

Fernanda de Lourdes Almeida Leal



Universidade Federal de Campina Grande
(UFCG)

fernandalealufcg@gmail.com

Ana Luisa Nogueira de Amorim



Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

analuisaamorim@hotmail.com

Maria Betania Barbosa da Silva Lima



Universidade Federal de Campina Grande
(UFCG)

mariabetaniab@gmail.com

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA: PROBLEMATIZANDO CONCEPÇÕES E RELAÇÕES

RESUMO

O artigo problematiza concepções de currículo, Educação Infantil, práticas pedagógicas, relações tempo-espaço e famílias-instituições-crianças na pandemia da covid-19, revisitando acúmulos e consensos da área e refletindo sobre materializações e possibilidades na experiência de distanciamento físico. Compreende que o currículo se efetiva no contexto das práticas pedagógicas cotidianas e nas relações estabelecidas entre professoras/es e crianças, reconhecendo que tais práticas foram alteradas significativamente e resignificadas, apesar dos desafios do ambiente virtual. As experiências apresentadas exemplificam a resignificação dessas práticas e evidenciam os desafios enfrentados, destacando exemplos de práticas exitosas de professoras/es e unidades de Educação Infantil paraibanas.

Palavras-chave: Currículo. Educação infantil. Covid-19.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION CURRICULUM IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC: PROBLEMATIZING CONCEPTIONS AND RELATIONSHIPS

ABSTRACT

This article discusses curriculum concepts, Early Childhood Education, pedagogical practices, time-space relationships and families-institutions-children in the covid-19 pandemic, revisiting learned data in the area and reflecting on materializations and possibilities in the experience of physical distancing. Understanding that, the curriculum is effective in the context of daily pedagogical practices and the relationships between teachers and children, recognizing that such practices have been significantly changed and re-signified, despite the challenges of the virtual environment. The experiences presented exemplify the redefinition of these practices and highlight the challenges faced, specially examples of successful practices of teachers and Child Education Units in Paraíba.

Keywords: Curriculum. Child education. Covid - 19.

Submetido em: 20/07/2021

Aceito em: 15/12/2021

Publicado em: 10/06/2022



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp109-126>



1. INTRODUÇÃO

Em março de 2020, no Brasil, os efeitos da recém-anunciada pandemia causada pelo Sars-CoV 2, reconhecida pela Organização Mundial da Saúde/OMS, começaram a ser sentidos em várias esferas da sociedade, modificando o funcionamento de instituições e as formas de relações entre as pessoas. Essas relações passaram a ser mediadas pelas possibilidades dadas pela internet, em redes sociais, plataformas e *sites*. Essas possibilidades não foram experimentadas igualmente por todas as pessoas, e condições estruturais já existentes na realidade brasileira continuaram a estar presentes, mas foram aprofundadas. As desigualdades econômicas, regionais, etárias, étnicas, entre outras, ficaram mais visíveis e foram radicalizadas também pela condução política adotada no país, em grande parte oriunda do governo federal.

Do ponto de vista da educação, surgiram diversos debates que foram sendo formulados e reformulados no decurso dessa longa experiência de viver uma pandemia, afetada em muitos aspectos por decisões políticas e pedagógicas macroestruturais – como pareceres produzidos pelo Conselho Nacional de Educação e medidas provisórias assinadas pelo presidente da República – e pelo conjunto de decisões e ações que foram postas em prática por secretarias estaduais e municipais de educação e pelas instituições educativas. Muito precisou ser reformulado e mesmo criado para dar conta de práticas educativas e pedagógicas que, até a experiência da pandemia, eram realizadas de forma presencial, ao menos em sua grande maioria. Na educação, também observamos a forte marca das desigualdades que ficaram ainda mais explícitas. De acordo com Macedo (2021, p. 264-265):

Deixados à própria sorte, coube às diversas escolas públicas, famílias e professores encontrarem soluções criativas e paliativas para tentar manter a conexão com seus estudantes que não tinham acesso à internet e a equipamentos digitais adequados. Se a pandemia de coronavírus em 2020 foi um evento dramático para todo o setor educacional no país, trata-se, ainda assim, de questionar desigualdades e privilégios.

O Ensino Superior e mesmo experiências realizadas no Ensino Médio já vinham, antes da pandemia e em maior ou menor proporção, ocorrendo no modelo a distância ou híbrido, mas o que se observou foi a necessidade de uma generalização na Educação Básica e do uso de possibilidades remotas no ensino superior, para manter os vínculos entre estudantes, professoras/es e instituições e/ou garantir a continuidade da aprendizagem, materializada em um contexto adverso e desigual. De fato, dados já revelam que a pandemia e o modo como foi e vem sendo vivenciada no país ampliaram e

aprofundaram índices de desigualdades, que foram apontados por Macedo (2021, p. 267) na seguinte passagem do seu texto:

Dados da Rede de Pesquisa Solidária de agosto de 2020 mostram que, entre março e julho de 2020, mais de 8 milhões de crianças de 6 a 14 anos não fizeram quaisquer atividades escolares em casa. No mês de julho, enquanto apenas 4% das crianças mais ricas ficaram sem qualquer atividade escolar, tal número saltou para 30% entre as crianças mais pobres. O relatório conclui: “Com a omissão do Estado no acompanhamento das famílias mais pobres, a diferença de atividades realizadas em casa, entre pobres e ricos, pode chegar a 224 horas, o equivalente a 50 dias letivos” (Rede de Pesquisa Solidária, 2020, p. 1).

O Estado brasileiro, omissor e responsável por históricas desigualdades, manteve-se nessa mesma direção no trato das questões educacionais durante a pandemia. Essas desigualdades possuem especificidades quando se olha para etapas da Educação Básica, níveis e modalidades de ensino.

No que diz respeito à Educação Infantil, questões inerentes a dias letivos, carga horária anual e avaliação estiveram presentes nos debates do Conselho Nacional de Educação, bem como em Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, sendo pauta ainda de discussões e decisões no âmbito das Secretarias Municipais de Educação e instituições privadas.

Muitas vezes, essas especificidades precisaram ser lembradas por acadêmicos e ativistas de áreas de estudos e ações que envolvem crianças e a Educação Infantil, bem como por fóruns e movimentos sociais – a exemplo do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil/MIEIB – porque assistimos, em muitos casos, a um tratamento inespecífico ou homogêneo da Educação Infantil, tendo esta sido pensada e realizada com base em práticas condizentes com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Entendemos que o que se revelou nesse momento de decidir sobre as práticas da Educação Infantil no contexto da pandemia foi a existência de práticas escolarizantes e dissonantes ao que estabelecem o aparato legal e o conjunto de conhecimentos voltados a essa etapa da Educação Básica, as quais já eram realizadas no contexto presencial. Em muitos casos, a resposta às práticas a serem realizadas com crianças de creches e pré-escolas no contexto remoto ocorreu por meio de propostas pedagógicas não condizentes com a Educação Infantil.

Nesse sentido, problematizar concepções de currículo, Educação Infantil, práticas pedagógicas, relações tempo-espço e famílias-instituições-crianças parece oportuno para lembrar, mais uma vez, o que constitui a identidade da Educação Infantil.

Assim, este artigo está organizado, além das considerações finais, em três seções: a primeira apresenta e reflete conceitos importantes à Educação Infantil, presentes em legislações e em construções teóricas concernentes à área e fundamentais para pensar as práticas antes e ao longo da pandemia; a segunda se propõe a continuar pensando as práticas pedagógicas durante a pandemia e apresenta a experiência de um grupo de pesquisa da Paraíba, que dialogou com algumas redes municipais de ensino paraibanas acerca dos desafios e das possibilidades ante o atendimento das crianças da Educação Infantil; e a terceira apresenta uma experiência realizada numa unidade de Educação Infantil da rede federal de ensino e evidencia uma prática pedagógica a partir da qual se pode refletir sobre experiências realizadas entre professoras/es, crianças de diversos grupos e famílias em contexto remoto, considerando os desafios e o que foi possível desenvolver nesse contexto, garantindo a identidade da Educação Infantil.

2. PROBLEMATIZANDO CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI (BRASIL, 2009) revelam-se como um dispositivo mandatório que agrega diversas concepções importantes à área, que são compartilhadas por aqueles e aquelas que atuam na Educação Infantil, seja no âmbito da formulação teórica, seja no contexto das práticas. Entre essas concepções, estão a definição e compreensão de currículo, Educação Infantil, práticas pedagógicas e relações importantes ao próprio funcionamento dessa etapa, como espaço-tempo e família-instituição.

Neste documento, o currículo é definido como

um 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, 2009, p. 1).

Essa definição, conforme aponta Santos (2018), também fundamenta a compreensão de currículo presente no mais recente documento curricular do Brasil: a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2018). A concepção de currículo em ambos os documentos possibilita o entendimento de que este deve ser apreendido como um conjunto de vivências, capazes de estabelecer diálogos entre saberes emergentes e conhecimentos consolidados. Tal compreensão produz, ainda, a ideia de que o currículo é vivenciado no decorrer de relações passíveis de produzir experiências (LARROSA, 2002)

e capazes de se (re)atualizar permanentemente, como ocorreu e tem ocorrido no contexto da pandemia.

Outra definição importante nas DCNEI (BRASIL, 2009) é a de Educação Infantil:

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

Segundo essa concepção, os espaços destinados à realização da Educação Infantil são não domésticos, e esse é um aspecto a ser problematizado no contexto da pandemia, uma vez que todas as possibilidades de realização de práticas educativas e/ou pedagógicas ocorreram e vêm ocorrendo em espaços domésticos de crianças, famílias e professoras/es. Qual a noção de espaço assumida tanto na legislação como nas práticas pedagógicas realizadas? O espaço é uma realidade física ou pode ser compreendido mediante outras perspectivas?

Entendemos que a ideia de espaços não domésticos no artigo supracitado diz respeito à indicação de que há um lugar específico – as instituições educacionais – onde se realizam as ações de cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos. Mas, numa realidade como a vivida na pandemia, como pensar esses espaços concretos, físicos, quando as orientações sanitárias, de cuidado com a saúde e a vida, foram e ainda são de distanciamento físico e não aglomeração?

Para pensar e ampliar essa questão, a Geografia da Infância se oferece como importante e interessante perspectiva na compreensão do espaço, porque ela vai muito além de concebê-lo como algo físico, mas o compreende como espaço de vivências, em que a criança não apenas o ocupa, mas ela o é, afetando-o e sendo afetada por ele (LOPES, 2019). Para esse autor, “as crianças desacostumam os espaços acostumados dos adultos” (LOPES, 2019, p. 129).

Não estaria acontecendo algo dessa ordem em experiências de contatos e vínculos remotos estabelecidos entre professoras/es e crianças, bem como com suas famílias? O espaço doméstico, no momento dos encontros pedagógicos, não seria desacostumado pelas crianças quando em relação com suas/seus professoras/es e mesmo seus familiares?

E o tempo também não passaria por algo similar? Cargas horárias prescritas não tiveram que ser repensadas e reorganizadas? E, mesmo quando não foram, caso de muitas práticas que se prenderam ao *script* de antes da pandemia – claramente escolarizantes e

escolarizadas – será que não aconteceram subversões da ordem do desacostumar, por parte das crianças?

E as relações entre instituições e famílias, como passaram a se organizar? Este também foi e continua sendo um contexto bastante afetado pela experiência da pandemia, sobretudo porque as práticas desenvolvidas com as crianças da Educação Infantil precisaram, para se realizarem, da presença dos familiares, de forma tanto intensiva quanto colaborativa, ou apenas para viabilizar o uso da tecnologia que mediou professoras/es e crianças. Não se trataria também de relações desacostumadas e reorganizadas?

Muito ainda falta para compreender, com detalhe e clareza, o que se passou e se passa nas práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil no contexto da pandemia. Certamente essa experiência histórica e de proporções globais permanecerá gerando desdobramentos por muito tempo. No entanto, acompanhá-la no tempo presente é um esforço importante no sentido de conhecer mais de perto situações vividas e de refletir, por meio delas, sobre continuidades e mudanças que precisaram ocorrer para proteger a vida e garantir vínculos pessoais e pedagógicos entre crianças e famílias, de um lado, e professoras/es e instituições, do outro. Além disso, na continuidade dessa longa experiência de pandemia que estamos vivendo, faz-se necessário ampliar e interrogar sentidos e significados estabelecidos pela área da Educação Infantil.

Na seção a seguir, serão retomadas algumas discussões feitas até aqui, como a pandemia e os desafios postos à realização de práticas pedagógicas na Educação Infantil, considerando aspectos macroestruturais, que dizem respeito a decisões tomadas pelos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, bem como posicionamentos do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e ações desenvolvidas por um grupo de pesquisa no diálogo com redes de ensino de municípios da Paraíba.

3. DESAFIOS DO CURRÍCULO E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA: REFLEXÕES NO ÂMBITO DE UM GRUPO DE PESQUISA

Com base nas concepções e problematizações sobre Educação Infantil e currículo, discutimos as práticas pedagógicas e suas necessárias ressignificações, a partir da experiência do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI) no ano de 2020. Nessa seção, apresentamos dados de uma pesquisa documental e de ações de extensão que permitiram ao grupo dialogar com redes municipais de ensino acerca dos

desafios e das possibilidades no atendimento das crianças da Educação Infantil no contexto da pandemia da covid-19.

Essas atividades tomaram como base a compreensão de currículo como uma construção social que ocorre no cotidiano das instituições de Educação Infantil, fruto dos encontros entre as/os professoras/es e as crianças envolvidas em experiências de aprendizagem e desenvolvimento (AMORIM, 2011). No contexto pandêmico, compreendemos que tais encontros passaram a acontecer em outros espaços e formatos, possibilitados pelos recursos tecnológicos. No entanto, os encontros mediados pelas tecnologias se constituíram como desafio para os sistemas, as instituições, as/os professoras/es, as crianças e suas famílias, em razão, como afirmamos na seção anterior, das diferentes condições estruturais existentes na realidade brasileira.

Ante a análise dos acontecimentos relacionados à pandemia no Brasil, foi possível verificar que, tão logo a situação de pandemia foi declarada pela OMS, houve uma resposta relativamente rápida, em nosso país, no sentido da suspensão das atividades educacionais presenciais nos diferentes sistemas de ensino. No entanto, a elaboração de propostas pedagógicas para a continuidade da oferta do direito constitucional à educação foi bem mais demorada do que o esperado.

Inicialmente, acreditava-se que o tempo de suspensão dessas atividades seria relativamente curto e, por isso, alguns sistemas anunciaram recesso ou anteciparam o período de férias. No entanto, como a situação perdurava e dava indícios de que se estenderia por alguns meses (hoje sabemos que por mais de um ano), no final do primeiro semestre alguns sistemas de ensino começaram a se organizar e propor alternativas para enfrentar a situação por demais adversa.

Temos de considerar que a situação era/é complexa, inédita para os governos, para os sistemas de ensino e para a população mundial. Por isso, não é de se estranhar que as respostas iniciais não tenham sido tão rápidas. Há que se considerar, ainda, a demora dos órgãos nacionais em apresentar orientações gerais para nortear os sistemas de ensino estaduais e municipais na tomada de decisões e na definição das ações a serem postas em prática pelas secretarias de educação e pelas instituições educativas.

Tal situação pode ser ilustrada com a seguinte sequência de fatos: a situação de pandemia foi declarada pela OMS em 11 de março de 2020. No mesmo dia, o Ministério da Saúde declarou a situação em território nacional. Em 17 de março, o Ministério da Educação emitiu a Portaria Nº 343, que autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais em instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino. Em 18 de março, o CNE emitiu uma nota de esclarecimento orientando os

sistemas e redes de ensino sobre “[...] a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19” (BRASIL, 2020, p. 1). No entanto, um parecer com orientações mais detalhadas para as etapas da Educação Básica só foi aprovado, parcialmente, em 24 de abril. Para nós, tal fato demonstra a lentidão na resposta do órgão orientador nacional e explica a demora dos sistemas estaduais e municipais em organizar as ações a serem realizadas por suas instituições e profissionais nos contextos locais.

Mesmo com a publicação do referido parecer, as dúvidas e anseios dos sistemas de ensino e instituições educativas permaneciam, tendo em vista que algumas questões não estavam claramente explicitadas no parecer ou não atendiam ao que os sistemas esperavam.

Esses fatos explicam as tensões evidenciadas: de um lado, as expectativas formais e a preocupação dos órgãos nacionais em se basearem nos documentos legais e normativos existentes, algo mais do que esperado, obviamente; de outro, o reconhecimento de que tais instrumentos se referiam a um contexto diferente daquele que estávamos vivenciando. É nessa perspectiva que concordamos com Macedo (2021, p. 264-265) que afirma que as instituições educativas, suas profissionais e as famílias foram “deixadas à própria sorte” e tiveram que encontrar sozinhas “soluções criativas e paliativas” que garantissem a continuidade do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Nos estudos do GEPEI realizados em 2020, identificamos que só após a aprovação do primeiro parecer do CNE alguns sistemas de ensino paraibanos começaram a se (re)organizar para a continuidade dos trabalhos pedagógicos. Alguns sistemas já haviam conseguido reorganizar as propostas para o Ensino Fundamental, mas no que se refere à Educação Infantil, havia mais dúvidas do que propostas. Na pesquisa documental realizada, identificamos que alguns municípios da grande João Pessoa só começaram a divulgar orientações para a Educação Infantil entre maio e junho de 2020.

Muitas das dúvidas em relação à reorganização da proposta para a Educação Infantil articulavam-se às suas especificidades, pois as alternativas pensadas para outras etapas da educação brasileira não se adequavam para a Educação Infantil. Diante dessa situação, alguns sistemas de ensino acabaram propondo ações equivocadas que se distanciam do que estudiosos/as e movimentos sociais defendem há décadas. Isso fica evidenciado quando se vê um sistema de ensino apresentar como proposta o envio de “tarefinhas” impressas para as famílias realizarem com as crianças. Mesmo que essa prática ainda estivesse presente em creches e pré-escolas antes da pandemia, destaca-se que no contexto presencial essa não era a única proposta existente e havia a mediação das

professoras. No entanto, em um contexto de atividades remotas, tal proposta se mostra inadequada e equivocada, privilegiando práticas escolarizantes e dissonantes ao que estabelecem os documentos legais e normativos e os conhecimentos partilhados na área.

Esse tipo de proposta expressa uma relação rápida entre o que foi indicado no Parecer CNE/CP Nº 5/2020 e a associação com atividades xerografadas a serem enviadas às famílias; mesmo que não fosse exatamente isso que estava expresso no documento ao orientar que as escolas desenvolvessem “alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis” (p. 9) ou realizassem o “envio de material de suporte pedagógico organizado pelas escolas para as famílias ou responsáveis” (p. 10).

No contexto da prática, tais orientações foram interpretadas como sinônimo de atividades impressas, disponibilizadas semanal, quinzenal ou mensalmente pelas instituições educativas; desconsiderando orientações curriculares anteriormente estabelecidas que norteiam a elaboração de propostas pedagógicas culturalmente significativas, pautadas nas interações e na brincadeira (DCNEI, 2009) e que se organizam a partir de campos de experiências que objetivam garantir a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças (BNCC, 2018).

Outro ponto de tensão decorrente do exposto acima refere-se às concepções de criança e de prática pedagógica que sobressaem dessa interpretação, que remetem à necessidade de rediscutir as concepções de Educação Infantil e de currículo, para problematizar a inadequação no uso dessas atividades impressas descontextualizadas (BARBOSA et al., 2016; AQUINO; MENEZES, 2016; BARBOSA; FLORES, 2020).

Se a reelaboração das propostas pedagógicas já era algo preocupante, junte-se a ela as discussões em torno da carga horária, do registro e da avaliação da e/ou na Educação Infantil. Pontos de tensão no CNE e, também, no âmbito dos diversos sistemas de ensino do país.

No contexto local, essas tensões foram percebidas nas falas de profissionais em atuação na Educação Infantil, partilhadas durante os ciclos de diálogos organizados pelo GEPEI, em um seminário virtual e nas palestras realizadas de forma remota. Nas falas das profissionais foi possível perceber que suas expectativas giravam em torno das orientações de como pensar a Educação Infantil no contexto da pandemia e sobre como validar o trabalho que estava sendo realizado por elas. Nos momentos do debate, mais de uma professora expressou sua discordância em relação aos destaques dos documentos oficiais.

Em linhas gerais, as docentes expressaram seu descontentamento com a indicação de que as propostas que estavam desenvolvendo não seriam consideradas para o efeito de cumprimento da carga horária, com destaque para o documento do MPPB que indicava

a necessidade de reposição da carga horária após o período de suspensão das atividades presenciais, com maior discordância em relação ao trecho que segue:

Nesses moldes, **a recuperação da carga horária legalmente estabelecida deve ocorrer com o retorno às atividades presenciais**, sendo recomendável o encaminhamento de orientações às famílias sobre atividades que possam ser adotadas durante a pandemia, para evitar retrocessos no processo de desenvolvimento e resguardar os vínculos entre as instituições de ensino e as crianças (MPPB, 2020, p. 12-13 – grifo nosso).

É importante salientar que o documento do MPPB foi publicado em maio de 2020 e, naquele contexto, os documentos orientavam nesse sentido, tendo em vista que se acreditava que a suspensão das atividades presenciais seria breve. Mas, de todo modo, reflete as tensões e indica a falta de compreensão no que se refere às especificidades da Educação Infantil.

Na busca de apresentar contrapontos ao que orientava o CNE, reafirmar as especificidades da Educação Infantil e a inadequação do que se propunha, algumas entidades emitiram notas e posicionamentos públicos em relação aos pareceres do CNE, dentre os quais destacamos: o documento publicado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); o da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); e o do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Documentos que expõem o posicionamento contrário das entidades em relação ao primeiro parecer do CNE. Em linhas gerais, os principais pontos de discordância referiam-se à inadequação do uso da Educação a Distância (EAD), destacando as exigências da modalidade e os riscos de improvisações, que trariam mais prejuízos do que benefícios aos estudantes; além do problema da falta de acesso aos recursos tecnológicos, fruto das desigualdades existentes no país. No que se refere à Educação Infantil, tais posicionamentos destacavam a necessidade de cumprir a legislação considerando as especificidades das crianças e as características da etapa.

Em resumo, essas análises indicam que, no contexto da pandemia, as instituições e suas profissionais tiveram que ressignificar as práticas pedagógicas realizadas com as crianças, tendo em vista a necessidade de adaptação ao contexto das atividades remotas. Ressignificação que exigiu novas formas de pensar as propostas pedagógicas e curriculares (LARROSA, 2002), sem perder de vista as especificidades das crianças e o contexto em que vivem (LOPES, 2019), bem como as dificuldades decorrentes das desigualdades sociais e a necessidade da parceria com as famílias, para que fosse possível chegar às crianças.

Em relação ao último aspecto, faz-se necessário acrescentar que tais desafios e dificuldades não são exclusivos do atual contexto, mas ganharam novos contornos na situação pandêmica, pois os problemas que antes eram disfarçados e/ou “jogados para debaixo do tapete”, foram visibilizados. Sendo assim, ao “carregar as tintas” no cenário da Educação Infantil, os efeitos da pandemia ampliaram o foco na necessidade de estreitar a parceria instituição-família na educação das crianças de 0 a 5 anos, uma vez que a educação é responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

A necessidade de estreitar a parceria foi apontada em muitas das falas das profissionais que participaram do ciclo de diálogos do GEPEI e também estão presentes na experiência apresentada a seguir, que ilustra com detalhes algumas das questões apontadas no texto.

4. UMA EXPERIÊNCIA INTERATIVA COM DIVERSOS GRUPOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO REMOTO: DESAFIOS E RESSIGNIFICAÇÕES

A experiência que será relatada foi desenvolvida com as crianças de uma unidade federal de Educação Infantil que atende crianças de 2 a 5 anos. A instituição sempre buscou valorizar a interação entre as crianças dos diversos grupos (diferentes faixas etárias), por meio de propostas coletivas que envolvessem, de maneira lúdica, crianças, professores e famílias. Nesse sentido, comunga com Barbosa (2009, p. 32), quando evidencia que é importante “propiciar oportunidades de interações tanto de crianças da mesma idade quanto de crianças de idades diferentes, na perspectiva de favorecer a transmissão e a reelaboração das culturas de infância”.

Entretanto, no contexto da pandemia, foram suspensos os encontros presenciais – intra e intergrupos – o estar face a face, o pegar na mão para uma brincadeira de roda, a escolha dos objetos e partilha da organização dos ambientes com as crianças, ações que cotidianamente fazíamos na instituição.

Diante da nova realidade e do fato de acreditar que esses momentos coletivos são importantes para que as crianças brinquem, se divirtam e interajam não apenas com os colegas e professor/a do seu grupo, mas com as demais crianças, professoras/es e familiares das crianças de outros grupos, como era feito quando estávamos na escola de modo presencial, indagamo-nos sobre as seguintes questões: Seria possível realizar encontros virtuais em que todas as crianças, por turno, se encontrassem no mesmo horário? Que propostas seriam significativas para elas?

Com base nessas interrogações e pensando nas vivências que realizávamos presencialmente, decidimos retomar algumas propostas que eram desenvolvidas na unidade ao longo do ano letivo, quando era possível encontros presenciais, como o Projeto *Movibrincando*, cujo objetivo é possibilitar às crianças explorar seus corpos por meio da brincadeira e fomentar a interação dos diferentes grupos. Ao mesmo tempo que planejávamos retomar as vivências do projeto, foi necessário repensar cuidadosamente o que propor, pensar no tempo, no ambiente e, principalmente, nas crianças, tendo em vista que o encontro com os pares das diversas faixas etárias, considerando cada turno, seria muito diferente da forma como costumávamos fazer presencialmente, uma vez que cada criança estaria em sua casa.

No entanto, mesmo de forma remota, não poderíamos deixar de pensar acerca da organização do tempo e do espaço, pois, conforme Barbosa e Horn (2001), estes precisam estar estruturados em função da criança e, antes de qualquer coisa, é preciso considerar as necessidades biológicas, psicológicas, culturais e sociais. As autoras ainda lembram que a organização dos espaços e as relações que são estabelecidas neles influenciam, positiva ou negativamente, na estruturação de experiências corporais, afetivas, sociais e culturais das crianças.

Após dialogarmos com a coordenação pedagógica, decidimos enviar um vídeo às crianças, com uma proposta de alongamento e a brincadeira de dançar duas músicas da preferência das crianças, quando estavam no contexto presencial. O intuito do vídeo era trazer à memória delas momentos vivenciados durante o projeto. A recepção do vídeo pelas crianças e suas famílias foi muito positiva, visto que recebemos *feedbacks* por meio de fotografias, vídeos e áudios com as crianças também se alongando, dançando e cantando. Compreendemos essa recepção como um indicativo de que elas teriam o interesse de participar de um encontro para “movibrincar”.

Mediante a aceitação das crianças, preparamos um convite às famílias, solicitando que organizassem um ambiente favorável e vestissem as crianças com roupas leves, para que pudessem dançar, pular, cantar, gritar, mexer o corpo. As professoras mediadoras da proposta fizeram uma seleção de músicas e pensaram em algumas danças que as crianças costumavam realizar durante as vivências presenciais.

No dia marcado, por meio da Plataforma Google Meet, nos encontramos remotamente com crianças e professores. As crianças demonstravam euforia para brincar e movimentar o corpo. Cabe lembrar que a dança, como manifestação cultural, se constitui como linguagem que está presente na humanidade desde os tempos mais remotos. Sendo

assim, as crianças das diversas culturas têm contato com a dança desde a mais tenra idade. De acordo com Oliveira (2012, p.130), a dança

é uma importante fonte de prazer, autoconhecimento e sociabilidade, promovendo a construção de novas possibilidades expressivas e o aperfeiçoamento dos gestos [...]. Por meio dela a criança aprende a explorar movimentos leves ou fortes, rápidos ou lentos, percorrendo diferentes áreas do espaço, sozinha ou interagindo com parceiros a partir de uma música, imagem ou outro estímulo.

Nesse sentido, a ativa participação das crianças durante o encontro nos fez entender que, mesmo o contexto sendo diferente, elas demonstraram interesse e alegria em participar, pois dançaram com entusiasmo, solicitaram algumas músicas, lembraram outras brincadeiras e não queriam que aquele momento acabasse. O tempo passou rápido, e, quando percebemos, um encontro que era para ser realizado em 30 minutos acabou ultrapassando os 45 minutos.

Ressaltamos que demos continuidade aos encontros coletivos com os grupos e realizamos outras propostas, a exemplo da exploração dos sons do corpo e de sons produzidos por objetos de uso doméstico. Propriedades como intensidade e altura foram exploradas por meio de brincadeiras envolvendo o bater palmas e bater os pés, estalar os dedos, bater na barriga, produzir sons com a boca, entre outros. Acreditamos que esse tipo de proposta possibilita à criança “utilizar o corpo como fonte de investigação criativa do mundo e de si mesma, de suas ideias e emoções, explorando as formas de expressão corporal presentes em seu grupo e em outros grupos” (OLIVEIRA, 2012, p. 130).

Do mesmo modo que exploramos os sons do corpo e suas possibilidades de acompanhar uma música ou um ritmo, fizemos algo parecido com a utilização de alguns objetos: folha de papel ofício ou revista, colheres de metal e copos plásticos. Salientamos que buscamos explorar objetos de uso doméstico para que as famílias não tivessem nenhum tipo de despesa.

Ao som da música *Clap Clap Sound*, de autoria desconhecida, foram realizadas várias propostas. Inicialmente brincamos batendo palmas e batendo os pés, fazendo os movimentos de acordo com o compasso da música. Depois, ao invés de elas baterem as mãos e os pés, propusemos a utilização da folha de ofício ou da revista, para acompanhar o ritmo da música. Para tanto, solicitamos que segurassem a folha com uma mão e com a outra fossem dando batidas no papel de forma leve ou intensa. O som produzido pelo toque no papel chamava a atenção das crianças e elas acharam engraçado. Assim, brincamos de bater mais fraco e mais forte, bater na folha acima da cabeça e abaixo dos joelhos, ao mesmo tempo que íamos dançando. Do mesmo modo, usamos as colheres e copos

plásticos para que as crianças percebessem que os diferentes materiais proporcionavam diferentes tipos de sons. Nesse contexto, concordamos com Britto (2003, p. 59), quando ressalta a importância do uso, com as crianças, de diferentes fontes sonoras, ou seja, “todo material produtor ou propagador de sons: produzidos pelo corpo humano, pela voz, por objetos do cotidiano, por instrumentos musicais acústicos ou elétricos [...]”.

Cabe mencionar que a parceria com a família foi fundamental para que pudessemos realizar as propostas de maneira significativa. O diálogo nutrido com elas sobre o que iria acontecer, a organização do espaço e a seleção dos materiais foram muito importantes. Além desses aspectos, elas participaram, de forma espontânea, fazendo o registro por meio de vídeos, fotos e áudios. Foram perceptíveis a alegria e o prazer das crianças durante as vivências. As famílias enviaram-nos o material produzido, expressando seus agradecimentos por momentos ricos para a aprendizagem dos seus filhos. A importância da parceria com as famílias vai ao encontro do pensamento de Bondioli e Mantovani (1998), ao apontarem a necessidade da colaboração entre as duas instâncias, família e escola, ambas responsáveis pelo cuidado e educação das crianças.

Acreditamos que as vivências corporais foram muito significativas nesse contexto virtual, ainda que tenhamos consciência de que nada substitui as propostas presenciais. Ademais, não podemos deixar de mencionar que vivenciamos momentos de angústia e incertezas sobre o que estávamos propondo, no sentido de sua plena realização, tendo em vista todas as dificuldades que o contexto remoto apresenta, tanto para as famílias e suas crianças quanto para os profissionais: o acesso à internet, a falta de computador ou celular, a falta de familiaridade com a tecnologia, a impessoalidade, entre outras.

Entretanto, mesmo diante de tantos desafios e da necessidade de repensar e refazer os percursos outrora trilhados, foi possível rememorar e vivenciar brincadeiras corporais por meio da música, dança e da exploração dos sons do corpo e de outros materiais, propostas muito apreciadas pelas crianças, que se envolveram com alegria e prazer, ainda que de modo virtual.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da covid-19 tem-se revelado uma experiência sanitária, política, econômica, social e cultural vivenciada de diferentes formas em países e por grupos sociais diversos. Essas formas, mais do que diferentes, apontam desigualdades, especialmente no Brasil. Na esfera educacional, o acesso ao conhecimento mediado pela escola também

evidenciou desigualdades e chamou a atenção para outros aspectos igualmente importantes, quando consideramos os sujeitos para os quais as possibilidades de acesso remoto foram e continuam sendo pensadas. Um desses aspectos diz respeito aos desafios enfrentados pela etapa e área da Educação Infantil, que, além de discutir acesso, discute as especificidades da área, que acabam constituindo sua identidade.

Ao problematizarmos as concepções de currículo e Educação Infantil, que era um dos objetivos do texto, refletimos, ao longo do artigo, sobre suas inter-relações com a resignificação das práticas pedagógicas, a reconfiguração das relações tempo-espço e a sempre necessária, mas hoje imprescindível, relação famílias-instituições, que tem sido responsável pela garantia do acesso às atividades pedagógicas pelas crianças nesse contexto remoto, contribuindo no processo de mediação entre elas e professoras/es durante a pandemia da covid-19.

Ao revisitarmos acúmulos e consensos da área da Educação Infantil, dialogamos com as áreas das políticas educacionais e curriculares, que nos ajudaram a refletir sobre as possibilidades construídas nas práticas pedagógicas vivenciadas na experiência de distanciamento físico.

Para nós, as experiências apresentadas exemplificam a resignificação dessas práticas e evidenciam os desafios enfrentados pelas/os professoras/es no contexto de unidades de Educação Infantil paraibanas.

No que se refere ao relato das vivências, o envolvimento das crianças nas propostas corporais fez-nos compreender que, mesmo distantes fisicamente e apesar de todos os desafios que o contexto remoto nos impõe, foi possível resgatar experiências anteriormente vivenciadas, nas quais os corpos das crianças foram os protagonistas das interações e dos movimentos brincantes durante as vivências coletivas, resignificando-as. É importante mencionar que as vivências, realizadas com diferentes grupos da Educação Infantil, fundamentaram-se em propostas e autores condizentes com as especificidades da criança. Tratou-se não apenas de continuar vínculos afetivos e pedagógicos – o que já é muito importante nesse contexto de crise que experimentamos – mas de manter a identidade da área, reconhecendo a centralidade da criança e das interações que ela estabelece e com elas são estabelecidas, e prezar pelo lúdico, brincadeiras, movimento e descobertas que podem advir de uma proposta pedagógica coerente com as concepções da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Posicionamento sobre o Parecer do CNE que trata da Reorganização dos Calendários Escolares durante a Pandemia**. Rio de Janeiro, 24 abr. 2020. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicionamento-sobre-o-parecer-do-cne-que-trata-dareorganizacao-dos-calendarios-escolares>. Acesso em: 13 dez. 2021.

AQUINO, Ligia Maria Motta Lima Leão de; MENEZES, Flávia Maria de. Base nacional comum curricular: tramas e enredos para a infância brasileira. **Debates em educação**. v. 8, n. 16, p. 11-28, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2409/2133>. Acesso em: 13 dez. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* O que é básico na base nacional comum curricular para a educação infantil? **Debates em educação**. v. 8, n. 16, p. 29-45, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492/2131>. Acesso em: 13 dez. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Base Nacional Comum Curricular: garantia ou ameaça à consolidação da identidade da Educação Infantil. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, RS, 73-110, v. 25, Dossiê, 2020. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/8630>. Acesso em: 13 dez. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2009 (relatório técnico). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 13. dez. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria das Graças Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. *In*: CRADY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. Disponível em: <file:///C:/Users/CH/Downloads/Organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20tempo%20e%20do%20espa%C3%A7o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. 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. Brasília, DF: CNE, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: CNE, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/rceb05_09.pdf. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota de esclarecimento, de 18 de março de 2020**. Brasília: CNE, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=142021-nota-de-esclarecimento-covid-19&category_slug=fevereiro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 8.069/1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.html. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRITTO, Teca de Alencar. **Música na Educação Infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2021.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância, espaços desacostumados e mapas vivenciais. In: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **Eu ainda sou criança**: educação infantil e resistência. São Paulo: EDUFSCar, 2019, p. 123-136. Disponível em: <https://edufscar.com.br/eu-ainda-sou-crianca:-educacao-infantil-e-resistencia-509000182?search=eu%20ainda%20sou%20crian%C3%A7a>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MINISTÉRIO PÚBLICO DA PARAÍBA. Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Justiça de Defesa da Educação. **Esclarecimentos a respeito das normas aplicáveis à educação em razão da pandemia de COVID-19 que elegem critérios para reorganização dos calendários escolares para o ano letivo de 2020.** João Pessoa: MPPB, 2020. Disponível em: <http://www.mppb.mp.br/images/IMPrensa/Orientaes-CAO-Calendario-Escolar-CNE-verso-final-1.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021.

MOVIMENTO INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL (MIEIB). **Posicionamento Público do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) relativo à proposta de Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19.** Brasília, 19 abr. 2020. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2020/04/POSICIONAMENTO-MIEIB-PARA-O-CNE-FINAL-19.04.2020.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **O trabalho do professor na Educação Infantil.** São Paulo: Biruta, 2012.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos. Currículo da Educação Infantil: considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xchDQ9dsNn6DzRzBsgr3wmP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME). **Considerações à proposta de Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas durante o período de Pandemia da Covid-19.** Brasília, 23 abr. 2020. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/php3EL21d_5ea31bea4ceb4.pdf. Acesso em: 13 dez. 2021.