos espaços, outras velocidades. Ligada à emergência da linguagem, surge uma nova rapidez de aprendizagem, uma celeridade de pensamento imediata. (2011, p. 72)

Posto isso, as implicações das tecnologias durante este ensino *online*, nota-se o esforço da equipe escolar em aprender e oferecer instrumentos tecnológicos potentes e qualificados para cada turma em sua determinada faixa etária com pouco tempo hábil para efetivação das propostas digitais. Os professores, além de serem flexíveis para ajustar o melhor horário com a família, também investiram na carreira para desenvolver propostas pedagógicas com o recurso existente no momento. Então, eles precisaram sair da zona de conforto e buscar, em equipe, novos espaços e novos métodos para a aprendizagem. Todas essas ações, levaram aos professores de Educação Infantil à utilização de ferramentas digitais capazes de suprir as necessidades daquele período e também de diminuir a dificuldade de pensar além e de buscar o novo.

“Mas eu usei bastante Google Apresentações para apresentar essas coisas das caças às cores, né. Foi bastante usado também vídeos com as profes de inglês, elas usaram bastante. Acho que cheguei a usar o Word Woll, eu fiz alguns jogos” (Professora - 08/03/2022).

É importante reconhecer que as tecnologias utilizadas para a construção das aulas na Educação Infantil durante o período de pandemia foram desenvolvidas de acordo com a idade de cada turma, porém, todo o trabalho dos professores relatados nas entrevistas, condizem com as ideias de Montessori (2017) e Papert (1994) ao ressaltar a criação de estratégias e propostas pedagógicas para guiar os caminhos que desenvolvam as descobertas, a curiosidade, o desejo, o brincar e o movimentar-se, fatores importantes para o crescimento cognitivo, intelectual, físico e emocional da criança, mesmo em período de isolamento social.

Então, logo na primeira infância as crianças tiveram contato com ferramentas digitais capazes de fortalecer repertórios e a imaginação com instrumentos que permitem a utilização de jogos, apresentações, interatividade e compartilhamento com fotos dos momentos de brincadeiras de cada criança por meio do blog. De outra maneira, sabe-se que na Educação Infantil a presencialidade, o contato físico com as crianças e a socialização não são substituíveis, porém, no período de pandemia, as tecnologias buscaram abranger a dinâmica que ocorre com as crianças pequenas, mas de maneira diferente do habitual que acontecia antes da pandemia.

“A Montessori traz também essa questão dos detalhes, né e são em pequenos detalhes que a gente consegue muita coisa, ainda mais com os pequenos que não falam. Tem um olhar aqui, uma pegada aqui. Eu observava os pequenos detalhes, porque eles demonstram as curiosidades deles também nos pequenos detalhes. Como eles esperavam muito o momento da aula, então eles também já estavam com gás e a gente já ia conversando ou muitas vezes, eles vinham trazendo algum brinquedo na frente do computador e já mostravam. Sei lá, é um cachorro, então a gente já sabe que a curiosidade está envolvida e vamos pegando os traços ali” (Professora - 08/03/2022).

Em Montessori é possível visualizar que a partir do ambiente é onde encontra-se a energia oferecida pelas crianças, além da captação entre as necessidades que elas disponibilizam para o adulto desenvolver-se. Isto é, “o segredo da criança, pelo contrário, está escondido apenas pelo ambiente. E é sobre o ambiente que é preciso agir para liberar as manifestações infantis” (2019, p. 130). Portanto, no decorrer das aulas *online* também foi possível a observação dos detalhes, a escuta atenta e o respeito com a imaginação da criança, fatores extremamente significativos e importantes durante o período de pandemia na escola participante para potencializar o desenvolvimento da criança.

Neste mesmo enredo, a partir da entrevista com os responsáveis pelos estudantes, percebemos duas linhas muito parecidas entre as crianças, porém cada uma com o seu entendimento da situação. Em primeiro momento, ao entrevistar o pai de um estudante, nota-se desafios durante todo o processo de adaptação da criança em entender o que estava acontecendo naquele período de pandemia.

“[...] foi muito difícil e embora a escola tenha feito diversas tentativas, fazendo turnos menores, várias turminhas em horários diferentes, com colegas diferentes, fazendo rodízios, fazendo atividades por vídeos gravados, síncronas... nada deu certo! [...] Ele não parava quieto, saía correndo por todos os lados da casa e depois ele começou a se negar a participar das aulas.” (Pai de estudante - 30/03/2022).

Do outro lado, ao entrevistar a mãe de um estudante, percebe-se o mesmo desafio ao enfrentar o processo das aulas *online*, porém com esta criança, os sentimentos foram aparecendo de outra maneira.

“[...] quando as aulas começaram a ser online, quando ele começou a ter esse período, ainda que curto, mas online, onde a turma, metade da turma participa primeiro, metade depois, porque todos queriam falar ao mesmo tempo e a profe também queria ter tempo de escutar cada um. Depois que começou esse período, eu percebi assim, que o ambiente de casa, o ambiente dele, primeiro estimula muito todas as coisas que chamam a atenção, mais do que

os próprios professores, porque a atividade virtual, a aula virtual, ela é uma abstração, né? Então, o que eu percebi nele, enquanto aquilo funcionava como uma curiosidade, ele até foi se interessando, mas depois que ele foi sentindo falta dos colegas, passando na frente da escola, vendo que a escola tava fechada... ele começou a rejeitar as aulas online. Rejeitar e de modo algum ele queria ver.

Em ambas explicações dos familiares, é perceptível o enlace com a teoria montessoriana de educação, onde a curiosidade e o sentido, propriamente dito, fazem-se presentes no cotidiano da criança. Para os pequenos da Educação Infantil, é necessário que o ambiente seja potente para a manipulação, exploração, criação e possibilidades que o sujeito deseja. Durante a Educação *Online*, por mais potente que as propostas pedagógicas fossem, para as crianças, na sua grande maioria, aquilo não fazia sentido, pois faltava o principal agente que mobiliza a educação dos pequenos, a socialização entre os pares, o diálogo, a conversa mútua, a troca de ideias e a concretude dos materiais, além do contato físico. Uma vez que na compreensão das crianças, não havia lógica em ver seus amigos pela tela do computador e não poder vê-los pessoalmente.

Porém, para amenizar este distanciamento e a falta de sentido que as crianças pequenas perceberam durante o período de pandemia, é que os professores buscam garantir experiências enriquecedoras e que desenvolvam habilidades e competências para a integralidade de cada criança, buscando alternativas pedagógicas para sanar a distância física entre a turma e que visem a construção da socialização, do brincar, do movimentar-se e da manipulação de objetos que tenham em casa. Além de compreender a ideia de Lévy (2011, p. 108) em que “o sujeito é um mundo banhado de sentido e de emoção”. Ou seja, é preciso sentir, emocionar-se e fazer parte do enredo.

É nesse princípio que o blog foi desenvolvido, com o intuito de ser utilizado durante o período da pandemia para aproximar e facilitar a comunicação entre a escola e as famílias. No blog¹⁴, as publicações são feitas pelas professoras de cada turma e é possível visualizar a galeria de fotos das crianças, o planejamento semanal e os avisos/recados que fazem-se presentes na rotina da escola, como solicitação de material e/ou mudanças que podem ocorrer durante a semana. Destaca-se que o blog da escola iniciou-se na pandemia, porém a sua potencialização e agilidade de acesso e comunicação entre os envolvidos fazem-o ser utilizado até o momento atual.

¹⁴ Link para acesso disponível na página 65 desta dissertação.

O blog ressalta, novamente, as concepções que Lévy (2011, p. 112) aborda ao salientar sobre a virtualização da inteligência e a constituição do sujeito, uma vez que

[...] cada um é potencialmente emissor e receptor num espaço qualitativamente diferenciado, não fixo, disposto pelos participantes, explorável. Aqui, não é principalmente por seu nome, sua posição geográfica ou social que as pessoas se encontram, mas segundo centros de interesses, numa paisagem comum do sentido ou do saber”.

Além das publicações feitas pelos professores, é possível que as famílias deixem comentários e acessem cada informação necessária para a construção da aprendizagem do seu filho. Compreendido isso, o blog criado pela escola foi uma das ferramentas digitais que supriu inúmeras necessidades e desafios que a pandemia trouxe para dentro das escolas. A partir do blog, a socialização entre as crianças tornou-se mais possível, mesmo que de forma virtual e o vínculo entre as famílias, crianças e professores pôde ser mantido e fortalecido durante o período de pandemia. Ainda vale ressaltar que o meio de comunicação entre escola e família também foi potencializado e qualificado com a utilização diária do blog, uma vez que os pais tinham e têm acesso ao cronograma semanal das aulas e estão informados do que pode acontecer durante a semana, seja ela de aula *online*, como foi no período de pandemia, ou presencial.

Faz-se pertinente entender que durante a pandemia do Covid-19, os processos educacionais foram sendo qualificados, ou seja, foi preciso passar por experiências, testes, erros e acertos para depois avaliar o melhor caminho, garantindo sempre a aprendizagem e o vínculo com as crianças. No início, as comunicações eram feitas pelo WhatsApp, para posteriormente ter espaço, qualidade e segurança em utilizar outras plataformas digitais que pudessem enobrecer os processos educativos da Educação Infantil em um período de pandemia.

5.2 Adaptação da Educação Infantil no período de pandemia e seus processos

Até o momento, importantes análises foram feitas para compreender o resultado das entrevistas com as abordagens teóricas estabelecidas neste estudo. Sendo assim, nesta seção aborda-se sobre as categorias de análise em meio as respostas obtidas nas entrevistas, ampliando as discussões construídas até aqui.

A primeira categoria de análise foi **os papéis e as relações entre professor e aluno no contexto de ensino remoto**, capaz de proporcionar vínculos e conexões nos processos educacionais durante o período de pandemia. Isso se dá por meio das estratégias utilizadas para garantir a permanência e a aproximação entre a escola e as famílias. Este fator ocorre a fim de compreender e amplificar os processos que aconteceram e se desenvolveram ao longo da pandemia que trouxe para dentro da escola desafios e oportunidades nas interações e socializações entre as crianças. Revisitando as entrevistas, é possível encontrar indícios dos papéis e as relações entre professor e aluno no contexto de ensino remoto, tanto nas falas dos profissionais de educação, quanto de familiares das crianças.

É perceptível na entrevista com a Coordenadora Pedagógica, a relação entre professores e alunos para que o ensino remoto acontecesse de forma qualificada e abrangente para todos os estudantes. Segundo a Coordenadora,

“[...] no primeiro momento a gente começou com um horário e frequência maior e fomos reduzindo, reduzindo, pensando muito mais na qualidade desse tempo do que na quantidade. Nessa vinculação. Porque se eles daqui a pouco estivessem com os professores, 1 segundo durante a semana, 5min... que a gente começasse a mandar materiais físicos da escola para eles brincarem, com vídeos das profes lá no blog falando que eles poderiam acessar em qualquer momento do dia, não só naquele horário determinado do meet. [...] fazendo essas flexibilizações e atingir o maior número de crianças possíveis. Pensando no vínculo. O que para um era vínculo de receber o material físico, para outro era fazer a atividade junto com a profe, então nós fazíamos juntos”.

Assim sendo, é possível perceber as estratégias e reflexões da escola e das famílias em manter a relação entre os professores, crianças e família, principalmente, por meio do vínculo entre os pares, visto que este era o único meio para diminuir o distanciamento entre os sujeitos envolvidos e facilitar os processos educativos que aconteciam durante o período de pandemia.

Outro momento reconhecido para os papéis e as relações entre professor e aluno foi quando as flexibilizações de horários começaram a acontecer, a resposta da professora para uma das perguntas aparece no enredo explicitamente.

“Como eles eram pequenininhos a gente flexionava muito isso, então tinha muita flexibilidade para tudo. Tanto para o horário, quanto para os horários dos pais, porque a gente precisa dos pais para acessar, para entrar e também se organizar, como eles são muito pequenininhos não é só deixar na frente da tela e pronto. Então o que a gente fez? No início a

gente começou a fazer aulas em grupos e aí a gente viu que tinha pouco acesso. [...] Então a gente entrou em contato com cada pai e marcou um horário individual ou até em duplas, enfim, no horário que o pai podia. Então, 18h? 18h. Um pouquinho mais cedo, às 13h15min? Então às 13h15min a gente entrava. Então, a gente tinha um contato mais direto com os pais para conseguir entender a rotina deles, porque tem trabalho, tem casa, tem tudo. Então a gente também mudou isso ali na questão dos pequenos, né”.

O fato da flexibilização sucede-se pelo maior objetivo já destacado, o de manter o vínculo com as crianças e com as famílias. Portanto, a escola e os professores passaram a se organizar de maneira em que o maior número de crianças pudessem participar dos processos educativos, sem depender do tempo e do espaço, ou seja, adaptando-se aos horários disponíveis de cada família para que o período de pandemia não se tornasse ainda mais difícil tanto para a escola, como para as crianças e os adultos responsáveis, além de criar estratégias pedagógicas pensadas para cada sujeito, a fim de desenvolver sua integralidade.

Entre as respostas da Diretora da escola, é possível compreender outra estratégia utilizada pela instituição de ensino para potencializar as relações entre a comunidade escolar, sobretudo enriquecer a utilização das tecnologias digitais com o intuito de ampliar e facilitar a comunicação e o acesso às aulas *online* no período de pandemia.

“Bom... nós tivemos uma equipe, tá? Nós tivemos professores. Era uma equipe de três professores. Tivemos, fora esses, o professor X. Nós tivemos a Y, o esposo da professora Y, o professor Z, que muito nos ajudaram e tivemos uma equipe aqui na escola, que era uma coordenadora, um professor, que é, praticamente, muito ligado (se referindo às tecnologias digitais) e a gente foi indo, que era por aqui, era por ali... Tiveram momentos em que a gente pensava “Meu Deus, o que é que a gente faz a partir disso?” Quando as coisas começaram não dar certo. Começou a dar problemas nas redes e nós tínhamos todas as crianças no ar e nós tínhamos que dar conta disso, mas aprendemos. Eu creio que todo mundo aprendeu. Foi um aprendizado geral”.

A ideia de criação de recursos e estudos com profissionais capacitados para utilizar as ferramentas digitais ajudou a manter o vínculo com as famílias e disponibilizou caminhos para guiar os professores e os responsáveis da melhor maneira possível. Um desses utensílios digitais criados pela escola é o blog, o qual facilitou e facilita os processos educativos durante a pandemia e após ela. Isto é, o blog seguiu sendo utilizado após o retorno a presencialidade das crianças, uma vez que é possível visualizar o cronograma semanal das aulas, recados importantes, fotos da turma e agiliza o acesso e a comunicação entre a escola e as famílias. Acontece *feedback* positivo no momento em que ocorre a possibilidade de instrumentos

pedagógicos potentes e abrangentes na escola de fácil acesso e que não exige movimentações digitais mais complexas, pois as crianças ora estavam com pessoas que entendem de tecnologia e ora com pessoas que apresentam maiores dificuldades.

Enfim, ao analisar a entrevista com os familiares das crianças matriculadas na Educação Infantil, acontece outro importante aprimoramento nos papéis e nas relações entre os professores e os alunos, uma vez que as estratégias pedagógicas para a permanência do vínculo entre os indivíduos acabam não gerando resultados positivos para uma parcela das crianças. Era necessário uma maturidade intelectual das crianças pequenas para compreender o que estava acontecendo no período de pandemia e todo esforço, diálogo e intervenções não foram suficientes para suprir com a presencialidade e a compreensão do porquê as aulas aconteciam de forma *online*. Posto isso, a perseverança e o discernimento dos responsáveis e da escola fizeram com que algumas crianças entendessem o motivo do distanciamento social e participassem dos encontros e do compartilhamento das propostas pedagógicas.

De outro modo, a adaptação da EI em um contexto de ensino remoto durante a pandemia do Covid-19 também aproximou e enriqueceu as relações entre a criança e a família, uma vez que era necessário estar junto com o sujeito e acompanhá-lo diariamente nas atividades enviadas pela escola, aproximando e engrandecendo as relações entre a família, sem terceirizar as tarefas para outras pessoas.

Na segunda categoria de análise, denominada **Espaços e tempos**, é reconhecida pela importância da organização das aulas e os ambientes em que os encontros com as crianças aconteceram durante o período de pandemia do Covid-19. De outra forma, a presente categoria também busca entender que recursos digitais foram utilizados para assegurar um ambiente totalmente digital com crianças da Educação Infantil. E, embora seja um espaço completamente diferente do que já foi apresentado para os pequenos da primeira etapa da Educação Básica, esta é, para Montessori, a peça fundamental para todo o processo de ensino e aprendizagem, pois é a partir do ambiente em que a criança consegue ser livre e desenvolver-se para crescer, imaginar, criar e resolver problemas por meio de sua autonomia.

Mapeia-se entre as respostas alguns momentos em que vivencia-se a utilização de plataformas digitais como suporte às propostas pedagógicas. No que tange a resposta da Coordenadora Pedagógica, percebe-se as estratégias para relacionar o tempo e espaço, destacando que:

“Primeiro nós fomos pensando isso, com o Whatsapp, nosso canal de comunicação na educação infantil. Vai ser dessa forma, nós vamos mandar todos os dias, nós vamos organizar uma rotina... uma parte pontual que seria enviada e de que forma seria enviada. E a partir disso, todos os dias os professores me mandavam e eu mandava no Whatsapp. Então disponibilizamos nossos números e no grupo de cada turma enviamos as propostas, onde só nós poderíamos enviar algo e os pais no privado poderiam tirar suas dúvidas. Fomos mantendo isso. Organizamos uma equipe de TI no final que deu suporte para todo mundo. Essa equipe me ajuda aqui. Aí veio o Zoom, fomos para o zoom. Curso tanto nós quanto os pais para poder usar o zoom. A gente começou com isso que a gente dava conta. Aí no decorrer do processo a gente foi tendo as formações com as tecnologias, fomos migrando e conversando com os pais para ver que horário eles acessavam, de que forma facilitava e também fomos fazendo cursos, principalmente de uma escola que é nossa referência, a escola X, onde eles estavam passando por esses processos como nós e o que eles estavam conseguindo, nós estávamos também compartilhando. Fomos ampliando nossos horizontes sobre a tecnologia para aprender e estar usando. Sempre temos segurança de fazer aquilo. Tinha que ter certeza que daria conta, senão não tinha como. Fomos fazendo cursos até dominar aquilo que até então era necessário”.

É notório os processos que a escola precisou fazer para chegar até a criação de um blog. Inicialmente atribuindo práticas que já conheciam e tinham segurança, para depois inovar e potencializar os ambientes digitais disponíveis para acesso das crianças e dos responsáveis, sem delimitação de tempo e espaço. E, conseqüentemente, atribuir estudo e qualificação por trás disso, isto é, foi preciso tempo e dedicação para qualificar os espaços e os tempos em que a educação estava acontecendo na pandemia.

Além desse fato, outro importante acontecimento que pertence à categoria de análise presente, na resposta da Professora pode-se perceber a utilização de materiais que as crianças tinham em casa, justamente para qualificar o ambiente e não dificultar os processos da Educação Online.

“A gente sempre tentou usar coisas que eles tivessem em casa. Então, por exemplo, vamos fazer comida para bruxa? A gente pegava coisas que tinha em casa. Pipoca, feijão, panela de verdade, colher de verdade, coisas que a gente usa aqui na escola, mas que a gente também podia ter em casa. O que a gente sempre pedia para os pais era para colocar pertinho e eu ia brincando com eles. Na minha casa eu também preparava todo o meu espaço. Se eles iam usar uma garrafinha, eu também tinha uma garrafinha. Acho que isso aproximou bastante. Além disso, a gente preparou kits para enviar para casa, então a gente se organizava, vinha aqui na escola, organizava cada kit com os materiais que possivelmente iria usar nas próximas propostas. Então, por exemplo, a gente enviou um jogo da memória da turma, que com os meus pequenos eu uso bastante isso, então o jogo da memória a gente enviou ele plastificado e sempre com uma etiqueta explicando para os pais o que era, porque os pais também precisavam estar cientes daquilo que a gente estava propondo”.

A partir dessas estratégias pedagógicas e metodológicas é que a aproximação entre as crianças e o professor acontecia, bem como a garantia da proposta montessoriana de educação, partindo do pressuposto da criança desenvolver sua própria autonomia para criar enredos brincantes e agir pela sua vontade. Então, o ambiente preparado, mesmo sem a definição de tempo e de forma *online*, fez toda a diferença para a construção do desenvolvimento das crianças.

Além disso, é importante compreender a utilização dos kits como estratégia pedagógica condizente com a categoria de análise presente. Esse instrumento de ensino no período de pandemia foi um importante auxílio para desenvolver as propostas e aproximar o contato entre a escola e as crianças, uma vez que era necessário realizar a retirada desses materiais e, conseqüentemente, ver as professoras, a escola e o espaço convivido diariamente antes da pandemia, seguindo todos os protocolos. Posto isso, os kits conectam-se com o que era trabalhado de forma *online* e/ou remota e, depois, compartilhado, por meio de fotos, vídeos e demais registros para a comunidade escolar.

Embora a casa de cada estudante não seja o espaço escolar que os pequenos esperam, nas entrevistas com os familiares, percebe-se o esforço dos pais em aproximar o ambiente de casa ao ambiente escolar.

“A gente fez várias tentativas em adaptar o ambiente, inclusive. A gente tentou fazendo na sala para ver se ele tava ali no meio dos brinquedos. Fazíamos uma preparação anterior “ah, hoje tem aula, vai ser pelo computador... de qual colega tu tá com saudade?”. Mostrava fotos dos colegas ou vídeos dos colegas que circulavam pelo grupo de whatsapp dos pais. É... montamos no quarto dele com mesinha do tamanho dele. Na cama dele, no nosso escritório aqui de home office também. No tablet, tentamos fazer a alternativa de repente não no computador, no tablet que ele já estava acostumado. Até comprei uma barraca, montei a barraca, fiz dentro da barraca. Tentamos todas as possibilidades para tentar criar um ambiente, na casa dos avós (lembrou de outro lugar onde tentaram), minha mãe é pedagoga né, e aí vamos tentar montar um negócio com quadrinho com giz, de repente”.

Entretanto, as crianças levavam até o espaço digital características das suas vivências diárias e construíram o desenrolar das aulas. Isto é, com as ferramentas digitais utilizadas pela professora e a observação nos detalhes, havia conectividade com os espaços e tempos em que os sujeitos acessavam o material para as aulas.

Por fim, na terceira categoria de análise, designada ao **Desenvolvimento da Aprendizagem Infantil**, deposita-se a centralidade da obra de Montessori em acreditar que a liberdade da criança deve existir para que ocorra o desenvolvimento de um sujeito autônomo e capaz de aprender por meio do espaço educativo. É a partir do desenvolvimento da aprendizagem infantil que acontece a construção de novos conhecimentos. Reconhecer como os processos educativos aconteceram durante a pandemia faz-se importante para o objetivo que se propõe observar no presente estudo.

Esta última categoria traz reflexões importantes sobre as transcrições relatadas, sendo que o processo de aprendizagem precisou ser adaptado e modificado durante o período de Educação *Online* com crianças pequenas.

Mesmo compreendendo que durante a pandemia a principal perda foi a socialização e interação com os colegas, justamente por precisar distanciar-se das pessoas em precaução ao Covid-19, a escola utilizou de outras estratégias que garantissem os demais direitos de aprendizagem e o desenvolvimento integral de cada criança. Na entrevista com a Coordenadora Pedagógica, nota-se o esforço das professoras em adaptar os campos de aprendizagem conforme a situação permitia, mas sem fugir da intencionalidade pedagógica proposta. Em outras palavras, os educadores buscavam novos enredos para seguir com os projetos já iniciados na presencialidade, porém adaptados para o formato *online*.

“[...] por mais que a gente tinha um planejamento lá de conviver, como é que a gente tá convivendo? Porque esse conviver é aqui junto, todo mundo junto e reunido. Então como a gente vai fazer tudo isso? De que forma? Então a gente foi pensando no que seria esses direitos e que estratégias poderia utilizar para cada faixa etária. Na educação infantil, se a gente pensar no início da educação infantil, que são crianças de 1 ano e nas crianças no final da educação infantil, que são crianças de 6 anos, é uma imensidão. Os meses já fazem diferença no desenvolvimento de uma criança, imagina todos esses anos. Então nós tínhamos que pensar em situações muito pontuais e ter muito cuidado em como trazer para próximo das famílias, por exemplo, o minigrupo, a gente tinha situações de jogos dramáticos, que é o faz de conta. Então a professora tentava relembrar tudo que eles haviam tentado aqui na escola, que já estava fazendo parte do repertório que tentava proporcionar e brincava com eles. Teve um dia uma criança com 1 ano e 6 meses que a profe disse: Ah, olha só, vamos fazer uma comida então. Lá do personagem que ela tava fazendo da Dona Maricota (história infantil: O sanduíche da Dona Maricota). Eu coloquei um pouquinho de açúcar, o que você colocou? Tem sal aí? Coloca sal, coloca não sei o que. Ai, você me dá um pouquinho de abacaxi? E a criança alcançando pela tela e a profe dizendo: só um pouquinho... aí, peguei. Vou colocar. Da para o colega. Você pode dar para o colega? Fulano, pega aí o que fulano tá te dando. Então a gente foi tentando, nessas pequenas intervenções, fazer e garantir com que esses objetivos realmente acontecessem. O brincar, que para as professoras da educação infantil é muito óbvio agora, mas na época a gente não pensava assim e então a gente

precisou aprender. A gente tinha um computador aqui (mostrando ser na frente do nosso rosto) e a criança via o professor como? Daqui para cima (mostrando a partir da altura da criança e como ela nos vê, isto é, de baixo para cima). Então a gente pensou, como é que os pequenos nos veem? Geralmente de baixo para cima. Vamos colocar o computador de outra forma? Então as profes foram organizando suas casas, colocam o computador no chão e começavam ali a ter... e as crianças se sentiam mais próximas, remetia algo que era mais conhecido delas, né, então o brincar muitas vezes, claro, a profe ia ajustando e buscar com que todos esses direitos estivessem. O controle do ambiente a gente não tinha, então a gente tinha esse retorno desses pais que nos diziam: profe, a atividade hoje foi muito legal, a gente gostou muito. Tinha dias que a gente queria mudar o horário, porque estava no horário do soninho dos pequenos, aí a mãe dizia: ah, mas X agora que se adaptou e a gente se adaptou a esse horário. Então, por uma criança a gente fazia um horário e a outra outro... e assim a gente ia indo”.

Dessa forma, a aprendizagem no período da pandemia aconteceu, mas de formas diferentes. Foi preciso ressignificar as concepções pedagógicas e as expectativas criadas para cada atividade. Busca-se então propostas pedagógicas que garantissem o movimento, a motricidade ampla e fina, a percepção espacial, a imaginação, a fala e a criação por meio de jogos dramáticos e contações de histórias que permitissem a construção da autonomia e evolução da criança com artefatos disponíveis no ambiente residencial de cada um. Esse enredo é notório quando busca-se entrelaçar o que estava disponível no momento, ou seja, objetos de casa, para construir uma aula potente e capaz de desenvolver a aprendizagem das crianças de forma autônoma e brincante.

O desenvolvimento da aprendizagem infantil no período de pandemia ocorreu com novas intencionalidades e novas ressignificações. A escola dependia do retorno dos pais para compreender se a criança estava construindo conhecimentos de acordo com a sua idade. Em outras palavras, os docentes enviavam as propostas e necessitavam da parceria das famílias para visualizar e socializar com a turma a devolução dessas propostas. Além disso, os pais tiveram importante papel no desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que a função do professor passou a ser função dos responsáveis que auxiliaram neste processo de construção das atividades, ou seja, os professores estavam presentes, mas quem assessorava as crianças na prática era as famílias. Portanto, percebe-se o quanto a pandemia modificou os processos de ensino e aprendizagem, principalmente na EI.

Sendo assim, a pergunta realizada desde o início desse estudo retorna e, agora, com maiores possibilidades de respostas. Ao final, é possível compreender que as implicações da Educação *Online* na Educação Infantil durante a pandemia do Covid-19 foram geradas por

processos de adaptações e qualificações por meio das propostas pedagógicas. Da mesma forma em que o uso da Educação *Online* implicou na potencialização dos cenários educacionais na pandemia, principalmente para a escola e os professores, havendo a necessidade de aprimoramento pedagógico e criação de novas estratégias. Entretanto, de um outro lado também trouxe desafios e incompreensão das crianças pequenas em entender e mobilizar-se com a Educação *Online*. Dessa forma, a falta de maturidade e concretude do ambiente escolar complexificou a aprendizagem dos pequenos, mas não a impediu de acontecer. Assim, destaca-se para a importância da prática pedagógica já alicerçada numa fundamentação teórica, que foi sustentada na construção das adaptações para o ensino *online*, ressaltando a importância da formação docente, da gestão participativa e do diálogo com as famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar no final desta etapa, um misto de sentimentos e reflexões acontecem. Como professora na atualidade, compreender de forma mais abrangente os papéis do docente diante dos processos educativos ressignificam minhas ações pedagógicas na prática. Talvez este tenha sido o meu primeiro grande aprendizado enquanto pesquisadora e profissional da educação, a necessidade de ressignificar a maneira de educar, encontrando estratégias criativas que possibilitem e oportunizam dar vez e voz a criança, colocando-a e acreditando na potencialidade que ela é capaz de criar ao oferecer uma intencionalidade pedagógica eficiente e de qualidade, retirando o meu protagonismo da ação pedagógica e entregando-o para a criança. Afinal, qual o sentido da educação se não de contemplar e oportunizar condições favoráveis para a criança ser a protagonista da própria educação?

A escola deve acompanhar todas as mudanças educacionais e tecnológicas em prol da difusão do conhecimento. A etapa da Educação Infantil também faz parte deste meio e é extremamente importante para a criança, é neste ambiente que ela desenvolve habilidades sociais, cognitivas, afetivas, intelectuais e físicas, além de descobrir o mundo a partir das condições oferecidas a ela. O tempo na Educação Infantil não é um tempo de passagem e sim um tempo de viver, aprender e sentir de forma intensa para construir experiências educativas que se configuram em aprendizagem para o resto da vida.

Portanto, buscaram-se estratégias para alcançar o objetivo do presente estudo, que era analisar um processo de adaptação da Educação Infantil para o ensino remoto durante a pandemia do Covid-19. Assim, compreender os processos educativos encontrados na Educação Infantil, a partir das teorias de Maria Montessori sobre a educação de crianças foi primordial para dar início a caminhada e entender as nuances que surgem na primeira etapa da Educação Básica. Para que, em seguida, possamos compreender de forma mais abrangente os desafios e oportunidades dos processos de Educação *Online* na Educação Infantil.

A partir do capítulo teórico Os princípios que sustentam a etapa da Educação Infantil e do abundante contato com os documentos que norteiam este período, bem como com a principal teórica, Montessori (2017; 2018; 2019), pode-se perceber a conexão diária entre o ambiente e o docente, uma vez que a partir deles o ensino-aprendizagem das crianças acontece de forma respeitosa e abrangendo os direitos do indivíduo como sujeito criativo,

curioso e capaz de aprender. A nova geração que chega aos espaços educativos tem o conceito de infância ressignificado. A criança começou a ser vista como protagonista do seu processo de aprendizagem e como um sujeito capaz e potente para construir sua história.

A Educação Infantil obtém suporte por documentos nacionais, garantindo e recebendo a devida importância na sociedade. O primeiro caminho da compreensão dos estudos de Montessori, é representado em entender sobre a infância, para assimilar a sua importância no cotidiano escolar e de ensino-aprendizagem condizentes com a realidade. O segundo momento é delimitar as funções do docente e interpretar sua relevância para o desenvolvimento educacional de cada sujeito. E o terceiro, é a construção do ambiente escolar potente e capaz de construir autonomia, liberdade e independência nas ações de cada criança.

Neste meio, a temática escolhida para o presente trabalho envolve um importante impacto para a educação de crianças na atualidade, principalmente durante a pandemia do Covid-19, uma vez que a Educação *Online* surge e exige a escolha metodológica da escola que possa oferecer caminhos e condições favoráveis para a criança, caracterizando-se em qualificação de recursos pedagógicos e na utilização potente de ferramentas digitais. Nesse sentido, foi preciso, também, oportunizar e contemplar o desenvolvimento criativo, intelectual e a socialização entre pares para construir, imaginar, questionar, criar e testar hipóteses diante de situações que lhe são apresentadas.

No capítulo teórico Os desafios e oportunidades de processos de Educação *Online* na Educação Infantil, a base se deu por meio dos escritores como Papert (1994), Lévy (2011) e Silva (2014). Assim, já mencionado, a nova geração que chega aos espaços escolares demanda da concepção de infância e de práticas pedagógicas que as respeitem e que conectem-se com a atualidade. É a partir das interações, de acreditar no sujeito potente e capaz de aprender, além de construir o conhecimento entre os pares, no diálogo e na troca de experiências e ideias é que existe a possibilidade da Educação *Online* ser de qualidade e possível na educação de crianças pequenas.

É em meio ao olhar pelas potencialidades e na busca em ampliar as discussões acerca deste cenário que a Educação *Online* pode criar condições para o modelo montessoriano de Educação Infantil ao oferecer e reconhecer a participação ativa da criança no processo educacional, garantindo estratégias a partir do pressuposto de que a criança deve ser a “chefe” da sua própria aprendizagem, atribuindo tarefas de responsabilidade real ao sujeito e disponibilizando ações úteis e condizentes com a realidade. É isso que proporciona à criança

experiências significativas e repertórios que a acompanharão por toda a vida e que terão, por meio da intencionalidade pedagógica do professor, as suas singularidades, juntamente com a potência do coletivo, a novidade para o mundo. Nesse sentido, a Educação Infantil no período de pandemia foi ressignificada para projetar-se em um novo caminho da práxis e da reflexão constante sobre a atuação educativa.

Compreendendo isso, visualizei a profissional e humana que deveria e devo ser. Ao analisar a adaptação da Educação Infantil em período de pandemia, soube que o mundo não é mais o mesmo e, conseqüentemente, a educação de crianças não é. Tudo pode ser qualificado, ressignificado e o uso de ferramentas digitais e tecnológicas, que acreditávamos ser impossível de vivenciar antes da pandemia com a primeira etapa da Educação Básica, foi possível. A educação teve de ser transformada, pensada e potencializada para construir caminhos condizentes com a realidade tecnológica que existe no mundo. Foi preciso usar a criatividade, o trabalho em equipe, a imaginação e desafiar-se para o novo. Era o único caminho para aqueles que acreditam na educação. Por isso, exercitei-me para buscar os acontecimentos pedagógicos vivenciados durante a pandemia e entendi que a educação necessitou deste tempo para compreender que é possível qualificar e utilizar ferramentas digitais com crianças.

A pergunta que mobilizou este estudo surgiu das inquietações sobre os processos educacionais durante a pandemia do Covid-19, resultando em “Quais as implicações da Educação *Online* na Educação Infantil durante a pandemia do Covid-19?”. As buscas para obter as respostas para esta pergunta foram inquietantes e importantes para a compreensão dos processos envolvidos durante a pandemia, visto que o primeiro grande entendimento que se deu foi a incerteza das propostas pedagógicas, uma vez que o planejamento didático habitual para as aulas presenciais não poderia ser usado com a mesma intencionalidade em aulas remotas e *online*. Foi preciso de testes, estudos e vivências para compreender e qualificar o uso potente da tecnologia como único instrumento pedagógico naquele período.

Com as categorias de análise, as quais auxiliaram na ampliação da visão e compreensão da adaptação da Educação Infantil durante a pandemia para constatar que, de fato, houve implicações da Educação *Online* na Educação Infantil e que, essas implicações resultam nos processos educacionais pós pandemia. Diante disso, percebe-se que houve importante desenvolvimento e crescimento didático para a escola e os professores, mesmo sem conhecer e experienciar a Educação *Online* antes do Covid-19. Uma vez que isso

acarretou, para a escola participante, na construção de propostas pedagógicas e estratégias de comunicação que facilitaram e ampliaram o vínculo com a comunidade escolar, como o uso do blog. De outra forma, também viabilizou desafios que encontram-se presentes até o momento. Sendo as oportunidades como a continuação do uso do blog, de ferramentas pedagógicas digitais e, os desafios se encontram no medo, pelas crianças, de que a pandemia volte.

As entrevistas realizadas com a coordenadora, professora, diretora e familiares, trazem as implicações da Educação *Online* em cada resposta, pelo motivo de que o período de pandemia trouxe inúmeras mudanças na vida do ser humano, isto é, afetou a rotina familiar e escolar, a socialização, a comunicação e as emoções. Então, houve potencializações como também desafios. Alguns fatos são visíveis nas respostas das entrevistas, pois nota-se toda adaptação e dedicação da escola em manter a qualidade do ensino entrelaçada com a metodologia montessoriana para desenvolver e construir a aprendizagem com crianças. Essa constatação é pertinente, uma vez que as ações da escola foram importantes para os processos vivenciados, logo, toda dedicação, comprometimento e vínculo com as crianças resultaram no bom desenvolvimento da Educação *Online*, pois havia suporte, compartilhamento de ideias e objetivos claros para as estratégias de ensino, viabilizando o que era mais importante para cada faixa etária naquele período.

Contempla-se que grande parte das implicações da Educação *Online* ocorreram pelos processos envolvidos entre escola e família, mas também pela situação da pandemia. Uma das implicações mais impactantes para a construção do aprendizado na Educação Infantil foi a forma de socialização entre as crianças, a qual foi a mais afetada, porém não impedida. Ela precisou ser adaptada e transformada sem delimitação de tempo e espaço. Isto é, foi necessário criar estratégias para que ela acontecesse de forma diferente, mas potente. O blog auxiliou nesse processo, permitindo a utilização de vídeos, compartilhamentos de fotos e encontros *online* com a possibilidade de acesso para todos, além da aproximação com objetos que existiam na escola enviados pelos kits. Percebe-se que o contato físico não era possível, mas houve diversas maneiras de socializar entre a turma.

As experiências também fizeram parte das implicações da Educação *Online*, uma vez que para as propostas pedagógicas acontecerem, foi preciso utilizar materiais existentes na residência de cada família, então, o uso de instrumentos didáticos também foi diversificado e as experiências transformadas. Isso ocasiona o papel do professor como agente no processo de

ensino, por meio da sua intencionalidade é possível trabalhar com o método montessoriano mesmo distante fisicamente das crianças. Talvez, tenha sido essa distância que provocou e implicou no bloqueio de participação nas aulas *onlines* em algumas crianças, dado que a lógica da virtualidade ainda não foi compreendida pelos pequenos.

A pandemia implicou, também, na adoção de recursos digitais capazes de potencializar o uso das ferramentas tecnológicas. O blog foi um dos instrumentos capaz de contemplar e facilitar o acesso e, nas condições possíveis, abranger a socialização entre as crianças, a escola e as famílias.

Portanto, é importante ressaltar que nossa análise foi compreendida, porém nada impede que novas considerações e implicações ao revisitar este estudo sejam visíveis no futuro. Assim, surgem algumas perspectivas de pesquisa que podem conectar e dar continuidade a este estudo, como analisar mais profundamente as respostas de cada participante das entrevistas, avaliar o cenário educacional pós-pandemia e as concepções de sala de aula que as crianças têm após vivenciar a Educação *Online* na pandemia, como, também, pensar na possibilidade da virtualidade ser experimentada, mesmo no retorno presencial, pelas crianças pequenas.

Assim, ao finalizar esta pesquisa, compreende-se que o período de pandemia marcou significativamente os processos educativos de crianças na Educação Infantil. Há extrema possibilidade da Educação *Online* continuar acontecendo nos cenários educacionais e mapear as implicações que ela acarreta na Educação Infantil foi extremamente satisfatório, trazendo aos pesquisadores o anseio de promover uma educação criativa, potente e importante para a vida de cada criança.

REFERÊNCIAS

AMADO, João (Coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 2ª ed. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A Experiência de aprender na Educação Infantil. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Nadia Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000a.

BRASIL. (Constituição 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 20. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível no site:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
 Acesso em: jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Portaria nº 1.035**, publicada no D.O.U. de 8/10/2018, Seção 1, Pág 43. Disponível em:
 <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97071-pc-eb002-18&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em; jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 10 de dezembro de 2020. Disponível em:
 <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>>. Acesso em: set. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 343**, do Ministério da Educação (MEC), de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em:
 <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 09 jul. 2021.

BRASIL, **Parecer nº 05/2020**. Conselho Nacional de Educação/CNE. Ministério da Educação/MEC, que dispõe sobre Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 jul. 2021.

CERVO, Amado. L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica**. Prentice Hall Brasil, Ed. 6, 2006.

CRESWELL, John. W. **Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1976.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

FLICK, Uwe. **Desenho da Pesquisa Qualitativa**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Artigo Scielo. Jan/Fev/Mar/Abr. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: jan. 2021.

LEMOS, André. **Olhares sobre a Cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003; pp. 11-23.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3ª. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** 2ª. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

MALAGGI, Vitor; TEIXEIRA, Adriano Canabarro. **Comunicação, tecnologias interativas e educação: (re) pensar o ensinar-aprender na cultura digital**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2019.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. 2013. 306f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2013.

MONTSSORI, Maria. **Mente Absorvente**. Tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho. Nórdica, 1987.

MONTESSORI, Maria. **A descoberta da criança:** pedagogia científica. Tradução de Pe. Aury Maria Azélio Brunetti. Campinas, SP: Kíron, 2017.

MONTESSORI, Maria. **A formação do homem.** Tradução de Sonia Maia Braga. Campinas, SP: Kíron, 2018.

MONTESSORI, Maria. **O segredo da infância.** Tradução de Jefferson Bombachim. Campinas, SP: Kíron, 2019.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação *online*. In: SILVA, Marco (org). **Educação online:** teorias, práticas, legislação e formação corporativa. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MORAN, José Manuel.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças:** repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RAMAL, Andrea Cecília. **Educação na cibercultura:** hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. **Emílio ou Da Educação.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço:** o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SILVA, Marco (org). **Educação online:** teorias, práticas, legislação e formação corporativa. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa:** educação, comunicação, mídia clássica... 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

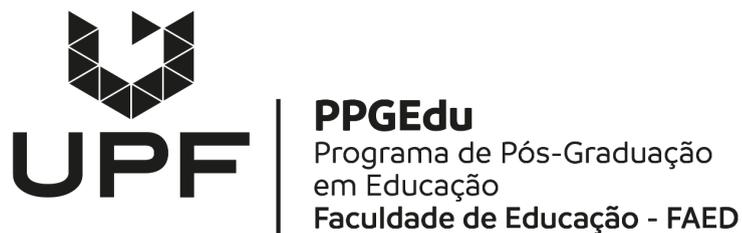
STAKE, Robert. E. **The art of case study research.** Thousand Oaks, CA.: Sage, 1995.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro. **Inclusão Digital:** novas perspectivas para a informática educativa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2007.

VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliane Maria do Sacramento (org); **Aprendizagem em ambientes virtuais:** compartilhando ideias e construindo cenários. Caxias do Sul, RS: Educ, 2005.

YIN, Robert. K. **Estudos de caso: planejamento e métodos.** 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.



ANEXOS

ANEXO 1

ENTREVISTA EQUIPE DIRETIVA

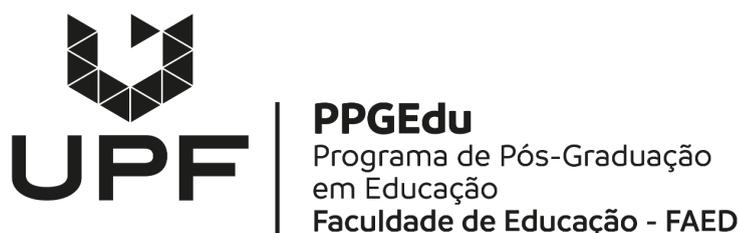
ENTREVISTADO(A): _____

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- 1) No ano de 2020, como forma de precaução a saúde da população e de cuidados contra o Covid-19, as escolas tiveram que cancelar as aulas presenciais. Então, como a adaptação da escola diante do contexto de ensino remoto aconteceu no período de pandemia do Covid-19?
- 2) Na teoria montessoriana, o ambiente é muito importante para o desenvolvimento da criança. Quais as estratégias adotadas pela escola para este ambiente digital?
- 3) No cenário educacional, a pandemia trouxe novas oportunidades e também novos desafios. Quanto aos processos educativos na Educação Infantil, quais foram as potencialidades que a educação *online* ofereceu para as crianças e quais os desafios?
- 4) A qualificação e ressignificação do professor acontece por meio de estratégias, pesquisas, leituras, estudos e pela prática pedagógica diária. Na pandemia os contextos educacionais conectaram-se aos meios digitais. Portanto, a escola oportunizou e ofereceu condições para a formação docente no período de pandemia? Como foi este processo? Quais cursos foram disponibilizados? Com que frequência?

- 5) Que estratégias a escola estabeleceu para suplantar a distância entre as famílias e, conseqüentemente, as crianças?

- 6) Houve resistência da comunidade escolar em aceitar a Educação *Online*?



ANEXO 2

ENTREVISTA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

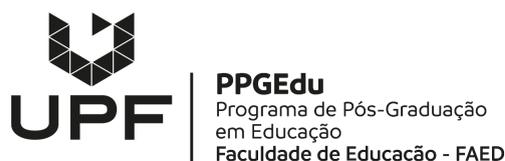
ENTREVISTADO(A):

DATA:

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- 1) Como foi o período de pandemia na escola?
- 2) Na Educação Infantil, como se deu o processo da organização das aulas no período de pandemia do Covid-19? Quantidade semanal, duração/tempo de aula, tempo de ensino remoto na escola...
- 3) De uma forma geral, as experiências da Educação Infantil na pandemia foram modificadas. Quais os efeitos que isso causou?
- 4) A educação *online* na pandemia trouxe uma reorganização do ambiente e dos objetos que estão dispostos neste espaço, além da reconstrução da intencionalidade e propósito pedagógico, atribuindo novos enredos para as crianças desenvolverem-se integralmente. Quais foram estes novos enredos?
- 5) Foi possível contemplar os direitos de aprendizagem estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir de atividades pedagógicas remotas e *online*? Se sim, que estratégias foram utilizadas para alcançar esta demanda?

- 6) Montessori acredita na libertação da criança, no desenvolvimento natural e no ambiente potente para facilitar a manipulação dos objetos e satisfazer as necessidades que ela deseja. O quanto os processos educativos da Educação Infantil na escola durante a pandemia criaram estes pontos de liberdade? Que linguagens foram utilizadas para atingir esta liberdade?
- 7) Quais os progressos que as crianças apresentaram durante o ensino remoto?
- 8) Montessori fala que o ambiente, organizado pelo docente, oferece à criança estímulos para que aconteça a livre escolha e promova os impulsos do próprio indivíduo, isto é, a autonomia. Como isso ocorreu na prática do ensino remoto? Que domínio de saber os professores precisaram construir?
- 9) Uma vez que as crianças da Educação Infantil chegavam à escola com um ambiente preparado para recebê-las e em casa, o cenário não é o mesmo que a instituição de ensino. Como aconteceu a transição do analógico para o digital?
- 10) Como aconteceu a transição do online para o presencial?



ANEXO 3

ENTREVISTA PROFESSORES

ENTREVISTADO(A):

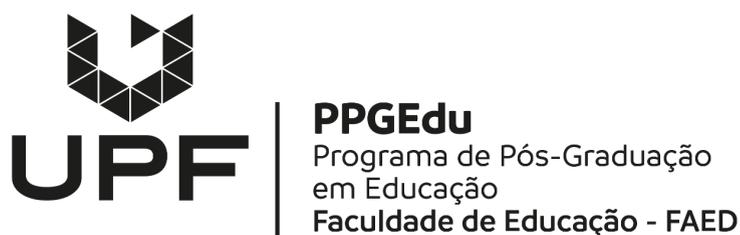
DATA:

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- 1) Você atua na Educação Infantil com crianças na faixa etária de: Gabriela
- 2) Para você professor, houve diferença dos processos educacionais na pandemia e pré pandemia?
- 3) Durante a pandemia do Covid-19 a sala de aula física não existia mais e o ambiente escolar passou a ser a casa de cada criança. Dessa forma, como ocorreu o processo de docência sem a presencialidade física dos estudantes? Que estratégias foram utilizadas para amenizar a distância entre professor e aluno? Foi possível favorecer o desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional da criança?
- 4) Na escola as crianças têm a oportunidade de receber um ambiente preparado, onde é possível brincar e realizar experiências positivas, como também captar as energias que o sujeito oferece para construir novos espaços brincantes. É o que Montessori aborda ao criar um método que garante a oportunidade da liberdade da criança para desenvolver sua autonomia e integralidade. Então, como o ambiente influenciou durante as atividades remotas e *online*?
- 5) Em consonância com a pergunta anterior, Montessori também aborda sobre a observação do adulto a partir das manifestações espontâneas da criança, as quais geram caminhos para prosseguir com o planejamento pedagógico do professor, isto é, as crianças guiam o processo

de aprendizagem. Entretanto, durante a pandemia este processo teve de ser modificado. Como foi possível observar as crianças na Educação *Online*?

- 6) As casas das crianças, de forma geral, não oferecem tamanha liberdade que a escola. Em tempos de pandemia e de ensino remoto, o ambiente residencial ajudou ou piorou o processo educacional?
- 7) Quais os progressos que as crianças apresentaram durante o ensino remoto?
- 8) Quais tecnologias digitais foram utilizadas para criar condições de interação entre as crianças?
- 9) De que maneira as experiências das crianças foram desenvolvidas no ensino remoto?



ANEXO 4

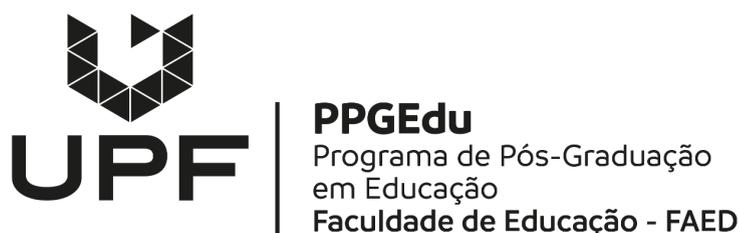
ENTREVISTA PAIS

ENTREVISTADO(A):

DATA:

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- 1) Como ocorreu os processos de interação das crianças por meio da Educação *Online*?
- 2) Na Educação Infantil, quais foram os ganhos e perdas da Educação *Online* na pandemia?
- 3) A escola oferece um ambiente preparado para receber as crianças. Durante a pandemia isso não pode acontecer. Portanto, o ambiente escolar passou a ser o lar de cada criança. Como estava organizado este ambiente?
- 4) Enquanto pais ao observar a criança, qual foi o maior desafio da Educação *Online*? Houve resistência para participar dos encontros?



ANEXO 5

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Entrevista 1: Coordenadora de Educação Infantil (08/03/2022)

1. Pesquisadora: *Profe, são algumas perguntas mais amplas sobre o processo de adaptação da Educação Infantil em um contexto de ensino remoto. Então, eu te pergunto como foi o período de pandemia na escola?*

2. Entrevistada: *Então, eu acredito que essa resposta vai ser comum a muitas pessoas que você perguntar. Foi um grande desafio. Um desafio no sentido de que, aí eu falo especialmente nos pequenos, porque havíamos recém iniciados o ano, então estávamos com crianças novas na escola, com famílias novas, com crianças que estavam acostumadas e adaptadas com uma professora fazendo o trabalho e como de repente a gente vai para um ensino onde a escola para as crianças, essa é a escola que eles conhecem, como a gente dizia: ela tem cheiro, ela tem barulho, ela tem cor. E como que de repente a professora estava lá numa tela do computador.*

3. Pesquisadora: *Distante, né.*

4. Entrevistada: *Distante. E principalmente, muito mais do que as crianças, eram os adultos. Esse movimento dos adultos, porque nós precisávamos dos adultos conosco. Então os adultos passaram a participar das nossas aulas e nós tentávamos fazer com que eles entendessem qual é a proposta, que não é fazer pela criança. Esses desafios foram imensos e o que nos ajudou? O trabalho em equipe. De todos estarem pensando junto e compartilhando. Olha, eu fiz tal proposta e não deu certo, eu fiz tal proposta e deu muito certo, eu percebi que desse jeito funciona e desse jeito não funciona. Como nós podemos fazer? Vamos pensar juntos. O meet não está funcionando para essa idade. Por que não tá funcionando? Com essa família a gente não conseguiu dessa maneira, será que a gente pode fazer isso? Então as professoras abriram mão de tudo que elas acreditavam do espaço físico e tiveram que pensar além. Em minha opinião, os professores de crianças e educação infantil já são muito dessa questão do incomodar-se, então mudar faz parte. Para a educação infantil foi muito mais tranquilo esse mudar, embora nós tínhamos a barreira da tecnologia.*

5. Pesquisadora: *Ela facilitou, mas também dificultou.*

6. Entrevistada: *Dificultou, porque a gente chegava com uma proposta bacana e interessante, mas aí tinha o adulto e a gente sentia que ele se sentia exposto. Então ele passava a não entrar mais. As crianças às vezes choravam por ver a professora na tela e o adulto precisava persistir um pouquinho mais. Então ao mesmo tempo que facilitou a gente a pensar além e desconstruir um pouco de tudo, porque a gente teve que abrir mão de muitas coisas e pensar o que seria nosso objetivo principal, então agora não vai ser trabalhar isso, não vai ter esse projeto... vamos deixar de lado. Vamos pensar no que realmente a gente consegue, que era o*

vínculo. Esse era nosso foco. Então, quando a gente conseguiu determinar esse foco, as coisas foram sendo mais tranquilas.

7. Pesquisadora: *Perfeito. Profe, a gente sabe agora falando da organização das aulas, no período presencial eles vêm às 13h30min e saem às 17h30min, então são 4 horas interagindo na escola. Então como foi essa organização na pandemia? Dependia de cada turma? Quanto tempo durou essa organização?*

8. Entrevistada: *Em primeiro momento, a gente também foi com essa ideia de tempo e nos enganamos muito, porque o tempo no presencial não é o mesmo tempo no virtual, isso é óbvio, mas que lá naquela situação que a gente tava, a gente queria estar presente. Então a gente começou de uma forma enlouquecedora, a dizer para os pais que nós estávamos a tarde toda disponíveis. Para que? Para que se uma criança quisesse entrar e dizer um oi para profe, a gente tava lá. Se ela quisesse aparecer para mostrar alguma coisa, nós ficávamos a tarde toda, das 13h15min às 17h30min lá e tínhamos momentos, uma rotina que muitas vezes as crianças tinham dois horários durante a tarde, então entrava às 13h30min para fazer uma brincadeira e depois entrava com uma contação de história. No primeiro momento, parecia que ia funcionar, mas o que acontece? Essas crianças, como eu disse, elas precisavam de um adulto e os adultos quando estavam em casa, antes de ir para o trabalho, tinha uma acessoria maior e uma assistência maior, depois que voltava do trabalho essa assistência diminuía. Mesmo assim, a gente foi percebendo que aquilo ficava cansativo para as famílias, porque elas tinham que ir lá e parar com a rotina da casa. E aí eles começaram a querer fazer as brincadeiras em casa e pediam uma rotina mais flexível. A gente foi ajustando. Tanto que no primeiro momento a gente começou com um horário e frequência maior e fomos reduzindo, reduzindo, pensando muito mais na qualidade desse tempo do que na quantidade. Nessa vinculação. Porque se eles daqui a pouco estivessem com os professores, 1 segundo durante a semana, 5min... que a gente começasse a mandar materiais físicos da escola para eles brincarem, com vídeos das profes lá no blog falando que eles poderiam acessar em qualquer momento do dia, não só naquele horário determinado do meet. Então a gente foi fazendo essas flexibilizações e atingir o maior número de crianças possíveis. Pensando no vínculo. Que para um era vínculo de receber o material físico, para outro era fazer a atividade junto com a profe, então nós fazíamos juntos. Também tem isso, porque os pequenos eles são muito movimento, ação e o pensamento a gente trabalhava junto com eles. Algumas turmas funcionava muito a questão de dar uma receita, uma experiência, então cada turma a gente foi descobrindo o que dava certo e claro, conforme, a última turma da educação infantil, nossa turma de grupo 4, que são crianças de 5 para 6 anos, eles já tinham uma grande experiência de educação infantil, eles já conseguiam entrar todo dia. Tinha a questão de tal horário a gente entra e depois sai. Começamos a trabalhar coletivamente e depois em grupos e muitas vezes individualmente. Então a profe ficava a tarde toda trabalhando e cada criança tinha horários específicos. Então aí a gente conseguiu ver crianças, que inclusive aqui na escola a gente tinha uma criança que tinha problema auditivo, ela usava aparelho. E na escola ela ficava muito dispersa e que a gente conseguiu, nos momentos individuais, através do meet, com que ela lesse e escrevesse. Nós recebemos crianças de outras cidades na turma, então elas entraram na turma, nós apresentamos a escola virtualmente, com fotos e as crianças contando o que tinha acontecido em cada momento. Nas crianças nós percebemos que essa barreira não existia, era as famílias, porque muitas vezes as famílias não conseguiam trazer a criança para perto e diziam: eles não gostam, eles não querem. Mas faltava essa família também querer. Também valorizar essa escola, porque a escola estava presente na casa deles, né, não era a mesma escola e é claro que todo mundo queria essa escola aqui, mas nesse momento era o que a gente tinha. Era a forma de manter contato. Então a gente viu que muitas crianças que não queriam, era porque faltava o incentivo das*

famílias de dizer: vamos fazer o seguinte, hoje vai ter aula... E daqui a pouco a criança entrava e ficava super bem. Eu entrava em contato com a mãe e falava que a criança tinha participado e tinha ficado super bem. Tinha outros que deixavam os avós. Às vezes deixavam sozinhos sem ajuda e começavam a gritar que precisavam de ajuda. E o quanto de outras situações as crianças aprenderam por conta da pandemia.

9. Pesquisadora: *Falando um pouquinho das experiências na Educação Infantil e Montessori, que ela puxa bastante para as experiências, da criança ser livre... porém, a gente sabe que durante a pandemia elas tiveram que ser modificadas. Então, que efeitos essa modificação causou? Houve algum efeito ou as crianças conseguiram desenvolver as experiências de forma virtual?*

10. Entrevistada: *Sim... Claro que não foi a mesma experiência que eles teriam, porque não tinha a interação, principalmente de crianças pequenas, de adultos, porque a criança não se comunica só com a fala. Então às vezes é um olho que olha diferente quando você pergunta alguma coisa, é um dedo que aponta... e que lá na telinha a gente não conseguia perceber. Muitas vezes você ouvia uma criança falando e tentava descobrir quem é que falou, aí a gente perguntava e a criança não queria repetir de novo. Então a gente acabava perdendo esse momento e daqui a pouco algumas mães mesmo nos diziam: profe, ela falou tal coisa só que a profe não ouviu. Claro, tá todo mundo falando e é diferente do que estar na sala de aula. As experiências claro que foram prejudicadas, por conta dessa falta de interação de quando eles estão aqui. Um dá uma ideia, o outro complementa, o outro ajuda, o outro pensa a partir daquilo, a professora consegue perguntar de novo. E lá naquela situação não era possível. Além do que o tempo de que aqui na escola nós teríamos em uma situação, é muito menor, porque a tolerância é naquela situação diferente, coisa que aqui a gente tá fazendo e percebe que eles estão se dispersando, então opa e consegue mais um tempo e lá a gente não tinha. Então as experiências não foram as mesmas.*

11. Pesquisadora: *Ta... e agora falando do ambiente. A gente sabe que teve que ter toda uma organização e eu acredito que as profes tiveram que se moldar novamente, porque tudo mudou. Os objetos que estavam dispostos aqui, não estavam na casa deles. Então, a intencionalidade pedagógica teve que ser modificada e se reconstruir, buscando novos enredos. Então, quais foram esses novos enredos para as profes?*

12. Entrevistada: *Então, nós tivemos que pensar a partir do que as crianças tinham em casa, então desde a questão de materiais, a gente tentava em algumas situações que ocorreriam aqui no contexto da escola, levar para o contexto de casa. Usar material que eles tinham na cozinha para fazer uma contagem, uma pesquisa, uma mesa para o jantar, de uma receita de bolo... então a gente pensava em situações em que a família também conseguiria dar suporte e que aquelas situações mais difíceis, faríamos em outro momento ou em grupinhos, com as turmas finais da educação infantil a gente foi fazendo, e aí a criança trabalhava de casa junto com a profe ou a gente dizia que tinha que abrir mão, porque abrimos mão de muita coisa, e deixa lá para quando a gente retornar. Tanto que a gente fez uma ideia de planejamento, que a gente chamou de ciclo emergencial, onde tinha o 2020 junto com 2021, coisas que foram iniciadas lá e só foram finalizadas em 2021, porque naquele momento de pandemia e de forma remota não era possível. A gente foi coerente e muito pé no chão com o que era possível, mesmo assim teve criança que sempre nos surpreende. A nossa expectativa de adulto é uma e algumas coisas vão além ou não... então a gente já tinha que fazer ali, por exemplo, essa parlenda não vai dar certo aqui, por que? Porque tem crianças que não estavam com o cartão de memória e precisavam de muita ajuda, então isso não, a gente vai para cá. E aí, foi assim que a gente foi fazendo os ajustes e buscando. Então a ideia de que nós não podíamos dificultar a vida das famílias. Se a gente pedisse uma folha colorida, já dificultava. Então a gente faz o quê? Ah, não tem tinta, mas tem gelatina colorida, vamos*

fazer tinta de gelatina. Então a gente pensava em tudo que pudesse ter na casa das famílias e às vezes os professores mandavam com check list. Para a proposta dessa semana, nós fazíamos uma lista de tudo que eles precisam para a semana e quando teve bem no início da pandemia, que ninguém saía, aí a gente não pode pedir nada que não tem em casa, porque as pessoas não podem sair. A gente abria mão de tudo. Quando nós retornamos, a escola não era mais a mesma escola que as crianças iriam encontrar, nós não éramos mais as mesmas. Desde a questão de nos tocar, com luva, com máscara, de saber que alguns brinquedos nós não poderíamos utilizar, do distanciamento com crianças pequenas. Então nós tivemos, desde um curso com uma pediatra, dizendo assim, quais os cuidados que a gente não poderia deixar passar e que a escola não seria um hospital, as crianças já tinham perdido muito de interação e de contato. Se nós estivéssemos inseguras, nós iríamos passar para as crianças tudo isso. Então a gente começou com os treinamentos, mas como eu te disse, a gente só iria saber quando estivesse com as crianças. E aí, eu elogio as professoras, porque nenhuma em nenhum momento demonstrou qualquer receio de pegar alguma criança no colo, mesmo sem máscara, mesmo chorando. Todo mundo se entregou. E foi isso que deu certo, porque as crianças sentiam confiança e acolhimento. Acolher as crianças, as famílias, acolher todo mundo nesse espaço que tá diferente e que as famílias não vão poder mais entrar e também tivemos que preparar as crianças e as famílias para tudo isso. Materiais que eles gostavam muito também não podia mais... massinha de modelar, areia, almofadas, tapetes, livros, então vários objetos tiveram que ser guardados por um tempo.

13. Pesquisadora: *Sobre a BNCC e os direitos de aprendizagem. Olha só como casou aqui com a pergunta, né, por que a pergunta que eu peço é se foi possível contemplar os direitos de aprendizagem a partir das atividades pedagógicas remotas e online? Se conseguiram, quais as estratégias que as profes utilizaram e que a escola utilizou para que as crianças tivessem esses direitos respeitados?*

14. Entrevistada: *Sim... é uma pergunta tanto quanto assim, difícil da gente pensar, por que? O que a gente tem de retorno? O que as famílias nos dizem. Porque por mais que a gente tinha um planejamento lá de conviver, como é que a gente tá convivendo? Porque esse conviver é aqui junto, todo mundo junto e reunido. Então como a gente vai fazer tudo isso? De que forma? Então a gente foi pensando no que seria esses direitos e que estratégias poderia utilizar para cada faixa etária. Na educação infantil, se a gente pensar no início da educação infantil, que são crianças de 1 ano e nas crianças no final da educação infantil, que são crianças de 6 anos, é uma imensidão. Os meses já fazem diferença no desenvolvimento de uma criança, imagina todos esses anos. Então nós tínhamos que pensar em situações muito pontuais e ter muito cuidado em como trazer para próximo das famílias, por exemplo, o minigrupo, a gente tinha situações de jogos dramáticos, que é o faz de conta. Então a professora tentava relembrar tudo que eles haviam tentado aqui na escola, que já estava fazendo parte do repertório que tentava proporcionar e brincava com eles. Teve um dia uma criança com 1 ano e 6 meses que a profe disse: Ah, olha só, vamos fazer uma comida então. Lá do personagem que ela tava fazendo da Dona Maricota (história infantil: O sanduíche da Dona Maricota). Eu coloquei um pouquinho de açúcar, o que você colocou? Tem sal aí? Coloca sal, coloca não sei o que. Ai, você me dá um pouquinho de abacaxi? E a criança alcançando pela tela e a profe dizendo: só um pouquinho... aí, peguei. Vou colocar. Da para o colega. Você pode dar para o colega? Fulano, pega aí o que fulano tá te dando. Então a gente foi tentando, nessas pequenas intervenções, fazer e garantir com que esses objetivos realmente acontecessem. O brincar, que para as professoras da educação infantil é muito óbvio agora, mas na época a gente não pensava assim e então a gente precisou aprender. A gente tinha um computador aqui (mostrando ser na frente do nosso rosto) e a criança via o professor como? Daqui para cima (mostrando a partir da altura da criança e como ela nos vê,*

isto é, de baixo para cima). Então a gente pensou, como é que os pequenos nos veem? Geralmente de baixo para cima. Vamos colocar o computador de outra forma? Então as profes foram organizando suas casas, colocam o computador no chão e começavam ali a ter... e as crianças se sentiam mais próximas, remetia algo que era mais conhecido delas, né, então o brincar muitas vezes, claro, a profe ia ajustando e buscar com que todos esses direitos estivessem. O controle do ambiente a gente não tinha, então a gente tinha esse retorno desses pais que nos diziam: profe, a atividade hoje foi muito legal, a gente gostou muito. Tinha dias que a gente queria mudar o horário, porque estava no horário do soninho dos pequenos, aí a mãe dizia: ah, mas X agora que se adaptou e a gente se adaptou a esse horário. Então, por uma criança a gente fazia um horário e a outra outro... e assim a gente ia indo.

15. Pesquisadora: Então, de certa forma, os direitos foram...

16. Entrevistada: Foram acontecendo, de forma diferente. A gente teve que pensar em outras maneiras, outras propostas, outras estratégias e também as expectativas tiveram que ser moderadas, mas nós tínhamos tudo que nos guiava. Era o vínculo. Era esse vínculo. Então nós tínhamos os direitos de aprendizagem, mas sempre esse vínculo estava aí.

17. Pesquisadora: Profe, que linguagem a escola utilizou para atingir a liberdade que a Montessori relata? A gente sabe que na escola a criança pega algum objeto e a profe está ali observando e em casa não dava para acontecer isso, porque a profe estava em outro lugar físico. Então, como foi esses processos para alcançar a liberdade da criança que Montessori fala?

18. Entrevistada: Aqui na escola a gente fala muito da questão da autonomia, que a criança precisa se sentir potente e capaz e não depender o tempo todo desse adulto para fazer qualquer situação, seja organizar o lanche depois que come, ir ao banheiro, então o adulto vai estar sempre como esse apoio né. E pegando lá o que nos diz Vygotsky, né, por que o Piaget dizia o que? O desenvolvimento vai puxando a aprendizagem. Vygotsky já falava ao contrário, ele dizia que com essa aprendizagem faria com que o desenvolvimento viesse. Então aqui na escola a gente pensa e acredita muito nisso. Quando mais a gente der desafios para as crianças e elas precisam pensar sobre, ouvir a opinião do colega, eu aprendo também com o colega, com os pares... eu não aprendo só com o professor. Eu vou conseguir aprender. Evoluir. Foram situações que já aconteciam, que acontecem e que no momento em que a gente retornou para a escola, nós tínhamos que pensar na acolhida e resgatar do que eles viveram em casa. Então valorizar essas aprendizagens adquiridas, que foram aprendizagens diferentes, mas foram aprendizagens que ocorreram né, então valorizar e trazer um pouquinho dessa rotina da casa para escola para que a gente pudesse seguir adiante. Então a gente tinha algumas turmas que fizeram álbuns de caretas da pandemia, cada um colocava lá fotos, a gente trouxe essas fotos para escola... Algumas situações mostramos o blog, porque eles estavam acostumados com esse recurso. Então a gente precisou ir mostrando e tirando. Agora nós estamos aqui. Lembra que a gente fez tal coisa? Tá aqui no blog. Olha como que fica os registros da pesquisa dos animais. Olha o que vocês aprenderam? Tá aqui no nosso blog. Tá tudo documentado. Então, fazer essa transição deste digital para o físico, para que as crianças pudessem perceber essas coisas que aconteceram e a ligação que existia.

19. Pesquisadora: Profe, você como coordenadora que progressos você viu das crianças durante desse ensino remoto?

20. Entrevistada: Autonomia. Foi impressionante. Por que eu penso isso? E porque as famílias ficaram muito tempo em casa com as crianças e acabaram tendo que, o tempo todo brincando, também organizar o quarto, arrumar tal coisa, ajudar a preparar a mesa (para alguma refeição familiar), ajuda a fazer um bolo. Então as famílias começaram a permitir,

acreditar muito mais nessas crianças, porque em um primeiro momento as tatas também ficaram em casa e as famílias tiveram que entrar. Algumas famílias estavam com muito receio e mesmo depois de tanto tempo não aceitavam estranhos na casa. Então elas tiveram que dar conta de coisas que antes estavam terceirizadas e geralmente as tatas faziam. Então a gente foi percebendo que quando essas crianças voltaram, voltaram com bastante autonomia, e quando eu vi isso, foi muito claro. Sempre as famílias entravam na escola pelo portão, acompanhavam as crianças até a sala de aula, dava um tchau e ia embora. E nós achávamos que isso era necessário. Com a pandemia, mesmo os bem pequenos, davam tchau lá no portão e entravam. Então a gente começou a perceber que não era necessário esse adulto acompanhar até a porta da sala. Então para criança, isso às vezes é necessário também. Autonomia a gente tinha muito e do mesmo jeito que aquelas famílias em que isso não foi tão preciso, a gente percebeu aqueles que já iam ao banheiro, que já faziam as coisas.

21. Pesquisadora: *E aquelas que não, né? Sempre tem um lado positivo e aqueles que ficam mais retraídos. Agora enquanto aos profes, como que a escola potencializou essa prática docente durante o ensino remoto? Que domínio os professores tiveram que adquirir novamente para dar aula a partir do meet, a partir desses encontros virtuais?*

22. Entrevistada: *O maior desafio, com certeza, foi as tecnologias, porque nós tivemos que aprender em pouco tempo e em tempo real a dominar desde uma gravação para um vídeo, edição para um vídeo, podcast. Aprender a usar o meet, aprender a usar o blog, a programar o blog, mexer no canva. Então foram muitas situações que a gente teve que aprender, porque não fazia parte do nosso contexto. A gente queria fazer tal proposta, mas a gente não conseguia saber com que forma, ferramenta isso seria mais adequada. E aí foi quando o X e a Y entraram para nos ajudar, desde a questão de cursos de formação, de ensinar e a pensar um pouquinho como seria essas novas plataformas. Ah, então vai ser um blog, mas o que comporta nesse blog? O que se precisa aprender para usar esse blog? Então essas tecnologias foram algo que de imediato era nossa opção, mas a nossa maior dificuldade. Então nós precisávamos aprender para poder contribuir com isso e aí, eu vi o quanto houve de aprendizado das professoras em situações que a gente usaria para aprender em um ano, foi em um mês. Foi muito intenso, então a gente tem o primeiro vídeo que uma profê gravou, ela gravou mais de 10 vezes e me dizia que não conseguia falar, comia uns “s” e “r” e tinha que gravar de novo. E quando foi o primeiro encontro no meet? Foi gritante o quando isso fortaleceu a equipe de professores. Todo mundo se sentiu mais potente. Quando voltamos para a escola, a gente não era mais as mesmas.*

23. Pesquisadora: *Profê, querendo saber mais dessa transição, como que aconteceu a transição do analógico para o digital? E a última pergunta é como aconteceu a transição do online para o presencial?*

24. Entrevistada: *Então primeiro a gente começou, nunca me esqueço, veio a notícia de que as escolas iriam fechar. Apavora todo mundo. O que a gente vai fazer? Como é que a gente vai manter esse vínculo e os pequenos da educação infantil... a gente precisa de recursos. De que forma? De que maneira? Então o susto durou pouco. A gente começou o movimento. Então vamos lá, o que nesse momento a gente domina e conhece e vai dar certo? E a gente vai investir nisso. Então a gente começou a traçar metas e objetivos no sentido disso, vamos lá fazer isso no início da semana ficamos sabendo, na quarta-feira já tinha...*

Neste momento chegou uma criança na sala da coordenadora e nossa conversa teve de ser interrompida. A criança buscava por atenção e carinho da Profê X que logo a levou até sua sala e fez alguns combinados, retornando para a nossa entrevista e continuando a conversa.

Então primeiro a gente pensou isso. O que nós temos e que a gente vai dar conta. Então nós tínhamos 3 dias para organizar e aí informar os pais de tudo isso. Primeiro nós fomos pensando isso, com o Whatsapp, nosso canal de comunicação na educação infantil. Vai ser dessa forma, nós vamos mandar todos os dias, nós vamos organizar uma rotina... uma parte pontual que seria enviada e de que forma seria enviada. E a partir disso, todos os dias os professores me mandavam e eu mandava no Whatsapp. Então disponibilizamos nossos números e no grupo de cada turma enviamos as propostas, onde só nós poderíamos enviar algo e os pais no privado poderiam tirar suas dúvidas. Fomos mantendo isso. Organizamos uma equipe de TI no final que deu suporte para todo mundo. Essa equipe me ajuda aqui. Aí veio o Zoom, fomos para o zoom. Curso tanto nós quanto os pais para poder usar o zoom. A gente começou com isso que a gente dava conta. Aí no decorrer do processo a gente foi tendo as formações com as tecnologias, fomos migrando e conversando com os pais para ver que horário eles acessavam, de que forma facilitava e também fomos fazendo cursos, principalmente de uma escola que é nossa referência, a escola X, onde eles estavam passando por esses processos como nós e o que eles estavam conseguindo, nós estávamos também compartilhando. Fomos ampliando nossos horizontes sobre a tecnologia para aprender e estar usando. Sempre temos segurança de fazer aquilo. Tinha que ter certeza que daria conta, senão não tinha como. Fomos fazendo cursos até dominar aquilo que até então era necessário.

25. Pesquisadora: *Então depois esse processo no presencial foi como?*

26. Entrevistada: *Começamos tudo nesse modelo tecno pedagógico e tínhamos a questão de preparar as crianças para esse retorno, de se acostumar com os novos materiais, da escola de um jeito diferente, de higienizar as mãos, a mochila, né, entrar por aqui e sair por aqui. A gente começou a prepará-los lá no meet para o momento que eles chegassem à escola e estivesse tudo organizado.*

Entrevista 2: Professora de Educação Infantil (08/03/2022)

1. Pesquisadora: *Profe, vai ser algumas perguntas em relação ao período do ensino remoto e da Educação Online. Então são pouquinhos perguntas, tá? A primeira pergunta que eu tenho é qual a faixa etária que você atuou no período de pandemia?*

2. Entrevistada: *Tá... Eu atuei com os pequenos de 1 a 2 anos na pandemia.*

3. Pesquisadora: *Então na época de 2020 e 2021 você ficou com os bem pequeninhos?*

4. Entrevistada: *Isso, a primeira turma da escola.*

5. Pesquisadora: *Você percebeu diferenças nos processos educativos na pandemia e pré pandemia?*

6. Entrevistada: *Pré pandemia? Como era antes e como era depois?*

7. Pesquisadora: *É, isso...*

8. Entrevistada: *Sim (risos), bastante diferença, porque aqui a gente tem um contato né, físico. A educação infantil é muito isso, é contato, é aproximação, é afetividade, enfim... E na tela a gente tinha essa impressão, esse impasse de ter a tela e, justamente, não estar no mesmo espaço físico. Mas com o tempo a gente foi pegando o jeito e muitas coisas deram certo, claro que algumas coisas que a gente tentou também deram errado, mas na maioria a gente conseguiu ir. O mais interessante de tudo é que o vínculo ele se estendeu também na*

tela, então a gente conseguiu, claro, com quem entrava no online, mas a gente conseguiu continuar.

9. Pesquisadora: *E tinha bastante acesso?*

10. Entrevistada: *A minha turma, no início tinha umas 11 crianças e de acesso eu posso dizer que 6.*

11. Pesquisadora: *Metade da turma.*

12. Entrevistada: *É, metade. Às vezes menos, mas nunca passava de 6. Dependia muito dos dias.*

13. Pesquisadora: *E o tempo de duração da aula variava muito?*

14. Entrevistada: *Muito... O que a gente fez? Como eles eram pequenininhos a gente flexionava muito isso, então tinha muita flexibilidade para tudo. Tanto para o horário, quanto para os horários dos pais, porque a gente precisa dos pais para acessar, para entrar e também se organizar, como eles são muito pequenininhos não é só deixar na frente da tela e pronto. Então o que a gente fez? No início a gente começou a fazer aulas em grupos e aí a gente viu que tinha pouco acesso. Digamos assim, o nosso horário era às 14h, a gente via que não tinha muito acesso. Então a gente entrou em contato com cada pai e marcou um horário individual ou até em duplas, enfim, no horário que o pai podia. Então, 18h? 18h. Um pouquinho mais cedo, às 13h15min? Então às 13h15min a gente entrava. Então, a gente tinha um contato mais direto com os pais para conseguir entender a rotina deles, porque tem trabalho, tem casa, tem tudo. Então a gente também mudou isso ali na questão dos pequenos, né.*

15. Pesquisadora: *Era uma adaptação ali da família e com a família, né.*

16. Entrevistada: *Com a família. Nosso contato no início era portão e claro que em reuniões, enfim, mas ali a gente entrou na casa, né. A gente entrou dentro da casa deles sem pedir direito. Fomos entrando.*

17. Pesquisadora: *Justamente sobre esse espaço físico da sala de aula, aqui como é uma escola montessoriana e a minha pesquisa é voltada a isso, eu te pergunto como foi esse processo da docência sem a presencialidade física dos estudantes e que estratégias vocês utilizaram para, justamente, amenizar essa distância entre o professor e a criança abrangendo o desenvolvimento físico, social e cognitivo?*

18. Entrevistada: *A gente sempre tentou usar coisas que eles tivessem em casa. Então, por exemplo, vamos fazer comida para bruxa? A gente pegava coisas que tinha em casa. Pipoca, feijão, panela de verdade, colher de verdade, coisas que a gente usa aqui na escola, mas que a gente também podia ter em casa. O que a gente sempre pedia para os pais era para colocar pertinho e eu ia brincando com eles. Na minha casa eu também preparava todo o meu espaço. Se eles iam usar uma garrafinha, eu também tinha uma garrafinha. Acho que isso aproximou bastante. Além disso, a gente preparou kits para enviar para casa, então a gente se organizava, vinha aqui na escola, organizava cada kit com os materiais que possivelmente iria usar nas próximas propostas. Então, por exemplo, a gente enviou um jogo da memória da turma, que com os meus pequenos eu uso bastante isso, então o jogo da memória a gente enviou ele plastificado e sempre com uma etiqueta explicando para os pais o que era, porque os pais também precisavam estar cientes daquilo que a gente estava propondo. Então a gente fez os kits, usava coisas que tem em casa e uma coisa que funcionava muito era fazer caça às cores. Então, caça das cores, caça dos objetos... e aí eu falava: busquem algo amarelo. Daí todo mundo aparecia com algo amarelo. Então isso ajudava a nos aproximar, tendo a ver com a nossa metodologia e com a nossa proposta e também com as coisas que as crianças tinham em casa. Aproximando mais nessa questão da escola e em casa.*

19. Pesquisadora: *E foi possível desenvolver os aspectos físicos, emocionais, cognitivos, sociais e afetivos das crianças?*

20. Entrevistada: *Em todas as nossas propostas, os objetivos eram muito claros. A gente sempre tem essa intencionalidade muito clara, então tudo que a gente fazia a gente conseguiu atingir com objetivo. Claro, sempre no tempo das crianças e como elas iam ali com a família, enfim. Mas, acredito que sim. O social é um pouco difícil da gente desenvolver, mas para quem ainda tava entrando em grupo, talvez tenha desenvolvido um pouquinho, mas o social, social mesmo é difícil.*

21. Pesquisadora: *E por ser uma faixa etária bem pequena, essa questão social, eles interagem com o colega nesse ambiente virtual ou era mais contigo?*

22. Entrevistada: *Era mais comigo. Pouco com os colegas, porque eles lembravam e a gente tinha sempre a questão de chamada, jogo de pergunta, coisas assim, então eles interagem, mas como era mais em horários individuais foi diminuindo. O físico o que a gente fazia, brincava de dança, de roda dos animais, enfim, tudo que eles brincavam e gostavam muito. Faz de conta, jogo dramático e movimento. Então nós usamos muito música, ioga dos animais, a gente tem as fichas e a gente ia mostrando para eles ou projetava e a gente ia imitando os animais, é bem bacana e eles adoravam. O físico a gente conseguiu assim, claro, os que tinham mais disponibilidade a gente fazia circuito, corrida das almofadas, então a gente conseguiu bem assim.*

23. Pesquisadora: *Agora profe, querendo saber desse ambiente preparado né, a gente sabe que na escola as crianças chegam e já tem um material, um ambiente... e em casa isso não aconteceu, né, o ambiente era esse virtual, então o brincar e as experiências foram um pouquinho modificadas. A Montessori fala, no método dela sobre essa liberdade de criar, da criança ser criança e de desenvolver autonomia e integralidade, então como esse ambiente influenciou durante as atividades remotas e online?*

24. Entrevistada: *O ambiente de casa, isso?*

25. Pesquisadora: *Isso...*

26. Entrevistada: *Na minha experiência, eu acredito que os pais que colocam as crianças aqui eles já têm essa consciência de autonomia, liberdade... toda essa questão que a escola traz. Então para mim, nas minhas experiências eu falava assim: fulaninho, pega uma panela? Fulaninho ia lá, pegava a panela e voltava. Tinha situações que a gente brincava com pipoca, teve um que jogou a pipoca e virou tudo no chão e eu só falei: olha, agora a gente vai juntar. Pronto, a mãe entendeu que ele ia juntar e estava tudo bem. Com tinta também a gente trabalhou bastante, tinha crianças que a mãe me mandavam pintadas inteiras de tintas e vai para o banho e tá tudo bem. Claro, em algumas questões a gente perde, por não ter isso, mas acredito que a ajuda dos pais influenciou muito e acreditar na escola. Acreditar que aquilo que a gente tava fazendo realmente era importante. E o que era mais legal, era eles verem, porque muitas vezes aqui na escola eles não vêem esse desenvolvimento, mas ali na casa deles, eles estavam vendo eles brincando de desafio do transporte em outros momentos, sendo que eu tinha feito na aula. Eles viram que de uma concha, eles passaram a pegar objetos como uma colherinha. Então acredito que eles também viram a importância dessas brincadeiras. A influência dos pais e de acreditar, de ir atrás e disponibilizar do seu tempo, porque já vem toda uma questão de organização familiar, de trabalho, de casa, de tudo, né, então os pais também tiveram que se dedicar bastante nessa questão. Mas assim a gente vai indo. Alguns podem, outros não podem. A gente vai aprendendo.*

27. Pesquisadora: *A questão agora do ambiente virtual, você conseguiu utilizar várias ferramentas e plataformas? Por que como eles são bem pequenos é bem mais difícil. Então, como foi esse processo?*

28. Entrevistada: *Tá... No início não consegui usar muito as ferramentas, porque ainda a dispersão da casa era muito maior e aí às vezes chegava a vó, às vezes chegava o cachorro, às vezes chegava o papagaio e aí a profe X ficava. Então eu tive que usar mais de mim, da*

escola, histórias e vozes, enfim... Mas eu usei bastante Google Apresentações para apresentar essas coisas das caças as cores, né. Foi bastante usado também vídeos com as profes de inglês, elas usaram bastante. Acho que cheguei a usar o Word Woll, eu fiz alguns jogos.

29. Pesquisadora: *E eles interagem?*

30. Entrevistada: *Sim, porque no individual é diferente. No grupo eu nunca tentei.*

31. Pesquisadora: *Ah, é mesmo.*

32. Entrevistada: *Deixa eu pensar o que mais... acho que é isso. Ah, e além disso a gente usou o blog. A gente fez um blog com o professor Y. Cada turma tinha o seu blog, então usamos muitos vídeos. Vídeos de histórias, explicando a atividade, falando com eles, enfim... Tudo no blog e ali os pais acessavam. Eu também usei o Padlet como mural de fotos. Uso até hoje. Foi mais o blog, nós usamos bastante o blog. Mas antes, como eu te falei, eu não usava muita coisa, era bem fechado e era uma chamada de 5 min, nem isso, nos primeiros dias. Não era todos os dias, era uma vez por semana 5min e na outra 10min, depois 15min. Não passava muito de 15 não. Era rapidinho, a proposta e pronto, porque a gente sabe que com os pequenos é de 5 em 5 minutos trocando. Então nós preparávamos algo bem focado, bem direcionado e era bem pouquinho tempo.*

33. Pesquisadora: *Mas além desse momento que vocês ficavam juntos virtualmente, vocês mandavam também o kit, né?*

34. Entrevistada: *É, então a gente preparava alguns materiais que a gente ia usar nas aulas, por exemplo o giz, era para usar na aula, mas também poderia ser usado com os pais em qualquer momento com as crianças. Então se estava sobrando um tempinho e tinha lá no kit uma argila eles poderiam brincar, porque nós mandávamos um card explicando. Os pais poderiam fazer em um momento que não tinha aula, não tinha a profe, não precisava fazer nada, era só pegar e usar.*

35. Pesquisadora: *A Montessori se baseia em que os professores precisam observar para saber o que a criança deseja, mas como isso aconteceu em um processo que você está longe da criança, em que muitas vezes você não consegue acompanhar e observar como na escola. Então, como foi possível você observar as crianças durante a educação online?*

36. Entrevistada: *A Montessori traz também essa questão dos detalhes, né e são em pequenos detalhes que a gente consegue muita coisa, ainda mais com os pequenos que não falam. Tem um olhar aqui, uma pegada aqui. Eu observava os pequenos detalhes, porque eles demonstram as curiosidades deles também nos pequenos detalhes. Como eles esperavam muito o momento da aula, então eles também já estavam com gás e a gente já ia conversando ou muitas vezes, eles vinham trazendo algum brinquedo na frente do computador e já mostravam. Sei lá, é um cachorro, então a gente já sabe que a curiosidade está envolvida e vamos pegando os traços ali. Por exemplo, eu tinha um que amava bruxa, então a gente fazia tudo para bruxa e ele demonstrava ter muito interesse por isso.*

37. Pesquisadora: *Agora eu fiquei com uma dúvida. Já que era individual, por exemplo, claro, o planejamento quando você está em sala de aula é para todos, mas no virtual você fazia um para cada um?*

38. Entrevistada: *Dependia, a gente tinha momentos marcados no todo, assim, com a rotina normal. Entrava 2, o resto não entrava. Então a gente usava o planejamento que tinha e aí depois a gente ia adaptando essas atividades para os individuais. Foi um tempo de muita adaptação em tudo, tudo muito adaptável e flexível. Então a gente foi entendendo as crianças. Começávamos brincando de uma coisa e acabávamos com uma brincadeira totalmente diferente.*

39. Pesquisadora: *E tu acha que, enquanto profe, esse ambiente de casa ajudou ou piorou os processos educacionais?*

40. Entrevistada: *Então... é difícil né, porque querendo ou não tem influência do pai, da mãe. Eu via pelas profes dos maiores que falavam assim: poxa, ele (se referindo ao adulto que estava acompanhando a aula junto com a criança) respondeu. Eu perguntei e ele respondeu para ele, era para ele pensar, mas ele respondeu. Então eu acredito que dá uma atrapalhadinha sim, porque como a gente trabalha muito essa questão de perguntas, de hipóteses, é difícil para o adulto que viveu na tradicional entender uma proposta diferente, algo que eles tenham que pensar. Então, com os meu pequenos, até pegar colher eles faziam esse transporte e eu ficava bem de olho para ver o que estava acontecendo.*

41. Pesquisadora: *Quais progressos você acompanhou durante esse período?*

42. Entrevistada: *Eu tinha uma criança que entrava todos os dias às 14h da tarde, a mãe se atrasava na aula da faculdade, mas ela trazia todos os materiais que eu pedia, tudo certinho. E com ela que entrou todos os dias e teve esse desenvolvimento, deu para ver muito e os pais também conseguiram ver.*

43. Pesquisadora: *Mas quais eram esses progressos?*

44. Entrevistada: *Eu acredito que interagir com a fala. Os pequenos são os que mais aparecem. Na época eu fiquei preocupada com isso, porque só falar com os pais ou “a - a” e eles darem água (se referindo ao que as crianças pedem em casa). Eu ficava preocupada com isso. Mas a fala, questão de desenvolvimento motor, porque a gente repete bastante atividades, justamente para ver o desenvolvimento. Claro, é mais no motor e na fala.*

45. Pesquisadora: *E como as experiências foram desenvolvidas?*

46. Entrevistada: *Brincadeira, jogo dramático, faz de conta, música, parlenda, poemas, chamada, a própria rotina. Bastante experiência mesmo com as coisas que eles tinham em casa. Fazer massinha.*

As entrevistas 3, 4 e 5 aconteceram de forma online via Google Meet.

Entrevista 3: Direção da escola (18/03/2022)

1. Pesquisadora: *Boa tarde, profe X. Vou fazer umas perguntas, ao total são 6 sobre o período de adaptação da escola durante o tempo de pandemia. Vou te pedir de forma mais geral, porque já conversei com a Profe Y (coordenadora da Educação Infantil da escola) e conversamos de forma mais direta sobre a Educação Infantil. Com você, gostaria que fosse de uma forma mais ampla, pensando na questão da escola como um todo. Então, a primeira pergunta que eu tenho para te fazer é: Como que aconteceu/como foi a adaptação da escola diante do contexto de ensino remoto durante a pandemia?*

2. Entrevistada: *Qual é a faculdade que você fez?*

3. Pesquisadora: *Pedagogia*

4. Entrevistada: *Tinha essa “cadeira” (a entrevistada quis se referir a disciplina da faculdade) pandemia?*

5. Pesquisadora: *Não!*

6. Entrevistada: *Então, o que se fez? Primeiro lugar se considera o bom senso, tá? Em segundo lugar, nós sabíamos que teríamos que abrir um espaço para as crianças, né, sem a nossa presença, que teria que ser pela tela (do computador, celular e/ou tablet). Seria uma presença virtual. E foi uma coisa nova para nós, por que? Tem alguma ideia do por que foi uma coisa nova?*

7. Pesquisadora: *Por que? Porque nunca vimos uma coisa dessa antes.*

8. Entrevistada: Não... Não só isso. A gente entrou nas casas das crianças. Nós nunca havíamos entrado. Nós tivemos, a Y deve ter te falado, a tua área de interesse é na Educação Infantil, né?

9. Pesquisadora: Isso

10. Entrevistada: Tivemos que dar aula para vó, para o vo, para o tio, para a tia, para tata e para o espírito santo ou seja lá o que fosse, mas essa era a via única para que a gente conseguisse ficar ao lado das nossas crianças. E foi uma experiência única. A gente não tinha o presencial, nós tínhamos uma tela e era ali que a gente faria, a gente sabia disso, né? Todas as intervenções. E não era fácil... nunca foi muito fácil, porque a gente foi “isso aqui dá certo, isso aqui não dá certo”. Agora, como a escola, como um todo, viu isso, no primeiro momento foi impactante, no segundo momento não sabíamos muito bem o que tínhamos nas mãos, mas o terceiro momento sim. A partir do terceiro momento, a gente já poderia sentar e trazer, conversar e dizer “olha, isso aqui em relação a aprendizagem, que é que nos interessa, né? Aprendizagem em nossas crianças, por aqui a gente não consegue”. E depois foi indo num velho problema, que você deve saber que qualquer professor vai te dizer, a ausência dos alunos. Não tinha mais. Acabou.

11. Pesquisadora: É, foi assim que aconteceu a adaptação, né? Foi em momentos e processos.

12. Entrevistada: Sem muitas certezas... ninguém tem.

13. Pesquisadora: É isso mesmo. Vamos para próxima pergunta?

14. Entrevistada: Sim, por favor.

15. Pesquisadora: Quais as estratégias que a escola adotou para o ambiente digital?

16. Entrevistada: Bom... nós tivemos uma equipe, tá? Nós tivemos professores. Era uma equipe de três professores. Tivemos, fora esses, o professor X. Nós tivemos a Y, o esposo da professora Y, o professor Z, que muito nos ajudaram e tivemos uma equipe aqui na escola, que era uma coordenadora, um professor, que é, praticamente, muito ligado (se referindo às tecnologias digitais) e a gente foi indo, que era por aqui, era por ali... Tiveram momentos em que a gente pensava “Meu Deus, o que é que a gente faz a partir disso?” Quando as coisas começaram não dar certo. Começou a dar problemas nas redes e nós tínhamos todas as crianças no ar e nós tínhamos que dar conta disso, mas aprendemos. Eu creio que todo mundo aprendeu. Foi um aprendizado geral, mas o melhor de tudo... Tem mais alguma pergunta? Depois eu digo o que é o melhor de tudo.

17. Pesquisadora: Tem sim... Agora pensando um pouquinho no que a pandemia trouxe, algumas oportunidades e alguns desafios, então, pensando nesse processo educativo, na sua visão como diretora, quais foram as potencialidades que a Educação Online ofereceu para as crianças e quais foram os desafios?

18. Entrevistada: Desafio é todo numa tecnologia. É o mundo virtual que nós temos. E, eu creio que isso, porque é um mundo, como eu disse, é um mundo todo, você tem todos museus, todos os livros, você tem... mas como acessar e fazer um bom uso disso tudo? Você tem o professor a hora que você precisar, porque o professor pode gravar a sua aula ou colocar online, né? É perfeitamente possível isso. Isso é uma vantagem. Se você tem uma dificuldade em relação a essa aula, você pode rever essa aula. Eu acho que isso é vantagem, mas tem outras coisas que eu penso que se perdeu muito, muito mesmo. É o olho no olho, que é a troca, que é a socialização das crianças, se perdeu muito. Você imagina que mais de 66% das crianças de 3º ano não sabem ler e nem escrever. Nossas crianças têm acesso a computador ou celular, enfim. Essas crianças, 66% não tinham. Passaram, praticamente, 2 anos, 3 anos. Então, chegaram no 3º ano, 1º ano pandemia, 2º ano pandemia e 3º ano também. Nunca tinham acesso. Quer dizer, isso é um vácuo na vida de uma criança. Agora, como é que você vai mudar isso? Como é que você vai fazer? E a gente tem que pensar nisso.

Nós somos educadores, o nosso trabalho é esse. E nós temos que ir em busca desse tempo perdido.

19. Pesquisadora: *Exatamente... Agora falando um pouco sobre os professores.*

20. Entrevistada: *Sim, os professores.*

21. Pesquisadora: *A gente sabe que a pandemia pegou todos de surpresa e não estávamos acostumados a trabalhar com a tecnologia digital diariamente e diretamente com as crianças. Então, a escola oportunizou e ofereceu condições para que os professores tivessem uma formação no período da pandemia? Se teve, como foi esse processo e que cursos foi oferecido para os professores?*

22. Entrevistada: *Bom, nós tivemos o professor Adriano do nosso lado que oportuniza cursos aos professores. Nós tivemos o outro professor, o Armando, também a tecnologia é toda com ele. Nós tivemos as coordenadoras, que fizeram cursos com ele, com o Adriano. Eu creio que até de semana em semana. As coisas só acontecem assim. Você tem que oportunizar, estudar, a fazer curso, a se interessar, porque senão, não tem como. Não existe mágica. Como você vai elaborar uma aula, você vai trabalhar online, é uma coisa. Se você trabalhar presencial, é outra coisa. Eu paradinha aqui, te olhando e falando. Agora, como é que eu vou garantir que aqueles lá que estão com a janelinha fechada... mas o nomezinho tá lá. Não tem como.*

23. Pesquisadora: *Profe X, que estratégias que a escola estabeleceu para suplantar a distância entre as famílias e, conseqüentemente, as crianças?*

24. Entrevistada: *Olha, a gente tinha reuniões, como sempre tínhamos. Nós estávamos a disposição o tempo todo para conversarmos com as mães e os pais. A gente orientava os procedimentos “olha, você liga o computador, agora você entra aqui, agora você entra ali”. E eu creio que a tecnologia também, tanto a Apple, o Google, eles foram proporcionando e colocando programas a disposição para que isso acontecesse. Mas nós estávamos o tempo todo dispostos e ao lado das mães e dos pais.*

25. Pesquisadora: *Ótimo... Última pergunta, houve resistência da comunidade escolar em aceitar a Educação Online?*

26. Entrevistada: *Não, não houve. Porque são pessoas extremamente inteligentes e sabiam que era o que a gente tinha condições naquele momento. Todos sabiam. Se colocaram ao lado da escola sempre e nos ajudaram, porque eles viam o esforço que nós estávamos fazendo, que os professores estavam fazendo. Estava todo mundo à disposição, estava todo mundo procurando. Quer dizer, em nenhum momento nossos alunos ficaram, 3 dias, eu creio, sem aula, que foi o tempo em que nos organizamos.*

Neste momento, encerramos as perguntas e iniciamos com os agradecimentos finais para a direção da escola.

Entrevista 4: Pai de estudante da Educação Infantil (30/03/2022)

1. Pesquisadora: *Boa tarde! (inicia-se uma pequena explicação sobre a quantidade de perguntas que elas querem saber). Então, a minha primeira pergunta que tenho para te fazer é: enquanto pai, eu não sei se é filho ou filha?*

2. Entrevistado: *Eu tenho dois filhos. Um deles participou da adaptação no remoto, o outro ainda era pequenininho e não tinha entrado na escola.*

3. Pesquisadora: *Ata. Então recapitulando, enquanto pai, como você percebeu esses processos de interação do teu filho por meio da Educação Online? Como foi a interação que ele teve?*

4. Entrevistado: *Certo... Bom, o meu filho, agora ele tá com 4 anos e meio, ele vai fazer 5, tá? Ele, na época, em 2020, que foi quando teve o período mais drástico assim do remoto e do online, foi muito difícil e embora a escola tenha feito diversas tentativas, fazendo turnos menores, várias turminhas em horários diferentes, com colegas diferentes, fazendo rodízios, fazendo atividades por vídeos gravados, síncronas... nada deu certo! (Risos) A experiência, acho que quando ele tava no G1, ano passado ele tava no G2 (Pensando e lembrando qual turma seu filho estava na época de pandemia), é, no G1... foi muito difícil, tanto que a gente até manteve matriculado na escola, eu acho que até setembro ou outubro e a gente acabou até cancelando a matrícula dele, porque ele não tava... 1º foi uma situação difícil, ele não tava sabendo lidar, né? Com essa pandemia... Não estava entendendo o por que de ter que ser daquele formato. Ele não parava quieto, saía correndo por todos os lados da casa e depois ele começou a se negar a participar das aulas. “Filho ó, tá na hora da aula?”, “Não quero, não quero e não quero” (Verbaliza como tentava resolver a situação com seu filho). Então a gente acabou vendo que ele não tava aproveitando. A gente ficou com medo até de traumatizar ele. Aí resolvemos deixar ele no tempo dele.*

5. Pesquisadora: *Então realmente foi um grande desafio, né? Porque ele só tinha 2 aninhos. Então a minha outra pergunta é, agora com uma visão mais positiva, né, se teve... quais foram os ganhos e quais foram as perdas da Educação Online na pandemia, a partir do que tu conseguiu visualizar com o teu filho?*

6. Entrevistado: *Eu acho que a principal perda foi a questão de interação com outras crianças, isso foi muito significativo, porque embora a gente tenha um outro filho, o X (nome do outro filho do entrevistado), que é o mais novo, ele nasceu no dia 14 de março, dia 16 fechou tudo, né? É um bebe de pandemia, assim... ele foi crescendo, no primeiro ano de vida dele, totalmente em casa. E o Z (se referindo ao filho que experienciou o processo de adaptação do ensino remoto na Educação Infantil), não conseguia interagir com ele, porque ele ainda era um bebe, né? Agora, nessa fase eles estão interagindo mais. O X tá com 2 anos, estão se dando melhor... Mas a interação com outras crianças foi a principal perda, porque ele se tornou, se tornou não... ele regrediu em muitas coisas, antes ele não tava tão egocêntrico, ele voltou a ser egocêntrico, por conta de nós estarmos trabalhando no remoto também, então era 100% do dia com 100% das pessoas adultas da família.*

7. Pesquisadora: *E em casa né, sem a troca do ambiente.*

8. Entrevistado: *E em casa, então, acontecia eventualmente da gente visitar os avós e a prima que é menor que ele, então era uma interação com criança muito limitada. Ele acabou se acostumando a brincar muito com o adulto nesse período, então essa foi uma grande perda. Agora que ele tá recuperando um pouco da confiança em brincar com crianças e ver que, ele se enxerga como igual com a criança, consegue fazer coisas legais com as crianças, mas até poucos meses atrás, ele tava preferindo brincar com adulto do que com criança. Essa foi a maior perda na minha percepção.*

9. Pesquisadora: *E tu acredita que teve algum ganho?*

10. Entrevistado: *Eu acho que, no caso dele, não teve ganho. Acho que ele só perdeu mesmo, porque embora a gente observe todos os esforços que a escola teve e alternativas, é... com a maturidade emocional e cognitiva dele, ele não ganhou. Nem com atividades a distância, nem com caderno de atividades, nem com videoaulas... nada, nada, nada.*

11. Pesquisadora: *É.. Agora falando um pouco do ambiente... Na escola eles já recebem, já chegam na escola com um ambiente totalmente preparado. Então já tem um material preparado, a profe está preparada e esse ambiente já vem planejado. Tudo que as crianças*

precisam na escola, lá eles tem disponível para eles e durante a pandemia isso não pode acontecer, né, porque o ambiente escolar passou a ser o lar de cada criança. Então a escola passou a ser o computador, digamos assim, porque era ali que existia a comunicação. Então... como que tava organizado este ambiente em casa, porque como na escola já tem um ambiente preparado, em casa também ele teve um ambiente com uma estrutura mais preparada para que ele recebesse a aula?

12. Entrevistado: *Sim, a gente fez várias tentativas em adaptar o ambiente, inclusive. A gente tentou fazendo na sala para ver se ele tava ali no meio dos brinquedos. Fazíamos uma preparação anterior “ah, hoje tem aula, vai ser pelo computador... de qual colega tu tá com saudade?”. Mostrava fotos dos colegas ou vídeos dos colegas que circulavam pelo grupo de whatsapp dos pais. É... montamos no quarto dele com mesinha do tamanho dele. Na cama dele, no nosso escritório aqui de home office também. No tablet, tentamos fazer a alternativa de repente não no computador, no tablet que ele já estava acostumado. Até comprei uma barraca, montei a barraca, fiz dentro da barraca. Tentamos todas as possibilidades para tentar criar um ambiente, na casa dos avós (lembrou de outro lugar onde tentaram), minha mãe é pedagoga né, e aí vamos tentar montar um negócio com quadrinho com giz, de repente. Todas as experiências bem negativas. Ele sempre fugindo ou tentando chamar a atenção dos colegas, mas nunca prestando atenção no que estava sendo proposto ou interagindo assim, então não funcionou, nenhum jeito.*

13. Pesquisadora: *Sim... A gente já conversou, a próxima pergunta seria qual seria o maior desafio, mas acredito que tu já tenha falado, que foi realmente essa distância social que ele teve da escola com os colegas também, né. Então ali foi uma grande marca. Eu quero te pedir assim... e na volta, como foi a volta para o presencial?*

14. Entrevistado: *Foi bem difícil. Ainda tá sendo difícil, porque ele voltou para o presencial no segundo semestre do ano passado. A gente ficou segurando ele, pelo menos até iniciar os ciclos de vacinação, né, de todo mundo estar pelo menos com a 1ª dose. A gente aguardou. Então meus pais, minha sogra vacinaram, daí eu e minha esposa vacinamos como grupo de risco, é... e aí nós levamos ele para escola. A gente aguardou. E aí o X, que é o irmão mais novo, entrou no meio do ano também. O X teve uma adaptação mais fácil, por incrível que pareça, ele foi mais fácil do que o do Z. O Z estava muito apegado a nós, muito grudado em nós, então ele não tava vendo algo positivo em desapegar da gente, porque ele estava acostumado a estar conosco o tempo inteiro e voltar a ter interação com os colegas, ele tava vendo isso como um sofrimento para ele. Então nós fizemos uma nova adaptação, foi muito parecido com a adaptação que ele teve lá no minigrupo assim. Ir à escola, ficar um tempo, voltar. A profe Y nos ajudou muito e nos orientou muito nesse sentido para ele se acostumar. Tinha a questão da máscara que era uma preocupação. Nós tínhamos medo e acabamos transferindo esse medo para ele. Então todos esses elementos foram difíceis para ele se adaptar. Para você ter uma ideia, essa semana é a semana de todos os tempos de presencial dele, desde a pandemia, a mais tranquila. Ele aceitou de boa, não brigou para colocar uniforme. Mas até semana passada ele tava dizendo: não vou ir para escola. Ele acordava dizendo que não queria ir para escola hoje. Quero ficar contigo em casa. Porque ele sabe que a gente está no sistema do home office ainda, né. Então, a adaptação tá sendo bem difícil. Não dá para dizer que foi, tá sendo ainda.*

15. Pesquisadora: *Que interessante ouvir isso de um familiar e observar as diferentes percepções.*

A partir dessas afirmações, a entrevista foi encaminhando-se para os agradecimentos finais e concluída.

Entrevista 5: Mãe de estudante da Educação Infantil (30/03/2022)

1. Pesquisadora: *Boa tarde, X. São quatro perguntas, assim, bem diretas que eu vou fazer contigo, que é para eu entender um pouquinho sobre essa adaptação da educação infantil no contexto de ensino remoto. A primeira pergunta que eu tenho para ti é como ocorreu os processos de interação do teu filho ou filha por meio da Educação Online?*

2. Entrevistada: *Ta... Então, o X, ele tem 4 anos, ele entrou na pandemia com 2 anos, então os primeiros meses foram bem complicados. Na verdade, todo o processo da pandemia foi muito complicado, mas a gente começou, no primeiro momento, não houveram aulas online, houveram atividades pelo blog da escola, em que a gente ia acompanhando, os profes colocavam vídeos... mas ainda assim era muito abstrato para ele essa realidade virtual, né. Depois quando começou, quando as aulas começaram a ser online, quando ele começou a ter esse período, ainda que curto, mas online, onde a turma, metade da turma participa primeiro, metade depois, porque todos queriam falar ao mesmo tempo e a profe também queria ter tempo de escutar cada um. Depois que começou esse período, eu percebi assim, que o ambiente de casa, o ambiente dele, primeiro estimula muito todas as coisas que chamam a atenção, mais do que os próprios professores, porque a atividade virtual, a aula virtual, ela é uma abstração, né? Então, o que eu percebi nele, enquanto aquilo funcionava como uma curiosidade, ele até foi se interessando, mas depois que ele foi sentindo falta dos colegas, passando na frente da escola, vendo que a escola tava fechada... ele começou a rejeitar as aulas online. Rejeitar e de modo algum ele queria ver. Então eu fui fazendo as atividades, acompanhando com as professoras pelo grupo de whatsapp, fazendo as atividades, mas eu interpretei esse comportamento dele como uma defesa. Ele tava, na verdade, na minha interpretação, ver ali os colegas e as professoras era a presença da ausência dos colegas, sabe? Então como que ele não podia mais estar com os colegas, ir para escola, brincar, mas eles estavam ali no computador, estavam ali propondo, com propostas similares de ensino e atividades, mas ao mesmo tempo não reais na cabecinha dele. Então ele rejeitou, rejeitou mesmo.*

3. Pesquisadora: *Então esses processos de interação com o teu filho aconteceu no primeiro momento, né. Depois ele já começou, quando ele viu que não era mais novidade aquilo, acabou rejeitando, né. Para ele não fazia sentido.*

4. Entrevistada: *Exatamente. Não, não fez sentido para ele.*

5. Pesquisadora: *E como mãe, teve algum ganho? Se teve, qual? E qual perda também que teve durante essa Educação Online?*

6. Entrevistada: *Olha, ganhos... é difícil dizer. Talvez assim, um pouco da questão de nós tentarmos uma relação mãe e filho, pai e filho, família e processo educativo, sabe? Talvez nesse sentido, da gente tentar. O que eu fui fazendo... Então talvez o ganho tenha sido esse, de eu tentar compreender melhor o universo de aprendizagem da faixa etária dele, propor atividades para que ele não tivesse prejuízos com isso. Mas, em relação aos prejuízos, foram*

inúmeros, foram muitos. Não tem dúvida. Claro que nenhum deles é irreparável... não, nem pensar! Mas assim, o X ainda carrega alguns elementos. Ontem mesmo ele me perguntou: ainda tem covid? Sabe, ele com medo ainda de que isso pudesse retornar, porque o prejuízo de fato para ele foi o prejuízo do convívio social, do convívio com outras crianças, porque as crianças, penso, ela aprende no grupo e na relação social. Então, para ele isso foi muito difícil. Quando ele começou a receber amigos, receber colegas ou mesmo a voltar à escola, houveram alguns embates no comportamento, porque tava muito individualizado.

7. Pesquisadora: *Ótimo... E assim, pensando no ambiente da escola, ele já é preparado para receber as crianças, né. Então as crianças já chegam, já tem um ambiente organizado, com propostas pedagógicas, só que durante a pandemia o ambiente passou a ser a casa de cada criança, né. Então como que tava organizado esse ambiente, vocês adaptaram algum lugar para o teu filho estudar? Como que foi?*

8. Entrevistada: *É, a gente tentou fazer sempre no mesmo lugar, apesar de, porque aí nós colocamos no notebook para ele usar, porque nós também estávamos com trabalho remoto, então... o computador sendo nosso objeto de trabalho, ele não podia ser compartilhado assim com o X. Então como ele usava o computador para acompanhar as aulas, ele aproveitou da mobilidade do computador e brincava, levava o computador; sabe, pelos espaços da casa. Mas a nossa intenção inicial foi de que ele tivesse o espaço do estudo. O espaço ali da mesa, que ele estivesse bem acomodado, que ele pudesse olhar e ainda que nem sempre funcionasse bem...*

9. Pesquisadora: *Mas o planejamento era esse, onde ele tivesse um lugar organizado para ele. E a nossa última pergunta, eu havia falado que iria ser bem rapidinho... Então, enquanto mãe, qual foi assim o maior desafio da Educação Online?*

10. Entrevistada: *O maior desafio foi manter ele atento às propostas de atividade, atento a aquele esforço que as professoras estavam fazendo de construir atividades significativas, mesmo nesse contexto. Então, de um lado tinha eu, que sou professora, compartilhando da dificuldade das meninas, tentando construir essas atividades significativas. Então tentando dar para elas o retorno, que seria a atenção da criança, da consideração. E por outro lado eu como mãe tentando com que ele não tivesse prejuízo de aprendizagem, que ele prestasse atenção, mas como eu te disse, eu hoje talvez, se eu perguntar para ele: X, tu lembra daquela época que tu tava tendo aula pelo computador, tu lembra das coisas que a profe ensinou? Ele vai me dizer: não. Ele vai dizer que não lembra, que não vai, sabe. Então algumas atividades que eles podiam explorar o ambiente próprio da casa, ele se envolvia. Procurar objetos de tal cor; tipo uma gincana, mas nem todas essas atividades se encaixam no quadro. Então por exemplo uma leitura, contação de uma história, ele até certo ponto tava envolvido e depois não mais, mas mesmo assim para ele era muito difícil vivenciar uma situação que ele tava acostumado na realidade, na física e na virtualidade. Então esse foi o maior desafio. Envolver ele nas atividades.*

11. Pesquisadora: *E como foi a volta à presencialidade?*

12. Entrevistada: *Bom... para ele foi um sonho, né. Ele assim, nossa, tanto que eu, como te coloquei, ele tem medo que isso volte a acontecer. De ele não poder mais ir para escola. Então a volta foi... ele voltou um pouco depois dos colegas, porque eu ainda mantive ele em casa quando as escolas abriram. como eu tenho bastante contato com os meus pais que tem comorbidades, então eu mantive ele um pouco mais em casa, né. Mas quando ele voltou, ele voltou numa satisfação imensa. Teve um pouco sim, disso que eu te falei, de alguns movimentos dele muito individualistas, mas que ele aos poucos já foi... Por isso que eu te digo, houveram prejuízos? Claro, mas nada que a gente não pudesse compensar no decorrer dos meses que se seguiram, porque são crianças.*

ANEXO 6

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A Escola St. Patrick, juntamente com sua diretora, coordenação pedagógica e professores da Educação Infantil, está sendo convidada a participar da pesquisa “A ADAPTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL MONTESSORIANA EM UM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO: UM ESTUDO DE CASO”, realizada pela pesquisadora Celine Natali Daronch Tonial, sob orientação do professor Dr. Adriano Canabarro Teixeira. Esse estudo tem como objetivo analisar um processo de adaptação da Educação Infantil para o ensino remoto durante a pandemia do Covid-19, o que contribuirá para o avanço dos conhecimentos na área de educação infantil, além da análise entre as potencialidades e os desafios do uso da tecnologia nesta etapa.

A sua participação, na forma de entrevista, ocorrerá nos meses de fevereiro a abril de 2022. Todos os dados gerados têm a finalidade exclusiva de contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa. As informações serão gravadas, transcritas e, posteriormente, destruídas. O nome do participante ficará em sigilo. Os resultados da pesquisa serão divulgados na forma de dissertação e/ou de artigos, sempre com a segurança da confidencialidade dos dados. Está garantida a liberdade de retirada de consentimento a qualquer momento e você poderá deixar de participar do estudo. Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Dessa forma, você terá a segurança de receber explicações sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa, podendo ter acesso aos dados em qualquer etapa do processo de investigação; basta, apenas entrar em contato com a pesquisadora.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam neste Termo e caso considere prejudicado(a) a dignidade e autonomia, poderá entrar em contato com a pesquisadora Celine Natali Daronch Tonial pelo telefone (54) 99633-8312 e com o curso de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 8h às 12h e das 13h 30min às 17h 30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se aceita participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo. Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a assinatura de autorização neste Termo, que será também assinado pela pesquisadora responsável, em duas vias, sendo que uma delas ficará com o(a) participante e a outra com a pesquisadora.

Passo Fundo, 08 de março de 2022.

Nome do(a) participante/representante: _____

Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: Celine Natali Daronch Tonial

Assinatura: Celine N. D. Tonial