

Ensino Remoto Emergencial na Educação Infantil: práticas de gestão para ampliar a participação do aluno

Francisco Arquer Thomé, Michelle Ferreira Auciello, Sandra Regina Albuquerque, Silva Rabello Morales, Thais Cristina de Lima Benedito¹.

Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP

kikoarquer@gmail.com / 1707504@aluno.univesp.br / 1716024@aluno.univesp.br /
1706946@aluno.univesp.br / 1716577@aluno.univesp.br

O trabalho original foi constituído com a apresentação de um vídeo disponibilizado em
<https://youtu.be/zPxFih5iBmQ>

Disponibilidade de dados: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

O presente trabalho é um Projeto Integrador entregue à UNIVESP em **2020**.

¹**Francisco Arquer Thomé** é formado em Letras Literatura - Língua Portuguesa - e em Comunicação Social - Jornalismo-, ambas pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. Especialista em Estratégias da Comunicação pela Universidade Tuiuti do Paraná - UTP. É pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisas Professor, Escola e Tecnologias Educacionais - GEPPETE da Universidade Federal do Paraná - UFPR e é estudante de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo- UNIVESP, no polo de São José dos Campos-SP.

Michelle Ferreira Auciello é formada em História na Universidade do Vale do Paraíba - UNIVAP e é estudante de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo- UNIVESP, no polo de São José dos Campos-SP

Sandra Regina Albuquerque é jornalista, formada pela Universidade do Vale do Sapucaí- UNIVAS. Especialista em Administração e Marketing pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER e é estudante de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo- UNIVESP, no polo de São José dos Campos-SP.

Silvia Rabello Morales é formada em Publicidade e Propaganda pela Escola de Comunicações e Artes-ECA, da Universidade de São Paulo- USP, e é estudante de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo- UNIVESP, no polo de São José dos Campos-SP.

Thais Cristina de Lima Benedito é formada em Administração pela Universidade Paulista - UNIP e é estudante de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo- UNIVESP, no polo de São José dos Campos-SP.

RESUMO

Este projeto explora possibilidades de ação de gestores escolares da Educação Infantil não obrigatória diante de contextos advindos do Ensino Remoto Emergencial. É inicialmente discutido como se pode ampliar a participação discente em um espaço escolar híbrido, sob a ótica da inclusão digital e dos desenvolvimentos psicossocial e motor das crianças, bem como uma abordagem no papel da gestão democrática na formação dos educadores. Para isso, explora-se os conhecimentos de autores e pesquisadores que investigam tais temáticas, justificando a relevância de ações que ajudem a escola a se fortalecer junto à comunidade. A pesquisa coletou dados a respeito da frequência e participação de estudantes, e seus familiares, em atividades propostas pelos professores, além de observar as ações escolares e os objetivos adotados diante da conjuntura pandêmica de Covid-19. Assim, visando minimizar as dificuldades encontradas na relação família-escola, e também buscando orientar sobre o desenvolvimento e a motivação infantil, surgiu a proposta da construção de um Guia de Boas Práticas para a Gestão durante o Ensino Remoto Emergencial, servindo-se dos estudos de metodologias ativas para abordá-lo pelo *design thinking*.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Gestão Escolar . Ensino Remoto Emergencial. Guia de Boas Práticas. Gestão Democrática

Emergency Remote Education in non-compulsory early childhood education: management practice to extend the student participation.

ABSTRACT

This project explores action possibilities to education managers from non-compulsory early childhood education in the face of contexts caused by Emergency Remote Education. First, it is discussed how it is possible to increase the participation of students in a blended school environment, in light of a digital inclusion and the children's psychosocial and motor developments, as well as an approach to the democratic school management role in teacher training. In order to do so, the knowledge of authors and researchers which study this subject is explored, justifying the relevance of actions that helps the school to strengthen itself with the local community. The research collected data about frequency and student participation, and their family, in proposed activities by teachers, in addition to note the school objectives and actions in front of the current Covid-19 pandemic juncture. So, seeking to minimize the difficulties found in the family-school relationship, and also looking forward to offering guidance about child motivation and development, come about the proposal to build an Education Managing Good Practice Guide during the Emergency Remote Education, grasping active learning methods to address it through design thinking.

KEYWORDS: Childhood Education. Education Management. Emergency Remote Education. Good Practice Guide. Democratic Management

Enseñanza Remota de Emergencia en la Educación Infantil: prácticas de gestión para alargar la participación del alumno.

RESUMEN

Este proyecto explora posibilidades de acción de gestores escolares de la Educación Infantil no obligatoria delante de contextos derivados de la Enseñanza Remota de Emergencia. Es inicialmente discutido como se puede alargar la participación de los alumnos en un espacio escolar híbrido, bajo la inclusión digital y los desarrollos psicosocial y motor de los niños, así como un enfoque en el papel de la gestión democrática en la formación de los educadores. Con este fin, se explora los conocimientos de los autores e investigadores que examinan tales temáticas, justificando la relevancia de acciones que ayuden la escuela a fortalecerse junto a la comunidad. La investigación recopiló datos sobre la frecuencia y participación de estudiantes y sus familiares, en actividades propuestas por los profesores, además de observar las acciones escolares y los objetivos adoptados delante la coyuntura pandémica del Covid-19. Así, a lo que se refiere a minimizar las dificultades encontradas en la relación familia-escuela, y también procurando orientar sobre los desarrollos y la motivación infantil, se planteó la propuesta de la construcción de un Guía de Buenas Prácticas para la Gestión durante la Enseñanza Remota de Emergencia, haciendo uso de metodologías activas para abordarlo a través del *design thinking*.

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil. Gestión Escolar . Enseñanza Remota de Emergencia. Guía de Buenas Prácticas. Gestión Democrática

SUMÁRIO

1 Introdução	05
2 Desenvolvimento	06
2.1 Problemas e objetivos	06
2.2 Justificativa	07
2.3 Fundamentação Teórica.....	08
2.3.1 A perspectiva de um ensino híbrido na Educação Infantil.....	08
2.3.2 A inclusão digital e o entorno escolar.....	09
2.3.3 Metodologias ativas, uma ação escolar crítico-reflexiva.....	12
2.3.4 O desenvolvimento psicossocial e motor da criança na fase de ensino não obrigatória.....	14
2.3.5 Teoria Piagetiana	17
2.3.6 O Papel da gestão escolar	21
2.3.7 Papel da Gestão Democrática na Formação Emergencial dos Educadores.....	22
2.3.8 Gestão escolar e família.....	24
2.4 Aplicação das disciplinas estudadas do Projeto Integrador	25
2.5 Metodologia	26
3 Resultados parciais.....	30
4 Resultados finais.....	31
5 Guia de boas práticas.....	33
6 Considerações Finais	35
7 Referências	37
8 Apêndice - Guia de Boas Práticas	44

1. INTRODUÇÃO

O tema gerador proposto pela Univesp para o Projeto Integrador VI abrange “a gestão escolar na organização do trabalho pedagógico”, estando fundamentado em disciplinas estudadas durante o curso de Pedagogia, como: Gestão Escolar, Organização do Trabalho Pedagógico, Teorias do Currículo, Políticas Educacionais e Estrutura e Organização da Educação Básica e Filosofia da Educação.

Gestão Escolar e Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) estão intrinsecamente ligadas. Esta ligação se faz extremamente clara e necessária já na elaboração e consolidação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Como sustentam Brissola e Dutra (2019) há uma indissociabilidade entre as dimensões política e pedagógica do PPP, uma vez que a primeira indica a intenção da escola de formar cidadãos participativos, críticos e comprometidos com uma sociedade democrática, e a segunda, arquiteta as ações educativas que permitirão atingir tal objetivo.

Entre as práticas de gestão que cooperam para que a intencionalidade política do PPP se consolide estão: a construção de um vínculo forte com as famílias, baseado no afeto e confiança; e o auxílio aos professores para que esse vínculo se solidifique com a experiência cotidiana em sala de aula ou por meio do Ensino Remoto Emergencial² estabelecido nos últimos meses em função da pandemia mundial de COVID-19.

É neste contexto que se encontra o foco desta pesquisa. O projeto visa analisar de que maneira(s) os gestores escolares podem contribuir para ampliar o nível de participação dos alunos (e conseqüentemente das famílias) nas atividades decorrentes do Ensino Remoto Emergencial, especialmente nos anos da Educação Infantil não-obrigatória.

Com a suspensão das aulas presenciais em razão da pandemia de COVID-19, todo contato com as crianças e suas famílias passou a ser realizado de modo remoto, por meio das tecnologias de informação e comunicação. Telefone, e-mail, aplicativos de mensagem, plataformas educativas, videoconferências, entre outras alternativas. Contudo, mesmo com o empenho dos educadores em utilizar

² O termo “Ensino Remoto Emergencial” foi empregado pelo advogado Dr. Célio Müller (MULLER, 2020), e foi optado pelos autores por representar tanto o contexto social advindo da pandemia de Covid-19 quanto a imperfeição do uso das tecnologias digitais devido à sua aplicação emergencial.

tais ferramentas para assegurar o processo de ensino-aprendizagem, a participação dos alunos caiu consideravelmente, o que pode prejudicar o alcance dos propósitos político-pedagógicos da escola.

Além do risco de não atingir os objetivos do PPP, gestores e professores se preocupam com as demais consequências que essa baixa participação pode trazer. Deixar de participar das atividades remotas pode refletir negativamente no desenvolvimento psicomotor e socioemocional da criança nos anos seguintes na escola.

A partir de um levantamento realizado para este Projeto Integrador, foram elencados alguns fatores que justificam a baixa participação das crianças em idade não-obrigatória nas atividades propostas pelos professores. Com base nesses fatores, uma série de ações foram pensadas e organizadas num “Guia de boas práticas para a gestão durante o ensino remoto emergencial”, a fim de que a escola consiga orientar melhor o trabalho pedagógico, ampliar a participação dos alunos e resgatar o vínculo socioafetivo com as famílias.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Problema e objetivos

A atuação da gestão junto às famílias e à organização do trabalho pedagógico é fundamental para assegurar a motivação e o comprometimento da comunidade escolar, a fim de que a escola cumpra seu papel de instituição formadora de cidadãos conscientes. Portanto, este trabalho questiona como as práticas de gestão escolar podem melhorar o nível de participação dos alunos nas atividades de Ensino Remoto Emergencial.

Partindo deste questionamento espera-se, como objetivo geral, propor ações a serem implementadas pela equipe gestora da unidade escolar, que contribuam para o fortalecimento do vínculo entre as famílias e a escola, culminando na maior participação das crianças em idade escolar não-obrigatória no ensino remoto emergencial.

Na trajetória até o objetivo geral, pretende-se ainda: mapear as dificuldades do ensino remoto emergencial no contexto escolar, comparar o nível de participação dos alunos em idade não-obrigatória antes e depois da suspensão

das aulas presenciais em virtude da pandemia de COVID-19; identificar os fatores da baixa participação desses estudantes no ensino remoto emergencial; estruturar práticas de gestão que contribuam para o fortalecimento do vínculo entre famílias e escola, a fim de aumentar a participação dos alunos nas atividades remotas.

2.2. Justificativa

A partir de um questionário preliminar aplicado a gestores escolares, percebeu-se que o número de famílias que têm mantido a participação das crianças nas atividades propostas pela escola é bastante baixo. Isso implica diretamente na eficácia das ações pedagógicas planejadas pelos professores e no desenvolvimento pleno (intelectual e físico) do aluno.

Essa baixa participação pode ampliar as dificuldades já esperadas em consequência da suspensão das aulas presenciais, o que pode refletir negativamente no desempenho escolar da criança nos anos seguintes na escola. Competências socioemocionais, assim como o desenvolvimento psicomotor e cognitivo dos pequenos pode ficar comprometido com a falta de estímulos pedagógicos. Vê-se claramente a relevância da realização das atividades propostas pelos professores na fala de Lücke em seu artigo “A importância do estímulo no desenvolvimento da criança”:

Sendo a Educação Infantil primeira etapa da Educação Básica (LDB9394/96) é fundamental oferecer às crianças estímulos apropriados a seu pleno desenvolvimento cognitivo, sensorial, físico, psicológico e emocional. Para desenvolver-se integralmente, a criança precisa de um ambiente estimulador, onde tenha a possibilidade de experimentar diferentes sensações, com oportunidade para ouvir e ser ouvida, ver, sentir, explorar, rir, brincar, se divertir, etc.(LÜCKE, 2019).

Pensar ações que ajudem a aumentar essa participação dos alunos e o comprometimento da família com a vida escolar da criança torna-se essencial para minimizar os efeitos negativos do distanciamento social e assegurar que a escola consiga cumprir seu papel formador, ainda que à distância, durante esse período de ensino remoto emergencial.

2.3 Fundamentação Teórica

2.3.1 A perspectiva de um ensino híbrido na Educação Infantil

Uma questão relevante que vale ser pontuada a partir do contexto que levou ao Ensino Remoto Emergencial é o hibridismo na educação e o uso de recursos tecnológicos digitais no ensino infantil. De uma forma macro, o hibridismo abrange reflexões socioculturais que mostram os contrastes e obrigações da convivência entre o tradicional e o moderno (CANCLINI, 2019). Mas, para estreitar o conceito à educação, traz-se a voz de Silva e Sanada (2018), que apresentam possibilidades interacionais do “ensino híbrido” e o definem como “um programa de educação formal, que permite ao aluno realizar as atividades propostas por meio do ensino *on-line* e presencial, de modo integrado” (2018, p. 78). Corrobora nessa linha, as discussões trazidas pela professora Dra. Mônica Cristina Garbin, que lecionou o módulo Educação Mediada por Tecnologias (SEM001) da UNIVESP. Ela apresentou conteúdos sobre educação no espaço virtual, definições sobre a educação à distância e proporcionou artigos como o de Assmann (2000), que delibera sobre a sociedade da informação. Este autor, coloca que

A mera disponibilização crescente da informação não basta para caracterizar uma sociedade da informação. O mais importante é o desencadeamento de um vasto e continuado processo de aprendizagem. (ASSMANN, 2000, p. 09)

Com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) proveniente do isolamento social, os espaços de aprendizagem se reconfiguraram e a hibridização na educação infantil se tornou um caminho sem volta. No decorrer do ano de 2020, as crianças participaram de atividades fora do ambiente escolar, deixaram de lado os aprendizados que exigem a convivência com os colegas, foram centrados à necessidade de acompanhar aulas *on-line* com tutores remotos, e se relacionaram com as TDIC como nunca antes.

O retorno gradual às aulas presenciais leva a comunidade escolar a repensar como serão os novos processos educativos. Destarte, para desenvolver

uma ação possível, aproxima-se do ensino híbrido com a abordagem *blended learning*, adaptada ao Brasil por Bacich (2016). Essa autora destaca que, antes de aplicar as tecnologias digitais na educação, deve-se medir a cultura escolar, repensar os espaços de aprendizagem, rever os papéis dos professores e dos alunos. Em vista disso, a primeira ação frente à hibridização é fazer um mapeamento da escola, identificar como o uso das TDIC transformou a relação ensino-aprendizagem, se houve novos alinhamentos junto à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e como estão consolidadas as dimensões político- pedagógicas das escolas.

Concomitantemente, é importante levar em consideração a experiência vivida pelas crianças: seus saberes, culturas e histórias (BACICH, 2018, p. 150), pois os aprendizados advindos do ensino remoto emergencial é que darão a diretiva educacional nesta nova etapa.

Trata-se, agora, de levar a campo a estratégia do entendimento, aquela baseada no presumido jogo dialógico que permitiria às partes exporem seus pontos de vista e a partir daí construir os consensos. (CITELLI, 2000, p. 98)

Para que haja uma concepção de qualidade de um ensino híbrido, faz-se fundamental que haja a inclusão digital de toda a comunidade escolar; qualquer processo de hibridização se solidifica na visão da justiça social (CANCLINI, 2019, p. xxii), a qual “vai muito além do entendimento de que a redistribuição de recursos seja suficiente para promover relações mais simétricas” (ROCHA, 2019, p. 15).

2.3.2 A inclusão digital e o entorno escolar

Ao se referenciar sobre a inclusão digital, coloca-se que ela é um processo de democratização das tecnologias (MIRANDA et al, 2017) e seu ativismo habita na necessidade da universalização crítica do acesso à internet, dirimindo as consequências sociais, econômicas e culturais advindas da exclusão social.

Na inclusão digital o processo de democratização do acesso às tecnologias da informação, se dá de forma a permitir a inserção de todas as pessoas, fazendo uso de todos os recursos e ferramentas disponíveis. (MIRANDA et al, 2017)

O contexto pandêmico de Covid-19 acentuou a diferença entre as crianças que puderam manter um vínculo remoto com as escolas (usando as TDIC em espaços saudáveis que potencializam seus desenvolvimentos), e as crianças que perderam qualquer conexão com a cultura escolar (não têm internet, sem acesso às TDIC ou vivem em condições de vulnerabilidade e risco social).

Maria Helena Castro, do Conselho Nacional de Educação, em uma entrevista ao Jornal Nacional (JORNAL, 2020), mostrou sua preocupação quanto ao distanciamento das crianças das escolas, e colocou que

a gente precisa evitar qualquer aumento de contaminação e tomar todos os cuidados sanitários que as autoridades indicam, mas não é possível deixar as crianças na rua, crianças que estão abandonando a escola, crianças que inclusive podem estar entrando em alguma área de criminalidade. (JORNAL, 2020)

A inclusão digital desempenha um importante papel socioeducativo em diversos países. Inclusive, para este projeto, foi entrevistada a professora e assistente de gestão Rosana Sánchez Álamo, que trabalha no *Centro de Educación Infantil y Primaria* na região de *Castilla de la Mancha* - Espanha. Ela destaca que, ao iniciar o isolamento social,

o principal objetivo da escola era tentar que não houvesse diferenças entre as crianças, que não houvesse uma lacuna social entre as pessoas com mais dinheiro e com menos dinheiro. Porque, claro, tem pessoas que tinham computadores, pessoas que não tinham computadores. Então, era complicado. Assim, o que se tentou é que não houvesse a lacuna social, que todo mundo tivesse acesso à internet, ao computador, ao tablet ou similar, para poder manter a educação à distância. E esse foi um dos objetivos prioritários, que a educação chegasse a toda e a cada uma das casas. (ÁLAMO, 2020) (tradução dos autores)³

³ El objetivo principal de la escuela era intentar que no hubiera diferencias entre los niños, que no hubiera brecha social realmente entre la gente con más dinero y menos dinero. Porque, claro, hay gente que tenía

Assim, como já observado em *blended learning*, no início é fundamental estudar o entorno socioeconômico escolar e realizar o mapeamento de ações existentes de inclusão digital. Somente a partir disso que será possível pensar em contribuições metodológicas que ampliem a participação dos alunos e familiares nas atividades decorrentes do Ensino Remoto Emergencial.

Ao delimitar a inclusão digital no Brasil, sabe-se que “os países com renda per capita menor e/ou com renda mais concentrada são justamente aqueles que ostentam os mais eloquentes indicadores de infoexclusão” (PROENZA, 2003, *apud* MATTOS; CHAGAS, 2008, p. 70). No campo da educação, Santos (2003) coloca que “a inclusão chegou para reafirmar o maior princípio já proposto internacionalmente: o princípio da educação de qualidade como um direito de todos. (p. 04) e ainda traz que “toda educação que prime pela democracia já traz a inclusão em seu bojo legal” (p. 07).

A inclusão digital é um elemento importante nas políticas para a Sociedade da Informação, especialmente naqueles países que apresentam um maior grau de desigualdade social, que advém de processos históricos de sua formação. Nesses casos, o desafio é duplo: superar antigas deficiências e criar competências requeridas pelas novas necessidades culturais e socioeconômicas da sociedade. (BARROS et al, 2007, p. 201)

A partir disso, pensa-se como lidar com as mudanças consequentes do ensino remoto emergencial, levando em consideração que as crianças e suas famílias já possuem “seus próprios mecanismos de apropriação dos suportes digitais para uso social” (FREITAS; WINDLE, 2017, p. 99). Freire (1997) já orientava que “face ao novo não repele o velho por ser velho, nem o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos” (1997, p. 41), e isso pode servir de norte para contextualizar e repensar os novos espaços de hibridização.

Com a obrigação das escolas de trabalharem com o ensino virtual (BRASIL, 2020) houve uma natural ressignificação da cultura escolar no que se refere ao

ordenadores, gente que no tenía ordenadores. Pues, era complicado. Entonces lo que se ha intentado es que no hubiera brecha digital, que todo mundo tuviera acceso a internet, a ordenador, o tablet o similar, para poder mantener la educación a distancia. Y ese era uno de los objetivos prioritarios, que la educación llegara a todas y cada una de las casas.

uso das novas tecnologias. Assim, é importante construir uma educação que leve as escolas a priorizar o pensamento crítico-reflexivo frente às inovações, pois a conscientização das crianças “há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias” (FREIRE, 1975, p. 61).

A condição da educação brasileira não mudará por si própria, tão pouco as tecnologias farão este trabalho. Os responsáveis por mudanças somos nós, professores e alunos. Já temos a consciência de que o país não crescerá sem que a educação melhore, contudo temos que ter claro também que a educação não se transformará sem o esforço de cada um de nós, sendo as tecnologias educacionais um dos instrumentos para nos apoiar nesse processo. (BRITO; FILHO, 2009, p. 108)

Frente a tais inovações e integrações, o módulo Educação Mediada por Tecnologias (SEM001) da UNIVESP, trouxe o artigo de Barros, Okada e Kenski (2012), que expressaram alguns estilos de coaprendizagem no cenário online, destacando que

Nesta era do conhecimento em rede online o uso amplo e criativo e tecnologias digitais interativas, com novas abordagens pedagógicas para coaprendizagem e coletividades, serão fundamentais para educação inovadora, através de novos caminhos que acabem com o isolamento da escola e a coloquem em permanente situação de diálogo e cooperação com as demais instâncias existentes na sociedade. (BARROS, OKADA, KENSKI, 2012, p. 18)

Ao trazer as TDIC ao vínculo entre a escola, as crianças e suas famílias, acentua-se um relação em que “não há sujeitos passivos”, como coloca Freire (1971). “Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar *se comunicam* seu conteúdo” (FREIRE, 1971, p.67), e essa mutualidade acaba sendo um propiciador das metodologias ativas na educação.

2.3.3 Metodologias ativas, uma ação escolar crítico-reflexiva

Nas metodologias ativas “o aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria

oportunidades para a construção do conhecimento” (VALENTE, 2018, p. 26). Há uma cooperação horizontalizada efetiva das crianças e educadores, uma valorização da problematização, dando importância ao que Freire (1970) apontava como “consciência crítica”. “Quanto mais conscientização, mais se des-vela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo” (FREIRE, 1970, p. 30). Assim, as Metodologias Ativas

procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas e professores, além de explorar atitudes e valores pessoais (VALENTE, 2018, p. 28)

No decorrer do módulo de Metodologias Ativas de Aprendizagem: projetos interdisciplinares (SMA001) da UNIVESP, a Prof^a. Dr^a. Sônia Vanzella Castellar trouxe o artigo de Andrade (20-?) chamado “Currículo escolar, globalização e identidades”, no qual o autor abrange o conceito de globalização, traz concepções sobre a interdisciplinaridade, e define que as teorias Pós-Críticas tem em seu cerne

a preocupação com as implicações entre saber, identidade e poder, as remetem para questões pertinentes à diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo; das questões de gênero, raça, etnia e sexualidade; dos discursos; da subjetividade e, também, das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural. (ANDRADE, [20-?], p. 86)

É fundamental que a comunidade escolar leve em consideração o pensamento crítico das crianças para focar nas TDIC e na hibridização dos espaços escolares após a experiência do ensino remoto emergencial, pois

Hoje, é ridiculamente fácil obter informações; praticamente se tropeça nelas nas ruas. A coleta de informações não é mais a questão – a chave

agora é tomar decisões inteligentes com base nas informações.
(ANDERSON, 2006, p. 105)

O papel da escola e dos professores é agir como mediadores do conhecimento, fazendo e refazendo constantemente seus saberes (FREIRE, 1971) e levando as crianças a aproveitar o grande acesso às informações para construir o conhecimento, pois o “conhecimento é a informação em ação prática” (SENNA; MORAIS; ROSA; FERNANDEZ, 2018 , p. 221).

2.3.4 O desenvolvimento psicossocial e motor da criança na fase de ensino não obrigatória

A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica, onde crianças de zero a três anos são atendidas na creche e de quatro e cinco anos na pré-escola. A Educação Infantil deve proporcionar a formação necessária para que tais crianças possam exercer sua cidadania, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Além disso, trata-se de um dever do Estado, um direito da criança e uma opção da família que a criança frequente instituições gratuitas de Educação Infantil. Tudo isso é assegurado por diversas leis e regulamentos específicos, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, entre outros.

Em um desses documentos, a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, há a seguinte diretriz: “O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar” (BRASIL-ME, 2005, p. 17). Tal diretriz reflete estudos da área da educação e torna o brincar a forma de aprendizado a ser observada prioritariamente.

Ainda que durante muitos anos tenha havido uma desvinculação entre o ato de cuidar e o desenvolvimento da criança, principalmente porque historicamente a função das creches foi vinculada à caridade, tendo para isso o reforço da Igreja e

o incentivo da sociedade de maneira geral (SILVA, BOLSANELLO, 2002). Nas palavras da professora Claudia Panizzolo, “Educar e cuidar são indissociáveis. Educar é proporcionar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada para contribuir com o desenvolvimento das crianças” (UNIVESP, 2018).

É a partir do brincar que as crianças interpretam, aprendem e mudam o mundo que está ao seu redor. Temos que considerar a brincadeira como algo fundamental em um planejamento de atividades pedagógicas para a Educação Infantil, pois é “condição de aprendizagem” segundo José Manuel Sarmiento, em seu artigo “As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade”:

A natureza interactiva [sic] do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais. (SARMENTO, 2004, p. 16)

Ainda sobre o cuidar e o educar na Educação Infantil, Roberta Alves e Maria Veríssimo (2007) apontam que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil assinala o cuidar como uma atividade permanente e essencial, sendo inclusive um dos componentes da proposta curricular da educação infantil. Segundo as autoras,

o que se pretende, segundo o Referencial, não é a simples transposição do cuidado doméstico para o ambiente institucional, mas sim a construção de uma prática de atendimento cujo princípio seja garantir as melhores oportunidades de desenvolvimento às crianças. (ALVES; VERÍSSIMO, 2007)

Para tanto, é necessário garantir um bom desenvolvimento físico, psíquico e social, sendo que, tais aspectos dependem muito dos cuidados que se tem com relação ao acolhimento, estimulação, atenção, nutrição, carinhos oferecidos, principalmente nos três primeiros anos de vida da criança. Na falta desses cuidados, a capacidade de aprendizagem, bem como de se relacionar e controlar

as emoções, pode ficar comprometida. De acordo com Alves e Veríssimo (2007), o desenvolvimento neurológico das crianças está intimamente ligado a essas capacidades acima citadas, pois as crianças já nascem com a maioria das células cerebrais necessárias, porém, os neurônios ainda precisam estabelecer as sinapses entre si. O desenvolvimento cerebral é o responsável por formar e reforçar essas ligações. Portanto,

as conexões entre os neurônios se formam à medida que a criança em crescimento experimenta o mundo que a cerca e estabelece ligações com os pais, com os membros de família e com os outros cuidadores. Isto significa que, quanto mais estimulada for a criança, mais ligações entre os neurônios ela terá. (ALVES, VERÍSSIMO, 2007)

Os estímulos se encontram nas mais variadas ocasiões, que envolvem inclusive o cuidado com as crianças, ou seja, o ato de alimentar, a orientação com relação a higiene pessoal, o colocar para dormir, a atenção, o brincar, o carinho, o olhar, etc.

(...) mediante o cuidado, a interação e a brincadeira, estabelecem-se vínculos afetivos significativos e essenciais ao bem estar infantil. Isto quer dizer que a qualidade das experiências infantis deve permitir-lhes ter confiança em si próprias, sentirem-se aceitas, ouvidas, cuidadas e amadas, de forma a lhes oferecer segurança para sua formação pessoal e social, para o desenvolvimento de sua identidade e conquista da autonomia. (ALVES, VERÍSSIMO, 2007)

De acordo com Amorim (2015), é necessário superar a dicotomia entre o cuidar e o educar, a fim de garantir que tal binômio seja de fato compreendido como um objetivo e particularidade da Educação Infantil, na medida em que a educação e o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade exige ações de cuidado devido à dependência da criança com relação ao adulto nesse período da vida.

Silva e Bolsanello (2002) também afirmam que é importante compreender que os processos cognitivos iniciam-se desde o nascimento e que ao longo da vida, esses processos irão se desenvolvendo, sendo que, para que isso seja possível, a interação social aliada à adequados cuidados pessoais (como alimentação, vestuário, proteção) se faz imprescindível. Dessa forma, as crianças

pequenas necessitam de toda infraestrutura possível que possa favorecer o seu desenvolvimento, estejam elas inseridas em contextos de instituições educativas ou não. Segundo elas,

(...) Piaget, Vygotsky e Wallon tentaram mostrar que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio, concebendo o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, onde as crianças não são passivas e nem meras receptoras de informações que estão à sua volta. [Além disso], a articulação entre diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo) não se dá de forma isolada, mas sim, de forma simultânea e integrada. (Silva, Bolsanello, 2002, p. 27)

As crianças naturalmente têm a necessidade de interagir, ainda que seja como um mecanismo de sobrevivência, portanto, quando o adulto cuida de uma criança ele estabelece sobre ela uma variedade de relações, contribuindo para o aprimoramento das aquisições cognitivas bem como para as interações e experiências individuais e coletivas. Tais relações fazem com que as crianças passem por momentos de desequilíbrio diante de determinadas situações. Esse desequilíbrio faz com que elas modifiquem seu comportamento, na medida em que enfrentam novos objetos e novas experiências, se adaptando e reorganizando os conhecimentos dentro de si (SILVA, BOLSANELLO, 2002).

2.3.5 Teoria Piagetiana

De acordo com Cunha (2008), um dos grandes temas da epistemologia piagetiana é saber como se passa de um estado de menor conhecimento para um estado de maior conhecimento, de um conhecimento de menor valor para um conhecimento de maior valor. Nessa busca, Piaget se dedicou a estudar a psicologia da criança, visando entender o progresso das categorias cognitivas do conhecimento ao longo da vida, desde a infância até a idade adulta, desenvolvendo então sua teoria sobre o desenvolvimento da inteligência.

Os métodos piagetianos de investigação ficaram conhecidos como abordagem clínica, uma vez que o pesquisador buscava verificar os fundamentos e processos relacionados à capacidade cognitiva dos sujeitos experimentais através de problemas abertos, chamados provas operatórias ou pela observação e

registros, acerca da forma como os bebês solucionavam problemas não verbais (CUNHA, 2008).

De acordo com a teoria de Piaget,

Para haver conhecimento, devemos conceber que o Sujeito atue para superar o desequilíbrio existente entre ele e o Objeto, isto é, para colocar-se no nível em que ainda não está. Por meio da ação que empreende para desvendar o Objeto, o Sujeito sofre mudanças internas, sai do estado atual – de menor conhecimento – e passa ao estado superior em que domina o Objeto. Essa mudança interna é conhecimento, algo que não pode ser assegurado pelo processo em que o Objeto é simplesmente depositado na mente do aluno. (CUNHA, 2008)

De acordo com o Prof. Nelson Pedro da Silva (UNIVESP, 2017), Piaget considerou que o processo de conhecer acontece a partir de uma motivação para agir. Essa motivação vem quando acontece um desequilíbrio entre o sujeito e o objeto, ou seja, quando nosso conhecimento falha, gera um desequilíbrio que nos faz querer equilibrar de novo. Dessa forma, no processo de aprendizagem passamos por algumas fases. A primeira fase é conhecida como Assimilação, que ocorre quando o sujeito tenta agir sobre o objeto a partir de seus conhecimentos prévios, ou seja, seus referenciais cognitivos. A segunda fase, chamada de Acomodação, ocorre quando existe uma reorganização dos conhecimentos anteriores, em função de um esforço em se adaptar para chegar a um equilíbrio novamente entre o sujeito e o objeto. Dessa forma, o sujeito tem seus esquemas cognitivos alterados devido a sua relação com o objeto.

Por fim, temos a fase do Equilíbrio, onde o sujeito assimila e acomoda os conhecimentos, gerando novos desequilíbrios. De acordo com Piaget, o equilíbrio que o indivíduo chega com os objetos que o cercam nunca é definitivo, uma vez que o mundo está sempre em mudança. Cabe ao professor apresentar situações desafiadoras que ajudem o aluno a perceber o desequilíbrio entre eles e o objeto de estudo, através de um ambiente de aprendizagem que propicie essa percepção. (CUNHA, 2008).

Silva (UNIVESP, 2017) aponta que, em relação à teoria psicogenética de Jean Piaget, temos que considerar as fases do desenvolvimento que ele propôs, levando em consideração que existem fases da evolução do conhecimento, onde

podemos identificar características que são permanentes, independente da cultura, e que variam de acordo com a faixa etária.

O primeiro período de desenvolvimento, segundo a teoria de Piaget, é chamado de Período Sensório Motor (0 a 2 anos). Nessa fase, as crianças ainda não conseguem fazer representações e visualizar imagens mentais dos objetos. Dessa forma, o conhecimento vem através dos sentidos e do aparelho motor. Aqui, podemos ver a predominância do processo de assimilação, através dos reflexos que ainda são pouco desenvolvidos. (CUNHA, 2008). Temos um momento de inteligência sensório-motora, onde a criança desenvolve o movimento e a percepção, o reflexo, a noção e o conceito de objeto (quando escondemos um objeto de uma criança de menos de um ano, ela acredita que tal objeto sumiu), de forma fiel à materialidade absoluta, ou seja, pela presença física dos objetos. É somente após um ano de vida, que ela entende que o objeto pode se mover para outro lugar. Nessa fase, vemos um comportamento chamado “egocentrismo”, onde a criança ainda não consegue dissociar o corpo dela dos demais corpos. (SILVA, 2017)

De acordo com Silva (2017), a inteligência sensório-motora permite aplicar os esquemas, então coordenados, a situações novas. Com isso, com o passar do tempo, os esquemas cognitivos passam a serem guiados por certa intencionalidade, ainda que restrita aos campos sensório-motor para depois se aperfeiçoar até chegar em novas condutas.

O segundo período (2 aos 7 anos) é conhecido como Período Pré Operatório é marcado pela presença de uma inteligência representativa (imitação, desenho, linguagem), ou seja, a representação e transformações de esquemas combinados de ação, em esquemas representativos. É nessa fase que a linguagem oral começa a se desenvolver e os esquemas representativos vão mudando, à medida que se tornam mais adaptados ao meio social em que se vive, passando de um estado de egocentrismo para a socialização (SILVA, 2017).

Panizzolo (2018) afirma que para o desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos, é importante explorar o espaço escolar, onde as brincadeiras são tidas como “brincadeiras simbólicas” e vão proporcionar experiências e vivências da realidade, como por exemplo, o brincar de casinha, representando papéis. Além das brincadeiras simbólicas, no espaço escolar é possível desenvolver brincadeiras heurísticas, onde as crianças exploram objetos e suas características, construindo

coisas com esses objetos (por exemplo, caixas de papelão podem se transformar em carrinhos), bem como as brincadeiras tradicionais, que são passadas de geração a geração.

Além da aprendizagem através das brincadeiras, os cuidados com a higiene diária também estão presentes nessa fase do desenvolvimento infantil, e através disso pode-se construir vínculos entre as crianças e os adultos, bem como entre a criança com outras crianças. Cabe ao educador ter um olhar atento para promover a aprendizagem significativa também através dessas experiências, propiciando que as crianças explorem o ambiente de diferentes maneiras, manipulando objetos, observando, pesquisando, para que construam significados pessoais e coletivos, se apropriando das formas culturais de pensar, agir e sentir (PANIZZOLO, 2018).

Segundo Panizzolo (UNIVESP, 2018), existem brincadeiras que estimulam o aprendizado em cada fase do desenvolvimento infantil:

- até 2 anos: brinquedos que ajudam a explorar a parte sensorial (exemplo: duro, mole), cores (cinco sentidos), movimento, coordenação motora;
- 2 anos: imitação do que o adulto ou o colega faz. Não assume papéis, apenas imita ações que vê no mundo adulto;
- 3 anos: associação; assumem papéis sociais, como por exemplo: brincar de mamãe e filhinha ou brincar de “Faz de conta”. O “faz de conta” é um dos momentos decisivos do processo de desenvolvimento infantil. Aqui, as crianças elaboram o mundo. Além disso, as brincadeiras ajudam na socialização também. Por isso, o professor pode entrar na brincadeira, para ajudar a melhorar o aprendizado, propor “problemas” para que os alunos solucionem, etc. Com 3 anos, as crianças já começam a assumir papel social na brincadeira, desenvolvendo raciocínio e expressão (pensamento de 2 grau, vai além da imitação).

O brincar de qualidade só acontece quando o professor faz mediações. Para isso, é preciso que ele observe a brincadeira, veja o que está faltando para que possa ampliar e modificar proporcionando maior diversidade para avançar no faz de conta.

Panizzolo (2018) mostra o quanto o brincar ajuda as crianças a entender, conhecer e se expressarem. Quanto mais as crianças conseguem se expressar,

mais situações são possíveis. Através também das brincadeiras, o professor pode desenvolver práticas que levem em consideração as especificidades de cada um. As brincadeiras são um eixo que norteia o trabalho com a educação infantil e é através delas que se torna possível socializar e resolver conflitos internos, por exemplo.

O professor deve observar para buscar elementos que auxiliem na escrita do registro e que tornem a brincadeira mais atrativa, fazendo também um trabalho de mediação de conflitos e propor novas possibilidades também. A medida que a criança brinca, o professor pode potencializar a brincadeira. É importante também que a criança tenha contato com materiais menos elaborados, brincando de forma livre, podendo planejar e construir seu brinquedo, selecionando os materiais, etc. O brincar deve ser planejado, com intenções e com escuta da criança, sendo que essas estão no centro do planejamento. Salienta que o cuidado com as crianças implica na criação de vínculos, não só com as crianças mas também com as famílias (PANIZZOLO, 2018).

2.3.6 O Papel da gestão escolar

A gestão escolar está profundamente engendrada na dinâmica do espaço escolar, sendo diretamente responsável pela articulação de ações com a comunidade e a unidade de educação infantil e para tanto, esses dirigentes precisam coordenar de forma democrática e participativa. É preciso envolver todas as partes enredadas no processo escolar para que as tomadas de decisões integrem as perspectivas de todos. “A participação se caracteriza assim como um dos pressupostos essenciais para que se materialize, de fato, uma gestão democrática em qualquer organização pública que prima por esta concepção.” (HAMMES; ROCHA, 2018, p. 635). Nesse sentido, a gestão precisa garantir que aquilo que foi acordado com todas as partes, aconteça da melhor maneira possível, sempre levando em consideração que o foco precisa ser o aprendizado e desenvolvimento da criança.

Não se pode negar que por si só, o trabalho dos gestores escolares já é bem desafiador, é preciso levar em conta as necessidades dos professores, alunos e comunidade e ainda garantir, não apenas uma educação de qualidade,

mas também atividades que façam diferença na realidade ao qual essa escola está inserida.

Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional. (LUCK, 2009, p. 22)

Esses desafios ficam ainda mais evidentes quando se precisa ter um olhar para os acontecimentos do mundo. Atualmente, vive-se um momento de isolamento social, devido a uma pandemia e isso fez com que toda rotina planejada fosse alterada. Os profissionais da educação se viram diante de uma nova realidade de ensino e se tratando de educação infantil, as dificuldades foram ainda maiores, uma vez que a interação com os alunos se dá de uma forma muito mais significativa.

2.3.7 Papel da Gestão Democrática na Formação Emergencial dos Educadores

Como já foi amplamente exposto previamente, o contexto atual de pandemia alterou a prática e a vivência educacional em todo o mundo. Segundo estatísticas publicadas em maio de 2020 pela UNESCO, 1.21 bilhões de estudantes estavam afastados da escola. Esse montante representa 69,3% de toda a população estudantil mundial. Segundo o professor Nóvoa (2020), embaixador português junto à UNESCO e especialista em educação, o que é primordial em qualquer país neste momento é dar continuidade educativa. Isto é, garantir o contato dos alunos com a escola além de possibilitar a sua aprendizagem, visto que uma desvinculação poderia ser catastrófica para o futuro escolar de crianças e jovens.

Nóvoa acrescenta que cabe aos profissionais da educação encarar com humildade o “não saber”, pois não tiveram preparo para agir nesse tipo de situação, é algo sem precedentes históricos. A solução proposta pelo embaixador é que professores e gestores reajam da maneira que se pode, no contexto social

em que estão inseridos, lembrando-se sempre que são indivíduos centrais nas vidas de seus alunos.

Levando em conta essas explicações e através de conversas e vivências escolares com gestores e professores durante estes meses de pandemia, pode-se notar que foi feito sim o possível para que se chegasse aos alunos das mais diversas maneiras. Entretanto, chama-se a atenção para as muitas dificuldades enfrentadas pelos docentes para compreender o funcionamento do ensino por meio de TDIC.

Segundo a pesquisa “Trabalho Docente em Tempos de Pandemia” realizada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (2020), 89% dos educadores nunca havia lecionado remotamente e 42% ainda estava sem treinamento específico, sendo que 21% considera difícil ou muito difícil lidar com as TDICs. Tal estudo confirma o que se observa nas escolas contactadas em nossa pesquisa prévia: professores com dificuldade de adaptação e falta de orientação e formação para esses novos tempos, ocorrendo um autodidatismo e compartilhamento de informações entre os pares, para que consigam dar aulas ou passar atividades de maneira remota.

Na mesma pesquisa supracitada (UFMG; CNTE, 2020), foi constatado que os professores de educação infantil foram os que mais utilizaram videoaulas gravadas para o ensino remoto emergencial e essa mesma parcela do professorado foi a que menos recebeu suporte em relação às plataformas de ensino à distância oferecidas por redes municipais e estaduais de educação. Infere-se, assim, que professores da educação infantil tiveram ainda mais dificuldade para a transição presencial-remoto, procurando meios próprios para exercerem sua função.

Aqui notou-se, portanto, a necessidade de se buscar uma formação às pressas, emergencial, para atender a esta nova realidade. É neste íterim que uma gestão democrática e participativa deve agir com o intuito de promover um aprendizado em tecnologias aos educadores. Segundo Lück (2009, p. 71), pode-se definir a gestão democrática:

[...] como sendo o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para sua efetivação.

Dessa forma, a coletividade de sujeitos da comunidade escolar deve trabalhar para buscar formas de capacitação dos educadores, comprometendo-se para atingir o objetivo escolar, que é a preparação de indivíduos para serem cidadãos participativos na sociedade.

Percebeu-se, portanto, que houve pouco apoio das secretarias municipais e estaduais no segmento da educação infantil, fazendo com que as unidades escolares tivessem que buscar formas para capacitação de seus profissionais de maneira autônoma. Uma saída encontrada para a Educação Infantil foi a criação de redes de compartilhamento de experiências (INSTITUTO UNIBANCO, 2020), nas quais os educadores puderam entrar em contato com seus pares em diferentes localidades e colocar em prática ideias já testadas e que obtiveram bons resultados. Viu-se a importância de uma gestão horizontal, que desse voz a todos da comunidade escolar para compartilhamento e proposição de ideias.

2.3.8 Gestão escolar e a família

Muito se fala sobre a importância de uma comunidade parceira da escola e em um contexto de pandemia, isso ficou ainda mais evidente. Além da gestão escolar precisar lidar com todos os desafios que a atualidade tem imposto sobre os docentes e os desafios de se ensinar a distância, ela ainda precisa estreitar os relacionamentos com as famílias, já que, tratando-se de isolamento social, é a família que faz a mediação entre o ensino e a aprendizagem.

A equipe escolar necessita refletir constantemente acerca dos processos de parceria que são propostos às famílias, buscando, principalmente nos momentos de dificuldades relacionais, compreender os diversos contextos e fazer-se entender profissionalmente. O acolhimento e a

escuta das famílias são processos de grande importância para o estabelecimento de uma efetiva parceria. (BRASIL, 2019, pág. 37)

A família desempenha um papel fundamental, não apenas na evolução da criança, mas também nas atividades cotidianas realizadas na escola, afinal tanto a escola, quanto a família precisam buscar o mesmo alvo, que é o desenvolvimento pleno da criança. Por esse motivo a participação da família nas decisões da escola são tão importantes. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) traz no artigo 53 um parágrafo único que diz: “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”.

É preciso criar um vínculo de confiança com a comunidade escolar, pois só assim os pais se sentirão cada vez mais à vontade para serem ativos na vida escolar do filho. A gestão escolar tem o papel de quebrar paradigmas que muitas vezes os pais criam, muitas vezes eles acreditam que a professora já sabe tudo e por isso não precisa da ajuda deles, além da insegurança de muitos pais que não terminaram os estudos e não se sentem capacitados para ajudar o filho; e ainda precisa lidar com o fato de que muitos pais trabalham fora e não conseguem estar presentes. São diversos os desafios encontrados no que se refere à gestão escolar, frente às famílias.

2.4 Aplicação das disciplinas estudadas do Projeto Integrador

Uma expressiva parte dos dados que compõem o corpus deste estudo foi disponibilizada pelas disciplinas ofertadas na grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP. Seus conteúdos e referências foram agregados do decorrer do projeto, favorecendo as discussões e contribuindo com o madurar da investigação. A seguir, sua lista descritiva:

- SEM001 - Educação Mediada por Tecnologias, ministrado pela Prof^ª. A Dra. Mônica Cristina Garbin; essa disciplina trouxe autores como Assman (2000), Okada e Kenski (2012), contribuindo com o desenvolvimento junto à perspectiva de um ensino híbrido na Educação Infantil, e também ao se pensar a inclusão digital e o entorno escolar;

- SMA001 - Metodologias Ativas de Aprendizagem: projetos interdisciplinares, ministrado pela Prof^a. Dr^a. Sônia Vanzella Castellar; a disciplina trouxe o artigo de Andrade (20-?) chamado “Currículo escolar, globalização e identidades”, conceituando sobre a globalização e sendo importante para se pensar as Metodologias ativas sendo uma ação escolar crítico-reflexiva;
- SFI001 - Fundamentos da Educação Infantil I, ministrado pela Prof^a. A Dr^a. Sônia Vanzella Castellar. Esta disciplina possibilitou ter um olhar para a família e à comunidade no que diz respeito à educação infantil e evidenciou a importância de se manter todos integrados.
- SGE001 Gestão Escolar, ministrado pela Prof^a. Dra. Keite Silva de Melo. A disciplina forneceu embasamento teórico para todo o trabalho, desde a temática sugerida; alguns tópicos fundamentais como gestão participativa e democrática; até busca e curiosidade por temas correlatos à gestão.
- SFP001 Fundamentos Psicológicos da Educação, ministrado pela Prof^a. Dr^a. Maria Helena Palma de Oliveira. A disciplina contribuiu para nortear as pesquisas acerca de como as crianças se desenvolvem.

2.5. Metodologia

A seguir estão listados os métodos e instrumentos adotados para a execução do projeto, a fim de descrever com mais clareza os passos e as estratégias adotadas pelo grupo.

● Coleta de dados

Como ponto de partida para a pesquisa, foi aplicado um questionário preliminar a 6 gestores de educação infantil com duas perguntas básicas: 1) Neste momento de ensino remoto, em virtude do isolamento social devido à pandemia, quais são principais objetivos que a escola deseja alcançar?; 2) E quais as principais dificuldades que a escola (gestão) tem enfrentado para atingir esses objetivos?.

Para otimizar o tempo de pesquisa e obedecer as recomendações de distanciamento social, a equipe utilizou a ferramenta digital Formulários Google. Assim, o link do questionário foi compartilhado por mensagem com os

participantes, que puderam acessar e responder no momento mais oportuno de sua rotina.

Num segundo momento, com a escolha da escola, foram levantados dados referentes à frequência dos alunos nas aulas presenciais e à quantidade de retorno obtido pelos professores durante o ensino remoto emergencial.

A terceira etapa de coleta de dados refere-se à investigação dos fatores ligados à baixa participação dos alunos. Buscou-se entre gestores e professores justificativas dadas pelas famílias com relação à não participação das crianças em idade não obrigatória nas atividades sugeridas pelos educadores.

Por último também foi realizado um breve levantamento de ações já adotadas pela gestão da escola escolhida, como base para criar-se estratégias de melhoramento a fim de ampliar a participação dos alunos em idade não obrigatória nas atividades durante o ensino remoto emergencial.

● **Análise dos dados**

Pode-se classificar a pesquisa do trabalho como quali-quantitativa, pois alterna dados objetivos e subjetivos, como quantidade de alunos frequentes (aulas presenciais) e participantes (ensino remoto) e justificativas sobre a não participação.

A análise dos dados foi iniciada pela compreensão e avaliação das informações obtidas junto à gestão - sobre objetivos e dificuldades neste momento de ensino remoto emergencial - por meio do questionário elaborado pela equipe. Na sequência, foram examinadas a quantidade média de alunos que frequentavam as aulas presenciais e a média de alunos que dão retorno aos professores durante o ensino remoto emergencial.

Também foram selecionadas e estudadas as principais justificativas dadas pelos pais aos professores com relação à não participação dos filhos nas propostas elaboradas pela escola. A observação e reflexão sobre as ações já adotadas pela gestão para ampliar a participação dos estudantes durante o ensino remoto emergencial compuseram a última etapa da análise de dados do trabalho.

● **Análise do contexto da pesquisa**

A pesquisa avaliou escolas de ensino infantil da cidade de São José dos Campos, em São Paulo. Como contexto, destaca-se que o Estado em questão é

um dos mais atingidos pela pandemia de Covid-19 e São José dos Campos é a cidade com maior número de casos na região do Vale do Paraíba. Por isso mesmo, as aulas presenciais foram suspensas no município a partir de 23 de março de 2020.

Com a suspensão das aulas, os educadores foram afastados das atividades por 2 meses - período em que crianças e famílias ficaram sem contato com a escola -, retornando em 03 de junho de 2020 para colocar em prática o ensino remoto emergencial, com a realização de interações *online* (vídeo, áudio, imagem, texto) e envio de propostas de atividades a serem desenvolvidas pelo aluno em casa com auxílio da família. Ao retornarem, gestão e professores buscaram junto às famílias, por contato telefônico, o melhor meio de estabelecer contato remoto.

É importante destacar que muitas famílias atendidas pela escola têm mais de um filho em idade escolar e que os responsáveis trabalham em setores bastante atingidos pela suspensão de atividades devido à pandemia de COVID-19: autônomos, trabalhadores do comércio e da indústria e profissionais que passaram a trabalhar em casa no modelo *home office*. São famílias que não estavam acostumadas à rotina de atividades digitais.

• **Elaboração de soluções**

Em toda a metodologia estabelecida pelo grupo pode-se notar a aplicação da abordagem *Design Thinking*. De acordo com material-base Design Thinking para educadores (DESIGN, [201-]), do Instituto Educadigital, estudado na Quinzena 1 da disciplina Projeto Integrador VI, o *design thinking* é um modelo de pensamento colaborativo, otimista e experimental, centrado no ser humano. O mesmo documento destaca ainda que trata-se de uma abordagem estruturada para gerar e aprimorar ideias, que depende da habilidade de ser intuitivo, de interpretar o que se observa e de desenvolver ideias que são emocionalmente significativas para os consumidores finais.

Basicamente, essa ferramenta se estrutura em cinco etapas: descoberta, interpretação, ideação, experimentação e evolução. Sendo que as duas últimas fases (experimentação e evolução) se misturam num processo de aprimoramento contínuo. Assim, avalia-se: como abordar o problema, como interpretar o desafio,

o que se pode criar a partir dessa oportunidade, como concretizar e aprimorar essa criação.

A fase de descoberta do problema a ser explorado pela equipe corresponde à etapa de coleta de dados do trabalho, ou seja, a partir das respostas obtidas com o relatório preliminar aplicado à gestão e o levantamento da frequência e participação dos alunos antes e depois da suspensão das aulas, bem como da investigação das ações já adotadas pela escola nesse sentido.

A etapa de interpretação pode ser identificada na fase de análise dos dados coletados e do contexto escolar. A equipe refletiu sobre pontos importantes como os objetivos e dificuldades da escola neste momento de ensino remoto emergencial, os fatores associados à baixa participação das crianças nas atividades remotas e as ações já adotadas pela gestão para ampliar a participação dos estudantes.

A fase de ideação, que compreende ao momento de elaboração de soluções, contou ainda com a utilização de mais uma ferramenta metodológica: o *Brainstorming*, a tempestade de ideias trabalhada na disciplina de Projeto Integrador do curso de Pedagogia da UNIVESP ao longo dos semestres.

Cada integrante do grupo contribuiu apresentando uma alternativa para solucionar o problema que o trabalho busca resolver: como as práticas de gestão escolar podem melhorar o nível de participação dos alunos nas atividades de ensino remoto emergencial. Dentre as opções estratégicas apresentadas, a sugestão de criar um “Guia de boas práticas para a gestão do ensino remoto emergencial” foi a alternativa escolhida pela equipe por apresentar-se como a estratégia mais completa, indicando procedimentos para diferentes ocasiões.

- **Produção do Guia de boas práticas**

A última etapa do *Design Thinking*, experimentação/evolução, corresponde à produção propriamente dita do “Guia de boas práticas para a gestão do ensino remoto emergencial”. Uma seleção de ações objetivas e viáveis que poderão ser adotadas pela equipe gestora como ferramentas para ajudar no fortalecimento do vínculo com as famílias e no engajamento dos estudantes no ensino remoto emergencial a fim de que a escola consiga cumprir seu papel formador mesmo

atuando a distância.

3. Resultados parciais

De acordo com dados obtidos junto à gestão, por meio de relatório preliminar, o principal objetivo da escola neste momento de pandemia e implementação do ensino remoto emergencial é apoiar professores e famílias, fortalecendo vínculos, para assim continuar promovendo o desenvolvimento das crianças com qualidade.

Contudo, o mesmo questionário indicou que as principais dificuldades enfrentadas na busca por este objetivo têm sido: a) dificuldade de comunicação e interação sólida entre escola e família; b) desconhecimento da comunidade das reais necessidades das crianças para um desenvolvimento saudável (brincadeiras e interações de qualidade); c) necessidade de recursos tecnológicos de boa qualidade para professores e alunos; d) dificuldade de adaptação aos diversos tipos de tecnologia; e) desmotivação dos alunos para organizar uma rotina de estudos online.

Conversas com a equipe gestora também revelaram que os alunos em idade escolar não-obrigatória têm apresentado menor adesão ao ensino remoto emergencial. Os responsáveis deram poucas e inconstantes devolutivas aos professores, justificando que havia outras demandas neste momento de pandemia. Boa parte das famílias tem mais de um filho e acabou optando por priorizar a educação da criança com idade escolar regular. Há também as famílias que têm pouco acesso às tecnologias, como apenas um celular com tecnologia 4G para acessar os materiais.

Outro ponto notado pela equipe, em conversas com a gestão, é a falha na formação tecnológica dos educadores. Por não dominarem as ferramentas digitais, boa parte dos professores teve muita dificuldade em produzir, enviar e receber as atividades propostas. Tarefas como criar listas de transmissão para o envio de interações, realizar chamadas de vídeos; participar de reuniões e formações a distância por meio de aplicativos e compartilhar as atividades propostas em pastas no ambiente virtual de nuvem foram exercícios que ainda demandam bastante auxílio técnico da gestão e de outros integrantes da equipe pedagógica.

Quanto às ações já adotadas pela gestão no sentido de minimizar as dificuldades para atingir o objetivo principal de fortalecer vínculos e continuar promovendo o desenvolvimento das crianças com qualidade neste momento, o grupo observou que ainda não foram diversificadas as práticas. Basicamente, a escola se mantém na busca ativa pelas famílias que não têm dado retorno aos professores para investigar os motivos da falta de devolutiva e ressaltar a importância da participação no ensino remoto emergencial para o desenvolvimento da criança.

4. Resultados Finais

De acordo com dados obtidos junto à gestão, por meio de questionário preliminar, o principal objetivo da escola neste momento de pandemia e implementação do ensino remoto emergencial é apoiar professores e famílias, fortalecendo vínculos, para assim continuar promovendo o desenvolvimento das crianças com qualidade.

Contudo, o mesmo questionário indicou que as principais dificuldades enfrentadas na busca por este objetivo têm sido: a) dificuldade de comunicação e interação sólida entre escola e família; b) desconhecimento da comunidade das reais necessidades das crianças para um desenvolvimento saudável (brincadeiras e interações de qualidade); c) necessidade de recursos tecnológicos de boa qualidade para professores e alunos; d) dificuldade de adaptação aos diversos tipos de tecnologia; e) desmotivação dos alunos e das famílias para organizar uma rotina de estudos online.

Conversas com gestores de escolas distintas de São José dos Campos também revelaram que os alunos em idade escolar não-obrigatória têm apresentado menor adesão ao ensino remoto emergencial. Entre as classes que antecedem a pré-escola, a frequência diária dos alunos nas aulas presenciais variava de 70 a 90%. Já no ensino remoto emergencial, a participação desses estudantes caiu para menos de 50%. Os dados que relacionam a frequência dos alunos nas aulas presenciais e a participação das crianças durante o ensino remoto emergencial foram obtidos informalmente. O nome das escolas consultadas não serão revelados a fim de respaldar as instituições, uma vez que tais números influenciam o repasse de verbas.

Os responsáveis deram poucas e inconstantes devolutivas aos professores, justificando que havia outras demandas neste momento de pandemia. Boa parte das famílias tem mais de um filho e acabou optando por priorizar a educação da criança com idade escolar regular. Há também as famílias que têm pouco acesso às tecnologias, como apenas um celular com tecnologia 4G para acessar os materiais.

É importante ressaltar ainda que, essa baixa participação se refere majoritariamente aos meses iniciais dos trabalhos de ensino remoto emergencial. A partir de outubro de 2020 houve um aumento na quantidade de alunos participantes, graças a ações de busca ativa implementadas nas escolas. Este movimento fez que mais de 60% das crianças retomassem as atividades escolares remotas disponibilizadas pelos educadores.

Outro ponto notado pela equipe, em conversas com gestores, é a falha na formação tecnológica dos educadores. Por não dominarem as ferramentas digitais, boa parte dos professores teve muita dificuldade em produzir, enviar e receber as atividades propostas. Tarefas como criar listas de transmissão para o envio de interações, realizar chamadas de vídeos; participar de reuniões e formações a distância por meio de aplicativos e compartilhar as atividades propostas em pastas no ambiente virtual de nuvem são exercícios que ainda demandam bastante auxílio técnico de integrantes da equipe pedagógica.

Quanto às ações já adotadas pela gestão no sentido de minimizar as dificuldades para atingir o objetivo principal de fortalecer vínculos e continuar promovendo o desenvolvimento das crianças com qualidade neste momento, o grupo observou que ainda não foram diversificadas as práticas. Basicamente, a escola se mantém na busca ativa pelas famílias. Contudo, essa única ação não resulta numa profunda investigação dos motivos da falta de devolutiva nem na conscientização dos responsáveis sobre a importância da participação no ensino remoto emergencial para o desenvolvimento da criança.

Diante do exposto, o grupo julgou conveniente elaborar uma solução final que atendesse à necessidade de conscientização do valor da educação infantil para as crianças, mesmo aquelas inscritas em classes de idade escolar não-obrigatória, e mostrasse a disponibilidade da escola em atender e acolher as famílias da melhor maneira possível neste momento conturbado.

5. Guia de boas práticas para a gestão durante o ensino remoto emergencial

Este Guia de boas práticas tem a intenção de auxiliar a gestão escolar no gerenciamento do trabalho pedagógico e na manutenção do vínculo socioafetivo com as famílias a fim de garantir a maior participação dos alunos nas atividades de ensino remoto emergencial durante esse período de suspensão das aulas presenciais devido à pandemia de Covid-19. A seguir estão descritas as ações que podem ser implementadas pela equipe gestora com tal finalidade.

- A) **Notícias da escola:** um informativo quinzenal produzido para levar às famílias, de forma simples e objetiva, as atividades que vêm sendo desenvolvidas na escola com o intuito de manter a qualidade do ensino durante o período de suspensão das aulas presenciais em função da pandemia de Covid-19. A ideia é mostrar que todos na escola continuam trabalhando e se reinventando para assegurar que o processo de aprendizagem e o pleno desenvolvimento das crianças aconteçam. Seria interessante mostrar o trabalho da secretaria, as gravações de vídeos, a produção de cenários e materiais pedagógicos, as reformas na estrutura física, os cuidados com a higiene dentro do prédio, etc. Demonstrar o empenho da escola em manter a qualidade do ensino ajuda a estimular a parceria das famílias na participação durante o ensino remoto emergencial.
- B) **Uma carta de estímulo:** Os PMRL⁴ cumprem um papel intermediário fundamental na relação das crianças com a escola. Assim sendo, o envio de uma carta descrevendo e estimulando sua importância ajuda neste trabalho de parceria. Recomenda-se ainda, respeitando a previsão orçamentária da escola, que a carta seja enviada pelos Correios, com papel timbrado e assinada. Assim, consolida-se a importância do apoio, a informação não fica dependente do acesso à internet, e a carta em papel viabiliza a experiência sensorial tátil, fortalecendo o elo entre os sujeitos

⁴ Para se referir aos responsáveis legais dos estudantes, optou-se pelo termo “Pais, Mães e Responsáveis Legais”, com sua abreviação PMRL, por ser mais abrangente frente a outros como somente “pais” ou “mães”.

(MACHADO;WINOGRAD, 2007), neste caso, da escola com os PMRL.

- C) Em que podemos ajudar?:** Muitas vezes os PMRL não sabem lidar com as fases que toda criança passa no decorrer de seu crescimento, como por exemplo o desfralde, birra, morder; pensando nisso, disponibilizar um canal onde a família poderá expor sua dúvida/dificuldade e receber um vídeo com informações bem práticas de como lidar com a situação em questão, para que os PMRL realmente veja a escola como parceira, fortalecendo ainda mais o vínculo escola/família.
- D) Rede de formação emergencial dos educadores:** Como visto, a Educação Infantil foi a menos contemplada pelas secretarias de ensino no quesito de apoio tecnológico e formação docente. Para suprir esta demanda, a gestão escolar deve contactar as demais escolas da rede municipal (ou de sua região) para realizar reuniões virtuais, para que os professores possam compartilhar seus aprendizados no uso de TICs, com o intuito de desenvolver as crianças pequenas. Trata-se do estabelecimento de uma “Rede Formadora” para e dos educadores. Uma boa formação do corpo docente garante que as atividades pedagógicas sejam transmitidas com mais sucesso, tendo a possibilidade de maior engajamento das famílias e alunos, mantendo assim o vínculo com a unidade escolar.
- E) Como vai você?:** Pensando em aprofundar ainda mais o vínculo da escola com a família, é importante entrar em contato periodicamente, para saber como estão, como a criança está se desenvolvendo e não apenas para saber se as atividades estão sendo realizadas. Tornando o processo menos automatizado e mais humano. Essa simples atitude auxilia no sentimento de pertencimento das famílias para com a escola, criando um laço de confiança entre elas, facilitando a receptividade sempre que for necessário entrar em contato.

6. Considerações Finais

Diante da pandemia de COVID-19, presenciamos a suspensão das aulas presenciais. Com isso, todo contato entre a escola e as crianças e suas famílias passou a ser realizado de modo remoto, por meio das tecnologias de informação e comunicação. Contudo, mesmo com o empenho dos educadores em utilizar tais ferramentas para assegurar o processo de ensino-aprendizagem, a participação dos alunos caiu consideravelmente, o que pode prejudicar o alcance dos propósitos político-pedagógicos da escola.

Além do risco de não atingir os objetivos do PPP, existe uma grande preocupação com as demais consequências que essa baixa participação pode trazer, uma vez que, deixar de participar das atividades remotas pode refletir negativamente no desenvolvimento psicomotor e socioemocional da criança nos anos seguintes na escola.

A partir de um levantamento realizado para este Projeto Integrador, foram elencados alguns fatores que justificam a baixa participação das crianças em idade não-obrigatória nas atividades propostas pelos professores. Com base nesses fatores, uma série de ações foram pensadas e organizadas num “Guia de boas práticas para a gestão durante o ensino remoto emergencial”, a fim de que a escola consiga orientar melhor o trabalho pedagógico, ampliar a participação dos alunos e resgatar o vínculo socioafetivo com as famílias.

Nosso intuito neste trabalho foi pensar em ações que ajudem a aumentar essa participação dos alunos e o comprometimento da família com a vida escolar da criança, pois isso tornou-se essencial para minimizar os efeitos negativos do distanciamento social e assegurar que a escola consiga cumprir seu papel formador, ainda que à distância, durante esse período de ensino remoto emergencial.

Percebeu-se, que houve pouco apoio das secretarias municipais e estaduais no segmento da educação infantil, fazendo com que as unidades escolares tivessem que buscar formas para capacitação de seus profissionais de maneira autônoma, além de ainda necessitar estreitar os relacionamentos com as famílias, já que, tratando-se de isolamento social, é quem faz a mediação entre o ensino e a aprendizagem.

Podemos concluir que criar um vínculo de confiança com a comunidade

escolar se mostrou um fator extremamente importante, pois só assim os pais se sentirão cada vez mais à vontade para serem ativos na vida escolar do filho. Dessa forma, o “Guia de boas práticas para a gestão do ensino remoto emergencial” visa propor ações objetivas e viáveis que possam ser adotadas pela equipe gestora como ferramentas para ajudar no fortalecimento do vínculo com as famílias e no engajamento dos estudantes no ensino remoto emergencial. A fim de que a escola consiga cumprir seu papel formador mesmo atuando a distância, uma vez que, a escola se mantém, basicamente restrita à busca ativa pelas famílias que não têm dado retorno aos professores para investigar os motivos da falta de devolutiva e ressaltar a importância da participação no ensino remoto emergencial para o desenvolvimento da criança.

7. REFERÊNCIAS

ÁLAMO, R. S. [La Enseñanza Remota]. WhatsApp. 03 set. 2020. 08:56. 1 mensagem de WhatsApp.

ALVES, R. C. P.; VERISSIMO, M.Ó. R.. **Os educadores de creche e o conflito entre cuidar e educar**. Rev. bras. crescimento desenvolv. hum. [online]. 2007, vol.17, n.1, pp. 13-25. ISSN 0104-1282. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v17n1/02.pdf>> Acesso em: 20 de setembro de 2020

AMORIM, Ana Luísa Nogueira. **Educar e cuidar na creche: mudanças e continuidades**. Educere: Paraíba, 2015. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1QHTWCmLZLxDJEBiN96h85CmIddx8QHlQ/preview>>. Acesso em: 15 de setembro de 2020.

ANDERSON, C. **A Cauda Longa: do mercado de massa para o mercado de nicho**. Trad. Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

ANDRADE, S. M. A. C. **Currículo Escolar, Globalização e Identidades: novos desafios para o educador da contemporaneidade**. [20-?]. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1xsX4SyUd3fkXMTi-rFaMjVfZ0ds41Rmk/preview>> Acesso em: 18 set. 2020

ASSMAN, H. **A metamorfose do aprender na sociedade da informação**. Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B1brTUvg_HH-NIRaazN4VXpMTXc/preview> Acesso: 18 de set. 2020.

BACICH, L. **Lilian Bacich fala sobre Ensino Híbrido**. 2016. 1 vídeo (8min.31seg.) Publicado pelo canal TV CPP. Disponível em: https://youtu.be/VFk_EFMWv10. Acesso em: 27 de ago. 2020.

BACICH, L. **Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas.** In: BACICH, L. MORAN, J.(Orgs.) Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 129-152.

BARROS, S.; ANDRADE, R. S.; FERREIRA, F.; NASCIMENTO, L.; FERREIRA, F.; SIMÕES, C.; SILVA, H. P.; JAMBEOR, O. **Digitalizando a Inclusão Social: o caso do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia.** In: JAMBEIRO, O., SILVA, H.P. e BORGES, J. (Orgs). Cidades Contemporâneas e Políticas de Informação e Comunicações. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 191-218.

BARROS, D. M. V.; OKADA, A.; KENSKI, V. (2012) **Coletividade aberta de pesquisa: os estilos de coaprendizagem no cenário online.** Educação, Formação & Tecnologias, 5 (2), 11-24 [Online]. Disponível em <https://drive.google.com/file/u/1/d/0B1brTUvg_HH-bHcwU1NEak84WGs/preview> Acesso em: 19 set. 2020.

BOLSANELLO, M. A.; SILVA, C. R. **No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos.** Universidade Federal do Paraná: Paraná, 2002. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/15_Lve6RZOoRanQRzQOsqBYjV7ohVkcPI/preview> Acesso em: 16 de setembro de 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

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

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 03 de set. 2020.

BRASIL. Documento Curricular Educação Infantil. Tocantins . UNDIME/TO, 2019. Disponível em: <<https://central3.to.gov.br/arquivo/478046/>> Acesso em: 09 de set. 2020.

BRASIL.Ministério da Educação. Educação e Coronavírus. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>>. Acesso em: 03 de set. 2020.

BRITO, G. S.; FILHO, P. N. **Produzindo textos com “velhas” e “novas” Tecnologias**. Curitiba: Pró Infantini Editora, 2009.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**. Tradução Ana Regina Lessa; Heloísa Pezza Cintrão. 4^a.ed. 8^a.reimp. São Paulo: EdUSP, 2019.

CITELLI, A. **Comunicação e Educação: a linguagem em movimento**. São Paulo: Senac São Paulo, 2000.

CUNHA, M.V. Psicologia da Educação. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P.. **Extensão ou Comunicação?** 6.ed. Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1997.

FREITAS M.; WINDLE, J. A. **Movimentos entre Espaços de Aprendizagem: conflitos e continuidades na construção de uma comunidade de prática on-line.** In: ROCHA, C. H.; KADRI, M. S. E.; WINDLE, J. A. (Orgs.) Diálogos sobre Tecnologia Educacional: Educação Linguística, Mobilidade e Práticas Translíngues. Campinas: Pontes, 2017. p. 93-112.

INSTITUTO UNIBANCO. **Redes promovem trocas de experiências mesmo em tempos de distanciamento social.** Observatório de Educação, Instituto Unibanco. Publicação: 20 maio de 2020; Editado em: 26 de junho de 2020. Disponível em:

<<https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/redes-promovem-troca-de-experiencias-mesmo-em-tempos-de-distanciamento-social/>>. Acesso em 04 out. 2020.

JORNAL Nacional. Rio de Janeiro: Rede Globo, 14 de setembro, 2020. Produção: JÚNIOR, Cirilo; LURIANO, Carolina. Disponível em <<https://globoplay.globo.com/v/8856188/>>. Acesso em: 15 set. 2020.

DESIGN Thinking para Educadores. Creative Commons Attribution – Non Commercial – Share Alike 3.0 Unported (CC BY-NC-SA 3.0), Instituto Educadigital. Trad. Bianca Santana, Daniela Silva e Laura Folgueira. 1. ed. [S.l.] [201-].

Disponível em

<<https://drive.google.com/file/d/1vbQeeS47zBTxBCUkFGG7fNW55clts330/preview>>. Acesso em 20 ago. 2020.

LÜCKE, N. C. F. S. **A importância do estímulo no desenvolvimento da criança.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 06, Vol. 12, pp. 33-44. Junho de 2019. Disponível em <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/desenvolvimento-da-crianca>>. Acesso em: 06 out. 2020.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

MACHADO, R. N.; WINOGRAD, M. **A importância das experiências táteis na organização psíquica.** Estudos e Pesquisas em Psicologia. UERJ. RJ, Ano 7. nº.3, 2007. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v7n3/v7n3a09.pdf>> Acesso em: 19 out. 2020.

MACHADO, R. N.; WINOGRAD, M. **A importância das experiências táteis na organização psíquica.** Estudos e Pesquisas em Psicologia. UERJ, RJ, ANO 7. nº. 3, 2º SEMESTRE DE 2007. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v7n3/v7n3a09.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2020

MATTOS, F. A. M.; CHAGAS, G. J. N. **Desafios para a inclusão digital no Brasil.** Revista Perspect. ciênc. inf. v.13 n.1 Belo Horizonte jan./abr. 2008. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-99362008000100006>> Acesso em: 19 set. 2020.

MELO, K. S. **Revisão sobre a influência das políticas de avaliação de larga escala na cultura escolar e a importância do planejamento para um financiamento sustentável na escola.** Licenciatura em Pedagogia 2020. Semana 8 - Revisão - Gestão Escolar - videoaula 15 (14 min. 55 seg.) Publicado pelo canal UNIVESP. Disponível em <<https://youtu.be/ZN5HLpW-9D4>> Acesso: 26 set. 2020.

MIRANDA, A. A.; DETTMER, C. A.; DETTMER, T. L.; MEDEIROS, F. F. **Inclusão Digital: O acesso a tecnologia da informação e comunicação pelas famílias rurais do assentamento Juncal, município de Naviraí, MS.** I EIGEDIN 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/EIGEDIN/article/view/4407>> Acesso em: 18 set. 2020.

MÜLLER, C. **Retomada das aulas presenciais: aspectos legais - Dr. Célio Müller.** 2020. 1 vídeo (1h. 50 min. 28 seg.) Publicado pelo canal Comunicação / Sistema Etapa. Disponível em <<https://youtu.be/GCaQP-MCmko>> Acesso: 18 de set. 2020.

NÓVOA, A. **Formação Continuada - Aula Magna**. Live. Por Instituto Anísio Teixeira. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Live realizada em 14 de abril de 2020. 1 vídeo (01:18:50). Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=7kSPWa5Nioe>>. Acesso: 20 de set. 2020.

PANIZZOLO, C. **O cuidar e o educar na Educação Infantil**. UNIVESP, 2018. In: Fundamentos da educação infantil I. Disponível em:
<http://cursos.univesp.br/courses/1844/pages/videoaula-3-o-cuidar-e-o-educar-na-educacao-infantil?module_item_id=141698> Acesso em: 25 de set. 2020.

ROCHA, C. H. **Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngua**. DELTA, São Paulo, v. 35, n. 4, e2019350403, 2019. Disponível em:
<<https://doi.org/10.1590/1678-460x2019350403>> Acesso em: 26 set. 2020.

SANTOS, M. P. **O Papel do Ensino Superior na Proposta de uma Educação Inclusiva**. Revista Movimento – Revista da Faculdade de Educação da UFF – no. 7, Maio de 2003 – p. 78-91. Disponível em:
<https://www.academia.edu/24634418/O_PAPEL_DO_ENSINO_SUPERIOR_NA_PROPOSTA_DE_UMA_EDUCAÇÃO_INCLUSIVA> Acesso em: 19 set. 2020.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (orgs.). Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SENNA, C. M. P. C.; MORAIS, S. P.; ROSA, D. Z.; FERNANDEZ, A. A.. **Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em “salas sem paredes”**. In: BACICH, L. MORAN, J.(Orgs.) Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 220-238.

SILVA, I. D.; SANADA, E. R. **Procedimentos metodológicos nas salas de aula do curso de pedagogia: experiências de ensino híbrido.** In: BACICH, L. MORAN, J.(Orgs.) Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 129-152.

MASERA, T. C. **O desenvolvimento infantil de zero a três anos.** Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/desenvolvimento-infantil-de-zero-tres-anos.htm>> Acesso em: 20 de set. 2020.

SILVA, Nelson Pedro. **Paradigmas construtivistas na educação: Jean Piaget.** In: Fundamentos Psicológicos da Educação. UNIVESP, 2017. Disponível em: <http://cursos.univesp.br/courses/680/pages/videoaula-2-paradigma-construtivista-na-educacao-jean-piaget-parte-1-slash-2?module_item_id=14341> Acesso em: 15 de setembro de 2020.

UFMG; CNTE. **Trabalho docente em tempos de pandemia - Relatório Técnico.** Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf> . Acesso em: 04 out. 2020.

UNESCO. H. R.; Liu, D.; Tlili, A.; Knyazeva, S.; Chang, T. W.; Zhang, X.; Burgos, D., Jemni, M.; Zhang, M.; Zhuang, R.; Holotescu, C. (2020). **Guidance on Open Educational Practices during School Closures: Utilizing OER under COVID-19 Pandemic in line with UNESCO OER Recommendation.** Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.

VALENTE, J. A. **A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia.** In: BACICH, L. MORAN, J.(Orgs.) Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p.26-44.

Guia de Boas Práticas para a Gestão Durante o Ensino Remoto Emergencial



Visão Geral

Este Guia de boas práticas tem a intenção de auxiliar a gestão escolar no gerenciamento do trabalho pedagógico e na manutenção do vínculo socioafetivo com as famílias a fim de garantir a maior participação dos alunos nas atividades de ensino remoto emergencial durante esse período de suspensão das aulas presenciais devido à pandemia de Covid-19.



Ações que podem ser implementadas pela equipe gestora

Notícias da
escola

Carta de
Estímulo

Em que
podemos
ajudar?

Rede de
Formação
Emergencial

Como vai
você?



Notícias da Escola

Um informativo quinzenal produzido para levar às famílias, de forma simples e objetiva, as atividades que vêm sendo desenvolvidas na escola com o intuito de manter a qualidade do ensino durante o período de suspensão das aulas presenciais em função da pandemia de Covid-19.

Notícias da Escola

A ideia é mostrar que todos na escola continuam trabalhando e se reinventando para assegurar que o processo de aprendizagem e o pleno desenvolvimento das crianças aconteçam. Demonstrar o empenho da escola em manter a qualidade do ensino ajuda a estimular a parceria das famílias na participação durante o ensino remoto emergencial.



Ações da secretaria e gestão

- Impressão de materiais didáticos e distribuição aos alunos
- Distribuição de cestas básicas aos alunos, para a manutenção do programa de merenda
- Contato com pais e alunos



Produção das Videoaulas

- Planejamento das atividades
- Produção de cenários
- Gravação e edição das aulas



Reformas na Estrutura Física

- Melhorias nos banheiros
- Adaptação para necessidades especiais
- Pintura de salas e áreas comuns
- Manutenção de jardins e parquinhos



Carta de Estímulo

Os pais e responsáveis legais cumprem um papel intermediário fundamental na relação das crianças com a escola. Assim sendo, o envio de uma carta descrevendo e estimulando sua importância ajuda neste trabalho de parceria. Recomenda-se ainda, respeitando a previsão orçamentária da escola, que a carta seja enviada pelos Correios, com papel timbrado e assinada.





Em que posso ajudar?

Trata-se da abertura de um canal de comunicação, onde a família poderá expor sua dúvida/dificuldade em relação aos cuidados com as crianças (tais como desfralde, birra etc). Por este canal, os responsáveis podem receber vídeos com informações bem práticas de como lidar com a situação, para que realmente vejam a escola como parceira, fortalecendo ainda mais o vínculo escola/família.

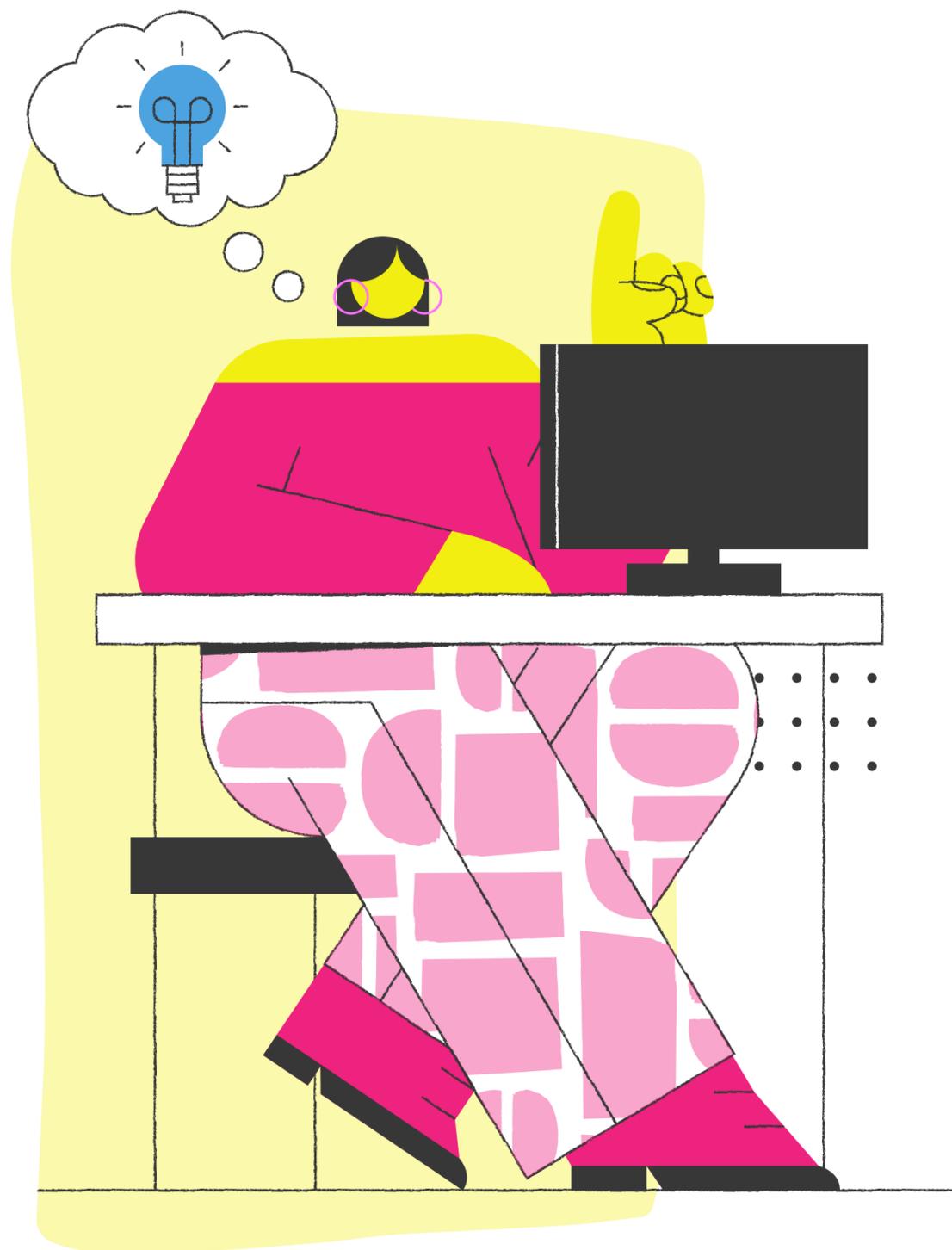
Em que posso ajudar?

Muitas vezes os responsáveis não sabem lidar com as fases que toda criança pequena passa no decorrer de seu crescimento. Um apoio de educadores fará toda diferença.

Possibilidades:

- Orientações por meio de mensagens de áudio ou vídeos pelo Whatsapp
- Criação de grupos para o compartilhamento de dúvidas, conectando mais a comunidade





Rede de Formação Emergencial

A Educação Infantil foi a menos contemplada pelas secretarias de ensino no quesito de apoio tecnológico e formação docente. Para suprir esta demanda, a gestão escolar deve contactar as demais escolas da rede municipal (ou de sua região) para realizar reuniões virtuais, para que os professores possam compartilhar seus aprendizados no uso de TICs, com o intuito de desenvolver as crianças pequenas.

Rede de Formação Emergencial

Trata-se do estabelecimento de uma “Rede Formadora” para e dos educadores. Uma boa formação do corpo docente garante que as atividades pedagógicas sejam transmitidas com mais sucesso, tendo a possibilidade de maior engajamento das famílias e alunos, mantendo assim o vínculo com a unidade escolar.



Novas Ferramentas Online



Atividades Pedagógicas à Distância



Dicas para gravação e edição de videoaulas



Como vai você?

Pensando em aprofundar ainda mais o vínculo da escola com a família, é importante entrar em contato periodicamente, para saber como estão, como a criança está se desenvolvendo e não apenas para saber se as atividades estão sendo realizadas. Tornando o processo menos automatizado e mais humano.

Como vai você?

Essa simples atitude auxilia no sentimento de pertencimento das famílias para com a escola, criando um laço de confiança entre elas, facilitando a receptividade sempre que for necessário entrar em contato.

Possibilidades:

- Mensagens de áudio
- Chamadas de vídeo ou voz
- Vídeo com a professora



Este guia é parte de trabalho acadêmico apresentado à Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP).

Para diagramação foi utilizado o site www.canva.com

Todas as fotografias fazem parte do banco de imagens do site e são para uso livre.