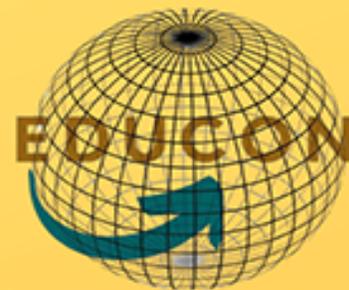




Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 9, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

EIXO 9 - RELAÇÃO COM O SABER

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.09.10>

Recebido em: **11/09/2020**

Aprovado em: **11/09/2020**

AS RELAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA E OS
DESAFIOS DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA; THE
RELATIONSHIPS IN CHILDHOOD EDUCATION IN PANDEMIC TIMES AND THE
CHALLENGES IN THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES: EXPERIENCE REPORT;
LAS RELACIONES EN EDUCACIÓN INFANTIL EN TIEMPOS DE PANDEMIA Y LOS
RETOS EN EL USO DE TECNOLOGÍAS DIGITALES: INFORME DE EXPERIENCIA

MARCIA BOELL

<https://orcid.org/0000-0002-0441-007x>

MARILEIA APARECIDA WOLFF TUBS

Resumo: Este artigo traz reflexões sobre as relações da Educação Infantil no contexto de pandemia da COVID-19. Consiste em relato de experiência desenvolvido no Ensino Superior - Curso de Pedagogia da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC, disciplina de Estágio Curricular Obrigatório, em cinco Centros de Educação Infantil Municipais (CEIMs), Lages - SC. A pesquisa classifica-se qualitativa, cujo aporte teórico e metodológico considera as contribuições de Bernard Charlot e sua equipe. Como instrumentos de coleta de dados usaram-se os “Balanços do Saber” e entrevistas com os participantes[i]. Emergiram relatos sobre a relação com o saber, o aprender e os desafios no uso das tecnologias digitais. Por conta das rupturas em todas as dimensões do ser humano, a importância da ampliação do acesso à cultura digital demanda que esta aconteça de forma equitativa no cotidiano escolar infantil.

Abstract: This article brings reflections on the relations of Early Childhood Education in the context of the COVID-19 pandemic. It consists of an experience report developed in Higher Education - Pedagogy Course of the University of Planalto Catarinense - UNIPLAC, discipline of Mandatory Curricular Internship, in five Municipal Early Childhood Education Centers (CEIMs), Lages - SC. This research, classified as qualitative, considers theoretical and methodological contributions of Bernard Charlot. “Balances of Knowledge” and interviews with the participants were used as instruments of data collection. Reports emerged on the relationship with knowledge, learning and challenges in the use of digital technologies. Due to the disruptions in all dimensions of the human being, the importance of expanding access to digital culture demands it happens in an equitable way in children's school daily life.

Resumen: Este artículo trae reflexiones sobre las relaciones de la Educación Infantil en el contexto de la pandemia COVID-19. Consiste en un relato de experiencia desarrollado en Educación Superior - Curso de Pedagogía en la Universidad de Planalto Catarinense - UNIPLAC, asignatura de Pasantía Curricular Obligatoria, en cinco Centros Municipales de Educación Infantil (CEIM), Lages - SC. La investigación se clasifica como cualitativa, cuyo aporte teórico y metodológico considera los aportes de Bernard Charlot y su equipo. Como instrumentos de recolección de datos se utilizaron los “Balances de conocimiento” y entrevistas a los participantes. Surgieron informes sobre la relación con el conocimiento, el aprendizaje y los desafíos en el uso de tecnologías digitales. Debido a las rupturas en todas las dimensiones del ser humano, la importancia de ampliar el acceso a la cultura digital exige que esto suceda de manera equitativa en la vida diaria escolar de los niños.

1. INTRODUÇÃO

A pandemia causada pelo coronavírus (COVID-19) já impactou mais de 1,5 bilhão de estudantes em 188 países, o que representa cerca de 91% do total de estudantes nos sistemas educacionais em todo o mundo, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020)[iii]. Tal evento levou ao fechamento escolas, trazendo ruptura do ensino presencial tradicional, impondo a adoção do ensino a distância, de forma a serem utilizadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), e/ou a impressão e distribuição de material para contemplar os estudantes. As escolas, por sua vez, vêm buscando estratégias criativas, visando incluir um maior número de alunos e alunas. Certamente, é uma das mais visíveis crises, mas não é única, uma vez que, se considerarmos as trajetórias da história da humanidade, nos depararemos com momentos de crises sanitárias, econômicas e políticas, cujos feitos impactaram as diferentes dimensões humanas.

Juntamente com a crise da saúde vivida a este tempo, podemos presenciar diversos desafios éticos, econômicos e políticos. Há um grande impacto na Educação em seus diferentes níveis de ensino nos sistemas educacionais em todo o mundo. De forma que, para as instituições de ensino básico no Brasil, a recomendação comum foi a possibilidade de não se cancelarem as atividades, mas fazer com que professores e estudantes trabalhassem de forma conjunta.

Na educação infantil, por sua vez, as recomendações para creche e pré-escola consistiram no uso de recursos digitais, com auxílio e mediação da família, buscando aproximação virtual para estreitar vínculos. Havia, ainda, a busca para que o desenvolvimento das atividades ocorresse de forma lúdica, para que as crianças pequenas se desenvolvessem brincando. Por tais razões, consistem em movimentos heterogêneos que exigem ações adequadas para cada contexto vivenciado pelos alunos, a fim de evitar exclusão e ampla desigualdade de acesso, já que muitos não possuem acesso à Internet ou computador.

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino intrinsecamente relacionada às novas tecnologias da informação e comunicação (CHURKIN, 2020). A EaD, portanto, está consolidada no Brasil e sob constante transformação com a incorporação de novas ferramentas de comunicação. O aprendizado nessa modalidade pode ser bidirecional, síncrono, assíncrono e massificado para regiões distantes geograficamente e de diferentes níveis socioeconômicos (CONDE et al., 2017; RIBEIRO et al., 2018; CHURKIN, 2020).

Todavia, a desigualdade em tempos de pandemia enfatiza, dentre as diversas outras relações advindas, que educação e trabalho estão intimamente interligados, a partir de instituições, práticas, regularidades e comportamentos, que são acessados de forma desigual por distintas categorias da sociedade. As oportunidades e não oportunidades, ligadas à obtenção e posse de determinadas credenciais, auxiliam a classificar pessoas em relação a estruturas hierárquicas de trabalho, locais de trabalho e carreiras, posicionando-as na sociedade. Isso não se torna diferente quando se fala das tecnologias de informação e comunicação, pois o tema exclusão digital tem sido destacado em discussões diversas, sendo, em sua íntegra, a questão da distribuição desigual de recursos, de acesso, de compreensão e de uso, em especial no que se refere à cultura digital por toda comunidade escolar.

Para tanto, Paulo Freire assevera que o “mundo não é”; ele “está sendo” no trajeto que está em curso, considerando o tempo e o espaço aos quais o sujeito está inserido. Nesse sentido, o aprender pode ser adquirido por intermédio de um saber, de um conteúdo intelectual e/ou do domínio de um objeto ou atividade. Refere-se a processos idênticos, os quais podem ser reproduzidos quando necessário, mas está relacionado a exercer uma atividade em situação, ou seja, no momento, no tempo, no lugar e com quem essa aprendizagem ocorre. Por intermédio das palavras de Bernard Charlot, é possível considerar que “todo ser humano aprende, pois, se não aprendesse, não se tornaria humano” (CHARLOT, 2000, p. 65).

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)[vi], por sua vez, no capítulo IV do direito à Educação, o artigo Art. 53 remete-nos ao fato de que a criança “(...) têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania (...), assegurando-se-lhes” e, ademais, conforme o inciso I, garante-se que é de direito a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

No que tange ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), destaca-se que é vital que os estudantes continuem seu aprendizado de casa, utilizando todos os canais possíveis, rádio, televisão, Internet e telefones celulares (UNICEF 2020). Nesse contexto, as ferramentas de videoconferência viabilizam o ensino e a continuidade do aprendizado, além da discussão e conscientização dos estudantes com relação ao SARS-CoV-2, vírus causador da COVID-19 (CHURKIN, 2020; SANTOS JÚNIOR; MONTEIRO, 2020). Charlot, (2000) considera que os(as) alunos(as) podem atribuir sentidos na relação com o saber e o aprender.

2. A RELAÇÃO COM O SABER E O APRENDER A ESTRUTURA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A relação com o saber é a relação com o mundo, é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo que estiver relacionado a: ‘o aprender’ e ‘o saber’ com o outro, e com ele mesmo; é, pois, a relação de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender (CHARLOT, 2000).

O professor reconstrói-se para recriar suas aulas, e as tecnologias requerem dele a flexibilidade e a capacidade de articulação, pois são tecnologias que possibilitam o encontro, a acolhida do sujeito, capaz de se transformar e ser transformador de seu espaço, aliado aos diversos meios possíveis para o processo de ensino e aprendizagem. Cabe, então, ao professor apropriar-se de novas formas de ensinar e aprender, oferecendo elementos metodológicos para a compreensão do que se deseja mobilizar, além de engajamento cultural, experiência sensível, reflexão de sentido e formação crítica, que se constituem em conceitos fundantes para o entendimento de uma cultura, a qual possibilite um diálogo com o currículo da instituição de ensino.

Sendo assim, Charlot (2013) refere-se à motivação como algo que difere de mobilização. Para ele, motiva-se alguém de fora e mobiliza-se a si mesmo de dentro. Logo, a mobilização encontra-se interligada ao desejo de aprender. E ninguém aprende sem desenvolver uma atividade intelectual. Dessa forma, o estudante engajado, que encontra prazer e sentido em aprender, valoriza os encontros para saber ou aprender, mobilizado, desejante e, envolvido em uma atividade intelectual, aprende. Charlot nos inspira-nos a refletir sobre a equação pedagógica, em que o fundamento é o aprender que, por sua vez, é igual à atividade intelectual mais o sentido do aprendizado, além do entrelaçamento do prazer ao aprender num processo de significados da educação, com o olhar no movimento contemporâneo de reconstrução do ser, do ensinar e do aprender.

Sendo assim, as figuras do aprender referem-se aos variados elementos do mundo quando interagem com objetos e realizam atividades. Extrapolam as convenções dos conteúdos escolares fragmentados disciplinarmente e são definidas por Charlot (2000) como: objetos aos quais algum saber está incorporado (como livros, obras de arte ou programas culturais de TV), objetos cujo uso precisa ser aprendido (como escova de dentes ou computador), atividades que precisam ser dominadas (como ler ou nadar) e dispositivos relacionais, a partir dos quais é necessária a apropriação de algumas formas para o estabelecimento de relações (como agradecer ou começar a namorar). A relação pedagógica é um momento, isto é, um conjunto de percepções, de representações, de projetos atuais que se inscrevem em uma apropriação dos passados individuais e das projeções, em que cada um constrói o futuro (CHARLOT, 2000, p. 68).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, é um documento que traz a

possibilidade do regime de colaboração e de heterogeneidade às trajetórias educacionais; propõe às escolas a organização curricular com base em objetivos comuns de aprendizagem e cabe às redes de ensino a formação de professores e a construção do currículo para o território estadual e municipal. As competências gerais da BNCC direcionam-nos a compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Essa compreensão da cultura digital deve ocorrer de forma crítica, significativa e ética. Essa proposição incita a elaboração e a reorganização curricular para a criação de cenários que permitam a interação, o aproveitamento das crianças de forma ativa e criadora, fazendo relações com o saber. Conforme Charlot (2013, p. 162), “(...) sua forma de se relacionar com o mundo, com os outros, consigo e, portanto, com o saber e, de forma ampla, com o aprender”.

Nas competências de número 4 (quatro) e 5 (cinco) da BNCC, reconhece-se o papel fundamental da tecnologia, bem como estabelece que o estudante deve dominar o universo digital, sendo capaz, portanto, de fazer uso qualificado e ético das diversas ferramentas existentes, além de compreender o pensamento computacional e os impactos da tecnologia na vida das pessoas e da sociedade. Essa relação com o saber nesse período complexo na constituição do ser criança mobiliza e projeta possibilidades no cotidiano da Educação Infantil.

Na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, a aprendizagem está subordinada ao desenvolvimento humano de acordo com a fase em que o sujeito se encontra, e essa compreensão perpassa por movimentos históricos permeados por diferentes olhares sobre os períodos da vida. A expressão “educação pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental” (BNCC, 2017, p. 35). Ao olhar para essa etapa como lugar não pertencente à educação formal, observa-se que impera um grande desafio à docência de forma geral, devido à inserção de práticas pedagógicas descompromissadas com essa etapa inicial da vida.

Já com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a Educação Infantil é integrada à Educação Básica “(...) situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e Médio. E, a partir da modificação introduzida na LDB, em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos (BNCC, 2017, p. 35).

A estrutura da BNCC na etapa da Educação Infantil, nos eixos estruturantes no que se refere às interações e brincadeiras, de acordo com as diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI, Resolução/CNE nº 5/2009, 2013, p. 278), a criança é vista como um sujeito de direitos, nas interações, nas brincadeiras, nas observações, nos questionamentos, na assimilação de valores, na construção e apropriação de conhecimentos. Nessa perspectiva o cotidiano da Educação Infantil é potencializador do desenvolvimento integral das crianças e de uma “(...) educação para a humanidade”.

Nessa tessitura, as interações e brincadeiras têm sentido e são eixos estruturantes das práticas pedagógicas, capazes de proporcionar e definir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são organizados por campos de experiência e faixas etárias. Dessa forma, pode-se ressaltar a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas e de acompanhar a progressão das aprendizagens e do desenvolvimento.

A BNCC também aborda seis grandes direitos de aprendizagem para que as crianças sejam ativas na construção do conhecimento e assim distribuídos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e, por último, conhecer-se. Destes, destacamos o direito de explorar, pois é o que salientam as tecnologias, mesmo que em todos os direitos as inserções pedagógicas possam promover práticas

pedagógicas que reverberem as tecnologias de forma autoral e criativa. O direito “Explorar” traz, em sua composição, o seguinte registro:

(...) movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (BNCC, 2017, p. 38).

Os demais direitos associados à exploração, se fazem, principalmente, em relação com as artes. Podem desvelar, conforme Charlot (2000), formas de relação com o mundo, com a linguagem, com o tempo e pelas paixões. Sob esse olhar cuidadoso, o brincar com intencionalidade pedagógica provoca prazer às crianças, além de auxiliar no processo de aprendizagem e desenvolvimento: assim, o lúdico torna-se essência na Educação Infantil.

O participar é, portanto, o início do papel ativo do aluno como sujeito em seu desenvolvimento, assim atuando e envolvendo-se em escolhas de brincadeiras, nas atividades propostas e em todo o cotidiano escolar. Enfim, o conhecer-se como ato de inserção ativa-os no mundo, nos campos de saber.

Os campos de experiência e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, conforme a BNCC, definem-se:

- a. Campos de experiência – são os saberes fundamentais que devem ser proporcionados às crianças e que compõem a etapa Educação Infantil, são o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempo, quantidades, relações e transformações;
- b. Aprendizagens – são divididas em três grupos pela faixa etária: bebês, de 0 a 1 ano e 6 meses; 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; 4 anos a 5 anos e 11 meses. As especificidades são mobilizadoras de movimentos que permeiam os tempos e espaços constituintes do percurso humano.

Dos objetivos do campo de experiência da BNCC (2017), ressaltamos a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação nas diferentes fases da vida, de bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas, as quais, em nosso olhar, são seres pertencentes a uma etapa fundamental na constituição do ser.

Os tempos e os espaços presentes na constituição impulsionam uma proposta interdisciplinar na organização curricular por campos de experiência, pois muda o foco do currículo da perspectiva do/a professor/a para a perspectiva das crianças, estrutura contextos de aprendizagem orientados por um projeto pedagógico articulado às competências das crianças e às significações por elas construídas, utilizando diferentes linguagens. Altera, ademais, a visão de tempo, de espaço na efetivação do currículo. A estrutura tradicional de aulas é, por sua vez, superada, e envolve todos os momentos da jornada das crianças.

Os cenários, a composição dos diferentes ambientes de aprendizagem são elementos que podem garantir a todas as crianças tempo para explorar as proposições que a professora faz e entender que elas precisam repetir essa mesma proposição outras vezes, de modo a não só se apropriar de determinadas ações, mas, também, para elaborar um sentido para a experiência vivida. Muito além, é importante abandonar a ideia das crianças como seres frágeis e incompetentes, de que a infância se constitui em período de passividade, dependência ou debilidade. Ao rejeitar toda postura pedagógica (incluindo as instruções, os materiais didáticos, as histórias) de rigidez e inflexibilidade, sem atentar para a forma como as crianças reagem ao que lhe é proposto e a proposição de metas que contenham significação e sentido na materialização das experiências infantis, como preconiza a BNCC (2017), é privá-las de seus direitos básicos para seu desenvolvimento.

É possível, reitera-se, romper com a lógica de Educação Infantil preparatória para o Ensino Fundamental, cuja organização curricular fragmentada e baseada em componentes curriculares ou áreas de conhecimento ainda é comum e amplamente aceita, arraigada pela tradição. Todavia, se considerarmos que se projeta a integralidade do desenvolvimento infantil, de valorização e

compreensão de tal processo ao longo da primeira infância, é premente a organização das práticas a partir de atividades que façam sentido para as crianças.

A linguagem e as tecnologias ocupam um lugar importante na ampliação dos conhecimentos sobre si e sobre o mundo, bem como as intervenções por intermédio de diferentes narrativas e da vivência estética do texto com suas imagens e ilustrações. Para tanto, os tempos das crianças precisam ser respeitados e observados. A BNCC fez uma divisão por faixa etária no caso das crianças. Assim, as práticas pedagógicas podem proporcionar bem-estar e autonomia às crianças.

Nas aprendizagens relativas ao bem-estar, autonomia, identidade e interações, as crianças devem participar das vivências que possibilitam expressar seus desejos, desgostos, necessidades, curiosidades, preferências e vontades em brincadeiras e situações cotidianas; atender a ordens simples (um consigna só); pedir ajuda nas situações em que isso se faz necessário; compreender mensagens curtas (pedidos, comandos, perguntas, breves informações) que lhes são dirigidas; estabelecer relações gradativas entre os objetos, acontecimentos, pessoas e os nomes que lhes são atribuídos; comunicar suas necessidades por meio de sons, balbucios e palavras; substituir, gradualmente, a comunicação não-verbal (gestos, mímicas) pela comunicação verbal (sons, palavras, frases); nomear as pessoas, objetos e eventos mais familiares; apropriar-se, progressivamente, de hábitos regulares de higiene pessoal; executar movimentos colaborativos, ao vestir-se ou desnudar-se, como: colocar (ou tirar) os sapatos, desabotoar, etc.; lavar as mãos, limpar o nariz, escovar os dentes, usar o sabonete, enxugar-se com a toalha, com a ajuda do adulto; interessar-se em desprender-se de fraldas; alimentar-se com progressiva autonomia.

3. A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM AS TECNOLOGIAS

No colapso das antigas certezas morais, cobra-se dos professores que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais, que respondam à necessidade de afeto dos alunos, que resolvam os problemas da violência, das drogas e da indisciplina, que preparem melhor os alunos nos conteúdos das matemáticas, das ciências e da tecnologia, tendo em vista colocá-los em melhores condições para enfrentarem a competitividade.

Além disso, aos docentes cabe restaurarem a importância dos conhecimentos na perda de credibilidade das certezas científicas, de forma que sejam os regeneradores das culturas/identidades perdidas com as desigualdades/diferenças culturais, que administrem as escolas com economia cada vez mais frugal, que trabalhem coletivamente em escolas com horários cada vez mais fragmentados. Em que pese a importância dessas demandas, não se pode exigir que os professores, individualmente considerados, façam frente a elas. Espera-se que coletivamente apontem caminhos institucionais ao seu enfrentamento (CHARLOT, 2013, p. 14-15).

Ser professor, consoante as considerações de Charlot, requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais; sensibilidade da experiência; indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas, em situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos na sociedade. (CHARLOT, 2013, p. 15)

Sendo assim, devem-se superar esses desafios de uma escola que manteve a forma escolar estabilizada no século XVII, cujos conteúdos se sedimentaram no fim do século XIX e no início do século XX. Neste tempo, vivenciam-se as transformações do século XXI, momento em que as abordagens que remetem à necessidade que estamos enfrentando, parecem longe da real necessidade de, hoje, enfrentarmos as demandas, sejam quais forem, sem terem sido obtidos os recursos e conhecimentos necessários diante da amplitude de facilidades que a inserção das TICs, nas diversas dimensões das nossas vidas, nos proporcionariam, em conjuntura de isolamento social. A presença

faz-se, portanto, por intermédio da utilização das TICs em um modo presencial virtual. Conforme Charlot expõe e reflete, “(...) o fato de o horizonte ser hoje o futuro da espécie humana e do planeta Terra, as novas tecnologias de divulgação da informação deveriam levar a uma redefinição dos conteúdos e das formas de transmissão, de avaliação e de organização da escola”.

Não é, pois, o que se presencia e atesta; com efeito, a lógica neoliberal da concorrência tende a reduzir a Educação a uma mercadoria escolar a ser rentabilizada no mercado dos empregos e das posições sociais, o que promove formas de aprendizagem mecânicas e superficiais, desconectadas do sentido do saber e de uma verdadeira atividade intelectual, e as quais ainda tendem a predominar.

Portanto, a contradição entre os novos horizontes antropológicos e técnicos da Educação, por um lado; por outro, as suas formas efetivas. Por trás da tal contradição social, desenvolve-se uma outra, a histórica: “a sociedade globalizada trata o saber como um recurso econômico, mas requer homens globalizados instruídos, responsáveis e criativos. Talvez essa contradição seja um dos motores da História no século que acaba de abrir-se”. (CHARLOT, 2013, p. 60-61).

Quando se reflete sobre os desafios encarados pelos professores na sociedade contemporânea, é preciso não esquecer a advertência de que, ao acumular palavras ou expressões como “globalização”, “inovações”, “sociedade do saber”, “novas tecnologias de informação e comunicação”, se corre o risco de sacrificar a análise do presente à visão profética do futuro. Contudo, em uma sociedade cujo projeto é o “desenvolvimento” e que vivencia uma fase de transformações rápidas e profundas e, em se tratando da formação das crianças, é difícil evitar a perspectiva do futuro quando se fala em (e da) educação.

Nessa perspectiva, elucida-se a possibilidade de:

(...) superar a dificuldade analisando as contradições que o professor contemporâneo deve enfrentar. Elas decorrem do choque entre as práticas do professor atual e as injunções dirigidas ao futuro professor ideal. São elas, a meu ver, que levam ao “excesso dos discursos”. Essa é a chave de leitura deste artigo, que pretende confrontar as injunções da sociedade contemporânea com o que está vivendo o professor “normal”, isto é, a professora que atua a cada dia em uma dessas salas de aula que constituem a realidade educacional brasileira. (CHARLOT, 2013, p. 93-94).

Portanto, é mister ressaltar que as novas tecnologias de informação e comunicação se desenvolvem em ritmo acelerado; é o momento em que o uso dos diversos dispositivos digitais – *notebook*, *tablet*, iPhone®, iPad®, computadores, celulares, etc. – ampliou-se nas gerações, com alterações no *design* e capacidades, além de recursos. A Internet também amplia os modos de distribuição e em sua capacidade. Dessa forma, nascem e crescem espaços de comunicação e informação que escapam ao controle da escola e da família, com cada vez mais possibilidades de interações, as quais fascinam, particularmente, as crianças e os jovens – Facebook®, WhatsApp®, Instagram, *blogs*, jogos on-line, entre outros recursos e ambientes computacionais. Todas essas transformações têm consequências sobre a profissão docente, desestabilizada, não apenas pelas exigências crescentes dos pais e da opinião pública, mas, também, em sua posição profissional, em seu público de alunos, além das suas práticas. (CHARLOT, 2013, p. 99).

O professor, no que tange aos desafios da prática, conforme acrescenta Charlot, defronta-se, ainda, com novos tipos de alunos, cujos modos de pensamento pouco condizem com o que requer o sucesso escolar. Ao levar à ideia de uma construção, ou reconstrução, do saber pelo aluno, de forma ativa, em um processo de mobilização intelectual, as pesquisas em Psicologia, Sociologia, Epistemologia e Educação propõem ao professor uma solução, amplamente difundida pelos centros de formação. Contudo, a proposta “construtivista”, por mais valiosa que seja em si, implica formas de organização e de avaliação escolares diferentes das que estruturam a escola atual. Resta o construtivismo como injunção endereçada ao professor, “vara mágica” que poderia resolver os problemas atuais da escola, dos professores e dos alunos. (CHARLOT, 2013, p. 101)

As práticas dos docentes da Educação infantil, no desencadear da pesquisa, evidenciaram, com base na teoria preconizada por Lévy (1998), os três tempos do espírito – a oralidade, a escrita e a informática. Este é, por sua vez, aspecto gerador de complexidade com deslocamentos importantes no convívio das crianças, famílias e professores. Portanto, a relação com o saber e com o mundo implica no tempo, no lugar e nas pessoas (CHARLOT, 2000). Tais tempos, a título de exemplo, são evidenciados nos momentos dos cantos, vídeos, desenhos, colagens, entre outros.

4. DISCUSSÕES E ANÁLISES

A pesquisa foi realizada em 5 (cinco) Centros de Educação Infantil Municipais (CEIMs) da região serrana, com as gestoras e as professoras, com inspiração nos preceitos do professor Bernard Charlot, no que tange à coleta e análise de dados e ao instrumento intitulado “balanços do saber”. A temática de pesquisa/estudo é decorrente de diversos campos de Estágio Curricular Obrigatório, em que cada grupo escolheu um espaço público, privado ou Organização da Sociedade Civil (OSC), com atendimento a crianças na faixa etária da Educação Infantil.

Foi elaborado um roteiro de trabalho inicial, o qual poderia ser ampliado pelo grupo. Essa atividade era constituída por problematizações, que podiam servir de sugestões e possibilidades para os encaminhamentos posteriores às reflexões sobre os processos educacionais das Instituições pesquisadas. As indagações, expressas como enunciado, que permearam o percurso formativo foram, ao todo, dez e, destas, cinco foram elaboradas pelo grupo. As cinco questões sistematizadas foram:

A quem serve o CEI/ CEIM[iv]?; 1- Quem são as crianças? 2- Que experiências, vivências e conhecimentos têm?; 3- Que objetivos são propostos para elas, considerando a realidade de suas condições de vida e a realidade da vida contemporânea? E o momento de distanciamento físico/social em tempo de pandemia?; 4- Como é a comunidade onde estão inseridas? Quais os seus costumes, seus valores e os problemas que enfrenta?; 5- Como as crianças podem interagir com ela, como cidadãos, enquanto crianças? Com as famílias? Quais foram as “novas rotinas” que a família estabeleceu? Como estão acompanhando e o quanto as notícias sobre a pandemia impactam na vida da criança?[v]

Em acréscimo, pode-se acrescentar que: “Ensinar exige alegria e esperança” (FREIRE, 2015, p. 70), de forma que toda relação com o saber (com o aprender) é também relação com o mundo, com os outros e consigo. Não existe saber (de aprender) se não está em jogo a relação com o mundo, com os outros e consigo (CHARLOT, 2005).

Após a aplicação da pesquisa nas Instituições da Educação, houve a sistematização dos dados em relação às respostas que emergiram, cujos encontros foram realizados com o olhar atento a refletir e entrelaçar os fundamentos do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e as teorias de Charlot. Foram, ainda, realizados estudos sobre o cotidiano, os jogos e a ludicidade, bem como os fundamentos e os direitos da criança na Educação Infantil, cuja ênfase recaiu no uso das tecnologias em tempos de pandemia.

As alterações vivenciadas no cotidiano infantil foram afetadas em vários sentidos, tanto pedagógica quanto afetivamente, sendo esse movimento caracterizado, na maioria das vezes, como situações, conforme o relato de estudantes pesquisadores (Balanço 1): “(...) dolorosas [que implicam enormes desafios institucionais de adaptação, de inovação, de alterações estruturais, de flexibilidade, de enquadramento e de liderança”

A ruptura do cotidiano ocorreu de forma forçada e se confirmou a necessidade de se, consoante Balanço 2, “(...) assumir[em] mudanças frente a suspensão das atividades presenciais físicas, um pouco por todo o mundo, [motivo pelo qual] gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade on-line (Balanço 3) (...) de ensino remoto de emergência”.

Na verdade, os processos da educação infantil fazem parte da etapa mais desafiadora, devido à faixa etária das crianças. Dessa feita, as alterações das práticas pedagógicas físicas por um ensino remoto foram geradoras de inquietações e angústias por parte da comunidade escolar e a importante participação da família na mediação do processo de ensino e aprendizagem. E, assim, questiona-se como assegurar o direito prescrito no ECA[vi] (Art. 4º):

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

As problematizações iniciais da pesquisa foram interessantes, mas impulsionadas por outras, como, por exemplo, o ensino remoto e/ou aula remota na educação infantil. Essas considerações nos incitam a refletir acerca de quais encaminhamentos e possibilidades diante das respostas da comunidade educacional se podem realizar. Para essas reflexões, recorre-se, novamente, a Moreira e Schlemmer (2020, p. 8), que explicam que o termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O Ensino Remoto ou Aula Remota configura-se, então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes.

O processo da pesquisa apresentou-nos os grandes desafios enfrentados e as perspectivas para a transformação desse nível de ensino devido à COVID-19. Na reflexão desta pesquisa, ainda é salientada a importância do acolhimento dos pais e das crianças, o que se pode expressar por intermédio de Zuin (2020, p. 15), de forma que os conteúdos abordados se referem ao acolhimento, aos sentimentos e emoções, ao uso de diferentes espaços de aprendizagem, de desenvolvimento, de linguagens, além de experiências familiares.

O diálogo entre pais, professores e crianças configuram os entrelaçamentos que ocorrem de uma tecnologia para outra. São aspectos que mobilizam e aproximam todos os envolvidos, os quais, conforme os balanços expressos por meio dos/as acadêmico/as, podemos observar por meio do Balanço 4 – *“É de fundamental importância, que na construção cognitiva de gestores e educadores de Centros de Educação Infantil, aconteça a percepção de aspectos essenciais na trajetória do bebê ou da criança”*. Essa abordagem é geradora de sentido, pois a compreensão, o olhar incisivo do bebê, da criança sobre a trama dos sentidos em torno dos personagens e dos vídeos produzidos pelas professoras são geradores desse fluxo permeado de movimentos em forma de espiral. O encantamento, as percepções, a afetividade e o cuidado impulsionam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, de forma que aprender a dominar uma relação é *“tornar-se capaz de regular essa relação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo, e isso, em situação”*. (CHARLOT, 2000, p. 70).

Para tanto, Lévy (1998) traz em sua abordagem a ecologia cognitiva devido às relações interpessoais, ao afetar a criança em todos os sentidos, em que emergem outras formas de compreensão, de tempo, de espaço, de se relacionar com os objetos e do faz de conta. Essas formas de autoria, de criatividade da criança, são subjetivações que afloram o desenvolvimento cognitivo imbuído de complexidade na construção do conhecimento.

Dessa forma, essas considerações remetem ao desenvolvimento de práticas dialógicas e reflexivas, que tenham em seu bojo um arcabouço teórico-metodológico que atenda um pouco das demandas que emergem neste momento de grandes desafios. Assim, conduz a um trabalho colaborativo, considerado: *“(…) muito relevante dado o seu potencial para mudanças da escola: entre professores na escola e da escola com as famílias de seus alunos e que, independente (sic) de algumas tensões de cada um dos lados, mostra-se virtuosa e (...) permanente”*. (ZUIN, 2020, p. 15-16). As palavras de

Zuin trazem elementos que foram vivenciados no decorrer da pesquisa, a qual objetivou investigar as relações pedagógicas da Educação Infantil, bem como problematizá-la de forma dialógica e coletiva, tendo como recurso as Tecnologias para acompanhar e mediar as discussões e as novas indagações que se apresentaram no percurso formativo das acadêmicas.

A exemplo, consideremos a entrevista realizada com a vice-gestora da instituição, quem detalhou pontos significativos sobre como é a participação da comunidade em relação às ações pedagógicas do CEIM, consoante Balanço 6:

(...) é uma comunidade (...) assim mais ou menos participativa assim...a maioria é bem participativa...assim os pais são...na educação infantil assim eles são bem mais participativos do que no... no... fundamental, né... pelas crianças ser pequenas né...que depois vai...conforme vão crescendo parece que os pais vão...mas assim na educação infantil eles são bem participativos...você chama e eles...estão presentes né...acho que até pela questão de serem pequenos né... (ENTREVISTA VICE-DIRETORA).

Pelo fato de o Ensino Fundamental estar no mesmo espaço do CEIM, foi possível comparar a participação dos pais nos níveis da Educação Básica. Os resultados da pesquisa trouxeram como elementos a necessidade de utilizar as tecnologias, as que forem mais acessíveis às famílias, como meio de aproximar e de acolher a comunidade frente aos inúmeros desafios detectados. Ressalta-se, nas palavras de Paulo Freire, a questão da amorosidade e dos aspectos dialógicos, que são fatores essenciais às crianças e familiares.

A partir do exposto, segundo os/as acadêmicos/as, esses conhecimentos das crianças da trajetória infantil auxilia no, em conformidade com o Balanço 7 da pesquisa, *“(...) desenvolvimento como um todo, pois cada sujeito possui experiências diferentes em relação a cada um, e nas interações existentes (...), principalmente na primeira infância, [posto que] amplia nas crianças vários saberes oriundos de várias culturas.*

Outro elemento importante elencado durante a pesquisa foi a abrangência no que se refere ao aspecto social e comportamental de cada criança, ilustrado pelo Balanço 8, a seguir, de forma os infantes

(...) vão aprendendo conforme as práticas cotidianas e interações realizadas com os profissionais da educação, com as demais crianças e no contexto familiar. E cabe ao educador (a) ir registrando cada aspecto de desenvolvimento dos bebês e crianças, e procurar constantemente estimular esse processo cada vez mais, com o cuidado de perceber os limites e a capacidade de cada criança.

Esses novos elementos são permeados pela linguagem da criança e por novas apropriações de aprendizagem, que são desenvolvidas com riqueza de novidades, possibilidades, além de situar diversas experiências, as quais são desenvolvidas por tentativas, imersões de aprendizagem e, em verdade, na constituição das singularidades, do ser de cada criança e de todos os sujeitos envolvidos no processo.

Em consonância ao que se expôs, tudo vem a resultar em redes de construções coletivas, o que, de acordo com o que Lévy (2000, p. 17) expõe a condição de que,

(...) se nos engajássemos na via da inteligência coletiva, progressivamente inventariáramos as técnicas os sistemas de signos, as formas de organização social e de regulação que nos permitiriam pensar em conjunto, concentrar nossas forças intelectuais e espirituais, multiplicar nossas imaginações e experiências, negociar em tempo real e em todas as escalas as soluções práticas aos complexos

problemas que estão diante de nós.

Ao serem pensados os diferentes ambientes de aprendizagem, possibilita-se promover mobilizações sociais, de forma que os papéis dos sujeitos são ressignificados e a Educação Infantil, por sua vez, adquire e vem a ter sentido devido às mobilizações. Aprenderíamos gradualmente a nos orientarmos em um novo cosmo em mutação, à deriva, a nos tornarmos, na medida do possível, seus autores; a nos (re)inventarmos coletivamente como espécie.

A inteligência coletiva visa menos ao domínio de si por intermédio das comunidades humanas que a um abandono essencial que diz respeito à ideia de identidade, aos mecanismos de dominação e de desencadeamento dos conflitos, ao desbloqueio de uma comunicação confiscada, a voltar a trocar entre si pensamentos isolados, conforme sumariza Lévy (2000).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se, em tempos de complexa situação, a condição de vulnerabilidade socioeconômica de muitas famílias, a qual pode ser agravada com a situação causada pela pandemia. Tais conjunturas podem, ainda, levar a um aumento dos índices de abandono e evasão escolar.

Quando se fala das tecnologias de informação e comunicação, pois o tema exclusão digital tem sido destacado em discussões diversas e subjaz, em sua íntegra, a questão da distribuição desigual de recursos, de acesso, de compreensão e de seu uso, em especial no que se refere a tais tecnologias.

A sociedade civil e o poder público devem articular-se e promover o diálogo com a comunidade escolar, com vistas a buscar ações efetivas, bem como promover o protagonismo nos espaços escolares, por meio da ampliação de recursos tecnológicos e de formação acerca da cultura digital para toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 10 ago. 2020.

BRASIL. **Lei Federal** n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, 2019.

BRASIL. **Decreto** n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 fev. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria** n. 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/>. Acesso em: 19 jun. 2020.

BRASIL - Ministério da Educação, Secretaria Executiva. Portaria Nº 491, de 19 de Março de 2020. **Estabelece medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo Novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Ministério da Educação**. Acesso em: 11 jun. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20491-20-mec.htm

CAVALCANTI, José Dilson Beserra. **A noção de relação ao saber: história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira**. 2015, 428f. Tese (Doutorado). Curso de Educação Matemática, Universidade Federal Rural de Pernambuco Recife, 2015. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/7458>. Acesso em: jul. 2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa**. RJ: Paz e Terra, 2015.

UNESCO. (2020). **COVID-19: 10 Recommendations to plan distance learning solutions**. 03 Mar 2020. Disponível em Acesso em 21 Abr 2020.

SCHLEMMER, E.; MIRANDA, M. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital online**. *Rev. UFG*, Publica Ciar, v. 20, 63438.

ZUIN, Poliana Bruno (Org.). **Acolhimento na educação infantil em tempos de pandemia da Covid-19**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

HERNANDEZ, Ronald M; CUMPA, Rosalina Orrego; RODRIGUEZ, Sonia Quinónes **Nuevas formas de aprender: La formación docente frente al uso de las TIC. Propósitos y Representaciones**. jul./dic. 2018, v. 6, n. 2: p .671-701. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.248>. Acesso em: Acesso em: 19 jun. 2020

LÉVY. Pierre. **A inteligência coletiva: Por uma antropologia do ciberespaco**. Tradução: Luiz

Paulo Rouanet. 3. ed. Dez. 2000.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência; o futuro do pensamento na era da informática.** Tradução Carlos Irineu Costa. São Paulo: Ed. 34, 1998.

ZANETTE, Carla Roberta Sasset Zanette. **A relação do docente com o saber: sentidos atribuídos aos referenciais curriculares e ao ensinar no cotidiano da escola pública**, 2019, 264f. Tese (Doutorado). Curso de Educação, Universidade de Caxias do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/5550/Tese%20Carla%20Roberta%20Sasset%20Zanette.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: jul. 2020.

[i] Este artigo é fruto de uma investigação em processo de construção do Doutorado em Educação, onde o estudo de tese está ligado em compreender a relação com o saber e o aprender docente no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino Superior.

[ii] Participantes da Pesquisa: Docente Arlene Aparecida de Arruda; acadêmicos/as: Grupo 1: Gabriele de Souza Schumacher Gerber, Gabrielle Lessa Tristão, Jaqueline Varela de Oliveira, Matheus Muller Lourenço; Grupo 2: Guilherme Deucher; Grupo 3: Alessandra Caroline Macedo, Elenice Das Graças Antunes, Giovanna Paulo Moraes, Juliana Waltrick Lopes, Leticia Aparecida Paulo; Grupo 4: Daniela de Jesus, Gabriela Schlichting Vieira Luckmann, Mirele Lima, Morgana da Luz Costa.

[iii] Organização das Nações Unidas, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – agência da ONU responsável por acompanhar e apoiar a educação, a comunicação e a cultura no mundo.

[iv] Centro de Educação Infantil.

[v] Questões formuladas pelas pesquisadoras (2020).

[vi] Estatuto da Criança e do Adolescente.

MÁRCIA BOELL

Docente no Ensino Superior. Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (DINTER UCS/UNIPLAC). Membro do grupo de pesquisa: Tecnologia e educação: perspectivas para transformação e potencialização dos processos de ensino e de aprendizagem - UCS; Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação da Serra Gaúcha - GPForma Serra - UCS; Grupo de Pesquisa Sistemas, Tecnologias e Educação – EDUTECS/UNIPLAC. Mestra em Computação Aplicada - UNIVALI, Especialista em Movimentos Sociais, Organizações Populares e Democracia Participativa - UFMG e Graduação em Sistemas de Informação - UNIPLAC, cursando Pedagogia EaD - UNIPLAC. E-mail: marcia.boell@gmail.com.

MARILÉIA APARECIDA WOLFF TUBS

Docente no Ensino Superior. Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (DINTER UCS/UNIPLAC). Mestra em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC. E-mail: marileiawt@gmail.com