



Christian Business School

40 Rue Alexandre Dumas Acheminement 75011 PARIS

www.cbsead.com

Identifiant : 0756680D - ISNI 0000 0005 1674 7608

CHRISTIANBUSINESSSCHOOL

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

GILDA APARECIDA ALMEIDA NUNES

**AULA REMOTA PARA ALUNOS DO PRÉ-ESCOLAR EM TEMPO DE PANDEMIA, NA
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL
ALEGRIA-PORTO VELHO-RONDÔNIA**

PARIS, 2025



Supervision: French Ministry of National Education (UAI célibataire
- License 0756680D - Académie: Paris) Address: 40 rue Alexandre
Dumas 75011 - PARIS ISNI 0000000489421281



State Registration: P19000015578 - Federal
Registry: EIN 38-4107942 5728 Major Blvd, Ste 530
Orlando, FL 32819 US - ISNI 0000000489421281



Christian Business School

40 Rue Alexandre Dumas Acheminement 75011 PARIS

www.cbsead.com

Identifiant : 0756680D - ISNI 0000 0005 1674 7608

GILDA APARECIDA ALMEIDA NUNES

**AULA REMOTA PARA ALUNOS DO PRÉ-ESCOLAR EM TEMPO DE PANDEMIA,
NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL
ALEGRIA-PORTO VELHO-RONDÔNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da CHRISTIAN BUSINESS SCHOOL, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ciências da Educação. Área de concentração: Educação.

Orientador (a): Prof. Dr. Diogenes José Gusmão Coutinho

PARIS, 2025



Supervision: French Ministry of National Education (UAI célibataire
- License 0756680D - Académie: Paris) Address: 40 rue Alexandre
Dumas 75011 - PARIS ISNI 0000000489421281



State Registration: P19000015578 - Federal
Registry: EIN 38-4107942 5728 Major Blvd, Ste 530
Orlando, FL 32819 US - ISNI 0000000489421281



Christian Business School

40 Rue Alexandre Dumas Acheminement 75011 PARIS

www.cbsead.com

Identifiant : 0756680D - ISNI 0000 0005 1674 7608

GILDA APARECIDA ALMEIDA NUNES

**AULA REMOTA PARA ALUNOS DO PRÉ-ESCOLAR EM TEMPO DE PANDEMIA, NA
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL
ALEGRIA-PORTO VELHO-RONDÔNIA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Christian Business School, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Diógenes José Gusmão Coutinho

Data de aprovação:

Dr. Elton Gomes dos Reis

Dr. Diógenes José Gusmão Coutinho

Dr. Nilton Soares Formiga



DEDICATÓRIA

Dedico a minha família, em especial meus pais, Olintho de Almeida Nunes in memoriam e mãe Adeilda Bezerra Nunes.

Aos meus filhos: Thiago de Almeida Nunes e Thaís de Almeida Nunes Luiz, aos meus netos Ana Clara de Almeida Barbosa e Rui Barbosa Neto, ao compreender que nesta fase de estudos, o afastamento se faz necessário.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Orientador Dr. Diógenes José Gusmão Coutinho que me auxiliou na elaboração, estudos e pesquisas a fim de decifrar as trajetórias pertinentes à conclusão desta pesquisa.

Ao programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Christian Business School, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

À Prof^a. Dr^a. Marialice Antão de Oliveira Dias pelo apoio, minha eterna gratidão.

Aos colegas da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Alegria de Porto Velho-Rondônia.

Aos pais e alunos que contribuíram com as entrevistas profissionais e pessoais.



RESUMO

O presente trabalho surgiu como finalidade de abordar o processo de ensino e aprendizagem no Pré-escolar, com alunos com idade de 4 e 5 anos e onze meses, na Escola Alegria, tendo, 04 salas de aula do Pré I e 03 salas de aula do Pré II, no turno matutino, no ano letivo de 2021, a escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Alegria, durante o isolamento social decorrente a pandemia da Covid 19. Aqui procuro mostrar, a partir de uma abordagem qualitativa, parte do que tem acontecido no âmbito desse projeto de pesquisa, considerando as adaptações necessárias realizadas durante o ano letivo de 2021, em virtude da pandemia causada pelo Coronavírus. Através de pesquisas e relatos das professoras, se houve ensino e aprendizagem aos alunos, nas aulas remotas da educação infantil, em tempo de pandemia. O desenvolvimento do projeto será partir da aplicação de um questionário com questões abertas, a pesquisa será aplicada com sete professoras da educação infantil, sendo quatro professoras do Pré I e três professoras do Pré II, no processo de ensino e aprendizagem escolar da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Alegria, apresentado no ano letivo de 2021. Considerando que a realização da pesquisa envolve muitos aspectos importantes como o tipo de pesquisa e o percurso metodológico seguido para alcançar os resultados, o trabalho apresentou parte de uma abordagem qualitativa.

Palavras-Chave: Covid 19. Ensino e aprendizagem no Pré escolar. Escola Municipal de Educação Infantil. Isolamento social.



ABSTRACT

The present work arose with the purpose of approaching the teaching and learning process in Preschool, with students aged 4 and 5 years and eleven months, at Escola Alegria, having 04 Pre-I classrooms and 03 Preschool classrooms. Pre II, in the morning shift, in the 2021 school year, the Municipal School of Early Childhood Education and Elementary School Alegria, during social isolation resulting from the Covid 19 pandemic. Here I try to show, from a qualitative approach, part of what has took place within the scope of this research project, considering the necessary adaptations made during the 2021 school year, due to the pandemic caused by the Coronavirus. Through research and teachers' reports, if there was teaching and learning to students, in remote early childhood education classes, in a time of pandemic. The development of the project will be based on the application of a questionnaire with open questions, the research will be applied with seven teachers of early childhood education, being four teachers of Pre I and three teachers of Pre II, in the process of teaching and school learning of the Municipal School of Kindergarten and Elementary School Alegria, presented in the academic year of 2021. Considering that carrying out the research involves many important aspects such as the type of research and the methodological path followed to achieve the results, the work presented part of a qualitative approach.

Keywords: Covid 19. Teaching and learning in Preschool. Municipal School of Early Childhood Education. Social isolation.



LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) - O eu, O outro e O nós.....	42
Tabela 2 - Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) - Corpo, gestos e movimentos.....	46
Tabela 3 - Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) - Traços, sons, cores e formas.....	50
Tabela 4 - Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) - Escuta, fala, pensamento e imaginação.....	53
Tabela 5 - Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) - Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.....	56



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
2 ASPECTOS HISTÓRICOS.....	16
2.1 PANDEMIAS.....	18
2.2 A PANDEMIA DA COVID 19.....	20
2.3 ISOLAMENTO SOCIAL NAS ALDEIAS INDÍGENAS.....	21
3. O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO PRÉ ESCOLAR. 23	
3.1 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO PRÉ ESCOLAR NA ESCOLA ALEGRIA.....	23
3.2 O DISTANCIAMENTO PROVOCADO PELO FECHAMENTO DAS ESCOLAS EM DECORRÊNCIA DA PANDEMIA DA COVID 19.....	24
3.3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
3.4 O REFERENCIAL CURRICULAR DE RONDÔNIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	28
3.5 CONCEPÇÕES BALISARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	30
3.5.1 Concepção de Educação Infantil.....	31
3.5.2 Concepção de Criança	32
3.5.3 Concepção de Infância.....	33
3.5.4 Concepções Pedagógicas Dimensões da Ação Pedagógica: Interdisciplinaridade e Transversalidade.....	34
3.6 TECNOLOGIA COMO MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	35
3.6.1 Os Fundamentos Pedagógicos na Prática.....	35
3.6.2 As Interações e a Brincadeira como Eixos Estruturantes.....	37
3.6.3 Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento.....	38
3.7 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS.....	40
4. CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL ORGANIZADO POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS.....	42
4.1 O CAMPO DE EXPERIÊNCIAS - O EU, O OUTRO E O NÓS.....	42
4.2 CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL ORGANIZADO POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS - CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS.....	45
4.2.1 Campo De Experiência – Corpo, Gestos e Movimentos.....	45
4.2.2 Currículo da Educação Infantil Organizado por Campos de Experiências.....	‘
4.2.3 Campo de Experiências – Traços, Sons, Cores e Formas.....	‘
4.2.4 Campo de Experiência - Traços, Sons, Cores e Formas.....	50

4.2.5 Currículo da Educação Infantil Por Campos de Experiências Campo de Experiência – Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	52
4.2.6 Campo de Experiência – Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	52
4.2.7 Currículo da Educação Infantil por Campos de Experiências.....	55
4.2.8 Campo de Experiência – Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.....	55
4.2.9 A Rotina.....	58
4.3 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL	59
4.3.1 Educar Frente à Desigualdade em um Desafio Atual	61
4.3.2 O valor de educar e a família.....	64
5. OS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL.....	66
6. METODOLOGIA	68
6.1 A PESQUISA	69
6.2 LOCAL DE PESQUISA	70
6.3 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO.....	70
7. O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS.....	71
7.1 MUDANÇAS NO MÉTODO DE CHEGADA	71
7.2 OBESIDADE E ISOLAMENTO SOCIAL NA COVID 19.....	72
7.3 PLANO DE AÇÃO DE CONTINUIDADE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO DE PÓS PANDEMIA	73
7.4 SONDAGEM DIAGNÓSTICA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PÓS-PANDEMIA: IDENTIFICAÇÃO DOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO.....	76
7.4.1 O Desenvolvimento Socioemocional das Crianças.....	76
7.4.2 A Defasagem no Desenvolvimento Cognitivo.....	76
7.4.3 A Transformação das Práticas Pedagógicas.....	78
7.4.4 O Fortalecimento da Parceria entre Escola e Família.....	78
7.4.5 A Valorização do Cuidado e do Acolhimento.....	79
7.5 OS IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E REFLEXÕES PARA O PÓS- PANDEMIA.....	79
7.5.1 A Defasagem Cognitiva e de Habilidades Motoras.....	81
7.5.2 A Transformação das Práticas Pedagógicas.....	81
7.5.3 O Fortalecimento da Relação Escola-Família.....	82
7.5.4 A Valorização do Cuidado e do Acolhimento.....	82
8. A EDUCAÇÃO POSITIVA.....	83



8.1 DISCIPLINA POSITIVA EM SALA DE AULA.....	84
8.2 COMO APLICAR A EDUCAÇÃO POSITIVA NA SALA DE AULA.....	84
8.2.1 Oferecer um reparo.....	85
8.2.2 Aprenda a discernir as necessidades dos alunos.....	85
8.2.3 Empoderamento discente.....	86
8.2.4 Transformações de ferramentas de conscientização.....	86
8.2.5 Incentivo à cooperação.....	86
8.3 PRÁTICAS ENDÓGENAS DE EDUCAÇÃO PUNITIVA E SEU IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	87
8.3.1 Os Riscos da Punição na Educação Infantil.....	87
8.3.2 Prós e contra a educação positiva.....	87
8.3.3 Os pais desorientados.....	88
8.2.4 Falta de disciplina e hiperparentalidade riscos da educação positiva.....	88
8.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	89
9. EUGENISMO.....	91
9.1 DESENVOLVIMENTO.....	91
9.2A EUGENIA NO BRASIL: CONTEXTO E APLICAÇÃO.....	92
9.3O ARTIGO 138 DA CONSTITUIÇÃO DE 1934.....	93
9.4 CRÍTICAS E O DECLÍNIO DA EUGENIA.....	93
9.5 REFLEXOS E DEBATES CONTEMPORÂNEOS.....	94
9.6 TEORIA EUGENISTA: CONCEITO, HISTÓRIA E REFLEXOS NA CONSTITUIÇÃO DE 1934.....	94
9.7 A EUGENIA NO MUNDO: DO DISCURSO CIENTÍFICO À POLÍTICA PÚBLICA.....	95
9.8 A EUGENIA NO BRASIL.....	95
9.8.1 O Artigo 138 da Constituição de 1934.....	96
9.8.2 Pós-1934: Críticas e Declínio da Eugenia.....	96
9.9 QUEM FOI A FAVOR E QUEM FOI CONTRA A EUGENIA.....	97
9.9.1 Legado e reflexões atuais.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	114
ANEXOS.....	117

INTRODUÇÃO

Desde março de 2020, a pandemia do COVID-19 obrigou as escolas a abandonar o ensino habitual na presença dos alunos para a implementação do ensino a distância na modalidade virtual. Este contexto sem precedentes representa para os apóstolos das tecnologias uma oportunidade de sonho para transformar radicalmente a educação comum em prol de uma escola virtual. Esse discurso lírico confere às tecnologias um poder milagroso que ainda não foi observado quando usadas em sala de aula, mesmo antes da pandemia de 2019.

Uma das principais lições aprendidas com a pandemia é o importante papel que os professores desempenham para garantir a continuidade do aprendizado. À medida que as escolas reabrem, os professores precisarão garantir que as crianças possam aprender em um ambiente seguro e saudável e garantir que elas acompanhem seu aprendizado.

A gestão de turmas requer uma mobilização ideal de várias competências profissionais para professores. No entanto, não podemos falar de gestão de sala de aula sem falar de organização. Na situação atual, os professores enfrentam a desorganização e, por isso, devem adaptar sua gestão de turmas. Queríamos perceber como é possível gerenciar a turma quando os alunos são educados e outros são apresentados, mas de acordo com uma adaptação de acordo com as instruções do Departamento de Saúde Pública (DSP). Para fazer isso, olhamos para a implementação de cuidados relacionados com uma gestão de turmas do ensino pré-primário. Este artigo apresenta o contexto e o problema de estudo, depois aborda as referências teóricas e o processo de coleta de informação, bem como a experiência de referência resultante da implementação de práticas relativas à gestão da sala de aula em contexto de pandemia.

O Ministério da Saúde editou a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 4 de fevereiro de 2020, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo Corona vírus (COVID-19).

Estados e Municípios vêm editando decretos e outros instrumentos legais



e normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, estando, entre elas, a suspensão das atividades escolares.

No dia 17 de março de 2020, foram interrompidas as aulas presenciais, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19, para instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino. Posteriormente, tal Portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias nºs 345, de 19 de março de 2020, e 356, de 20 de março de 2020.

Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19, bem como pareceres orientativos para as instituições de ensino reorganizar o calendário escolar e uso de atividades não presenciais.

O cenário de pandemia gerado pela COVID-19 tem trazido preocupações na educação, e na Educação Infantil, não foi diferente, onde trouxe problemas e desafios aos professores com alunos do Pré I e do Pré II, com idade de 04 anos a 5 anos e 11 meses, da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Alegria, a Educação Infantil no Brasil, é de responsabilidade dos Municípios, objetivo do projeto de pesquisa é abordar o processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil, a pesquisa será realizada com sete docentes da Educação Infantil, na Escola Alegria, alunos com quatro anos da Pré I e cinco anos e onze meses de idade do Pré II, durante a pandemia da Covid-19, mediante disso, perceber através de pesquisas e relatos de professores, se houve ou não aprendizagem nas aulas remotas via WhatsApp, e entrega das atividades diárias.

Em virtude da pandemia, quase todas as escolas optaram por aulas online, o que contribuiu para que muitas crianças e jovens ficassem sem aulas no último ano, já que 47 milhões de pessoas não têm acesso à internet, segundo estudo do Comitê Gestor da Internet no Brasil. No início da pandemia, os educadores transferiram todas as aulas para o formato digital, também começaram a gravar palestras para os alunos assistirem de forma assíncrona, ou seja, cada aluno ao tempo disponível, adotando novas metodologias de



ensino.

Como é o retorno às aulas durante a pandemia do COVID-19? O que crianças, pais profissionais e precisam saber sobre a reabertura das escolas pós pandemia?

Portanto, é vital que o aprendizado em sala de aula continue ininterruptamente. As escolas especializadas para a manutenção segura, estarão entre os últimos lugares a fechar e os primeiros a reabrir, colocando em prática uma estratégia de teste, garantindo medidas eficientes de mitigação de riscos, ao proteger o bem-estar mental e social das crianças. Implementar uma estratégia de planejamento para manter as crianças na escola. Velhos hábitos e seus sinais não estão apenas enraizados em nossos cérebros, mas também em nosso ambiente circundante.

A abordagem do processo de ensino e aprendizagem no Pré escolar, com alunos com idade de 4 e 5 anos e onze meses, na Escola Alegria, e essencial, tendo, 04 salas de aula do Pré I e 03 salas de aula do Pré II, no turno matutino, no ano letivo de 2021, a escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Alegria, durante o isolamento social decorrente a pandemia da Covid 19. Aqui procuro mostrar, a partir de uma abordagem qualitativa, parte do que tem acontecido no âmbito desse projeto de pesquisa, considerando as adaptações necessárias realizadas durante o ano letivo de 2021, em virtude da pandemia causada pelo Coronavírus. Através de pesquisas e relatos das professoras, se houve ensino e aprendizagem aos alunos, nas aulas remotas da educação infantil, em tempo de pandemia.



2. ASPECTOS HISTÓRICOS

”Um povo sem memória é um povo sem história. E um povo sem história está fadado a cometer, no presente e no futuro, os mesmos erros do passado”.

Emília Viotti da Costa

Compreender o nosso passado é essencial para construir o nosso futuro. A história, muitas vezes percebida como uma simples cronologia de eventos, é um tesouro de lições. Ela nos oferece insights sobre os erros e acertos das gerações anteriores.

Ao aprender a analisar essas narrativas, desenvolvemos uma melhor compreensão da nossa sociedade contemporânea. De fato, o conhecimento de eventos históricos não apenas moldaria nossa identidade, mas também nos ajudaria a evitar erros semelhantes. Isso é um testemunho da sabedoria das reflexões anacrônicas.

Para entender melhor a história, pode ser interessante optar por dominar melhor sua compreensão de eventos passados e futuros. Aprender história é essencial para compreender a linha do tempo do nosso mundo. Ela nos permite compreender eventos passados e seu impacto na sociedade atual. Ao explorar as lições do passado, os alunos desenvolvem seu pensamento crítico e habilidades analíticas. Além disso, a história ajuda a forjar nossa identidade coletiva. Ao conhecer nossa herança cultural, fortalecemos nosso senso de pertencimento e oferecem uma abordagem adaptada às necessidades de cada indivíduo, ensinar história nos ajuda a evitar repetir os erros do passado, ajudando assim a construir um futuro melhor.

A história é uma ferramenta de reflexão e referência essencial para a análise da nossa época nos permite compreender eventos atuais conectando-os a contextos passados. Com essa perspectiva, estamos mais bem equipados para decifrar questões contemporâneas.

As lições aprendidas com a história são valiosas. Elas informam decisões atuais e influenciam ações futuras. Assim, ao refletir sobre nossas raízes históricas, podemos antecipar consequências e evitar erros já cometidos.

Eles fortalecem nossa capacidade de reconhecer padrões no comportamento humano. Isso nos ajuda a navegar no mundo complexo de hoje.

Erros do passado representam oportunidades de aprendizado. Ao reconhecê-los, podemos melhorar nosso futuro. Cada falha traz lições valiosas que nos ajudam a seguir em frente.

Para evitar repetir os mesmos erros, é essencial estarmos atentos às nossas ações. Analisar nossas decisões nos permite tirar conclusões úteis. Aqui estão alguns erros comuns a serem evitados:

Ao aprender com nossos erros, desenvolvemos resiliência essencial. A capacidade de nos recuperarmos nos prepara para enfrentar os desafios futuros com mais sabedoria.

A história desempenha um papel fundamental no currículo escolar. Ela permite que os alunos compreendam o passado, analisem eventos significativos e compreendam a dinâmica social.

Os alunos aprendem a interpretar fontes, argumentar e formular opiniões. Isso promove um conhecimento geral sólido e um senso de identidade.

Ao cultivar a curiosidade pelo passado, a educação histórica prepara os alunos para enfrentar os desafios contemporâneos. Ela os incentiva a olhar para o futuro com uma perspectiva informada.

As aulas envolvendo temas históricos desde a tenra idade, desempenham um papel crucial no desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico. Eles permitem que os alunos analisem eventos passados, compreendam a evolução das sociedades e compreendam as implicações dos conflitos. Por meio dessa abordagem, os alunos adquirem ferramentas fundamentais para avaliar fontes e tirar conclusões.

Além disso, o estudo da história ajuda a construir uma cultura geral, essencial no mundo atual, onde as decisões políticas e sociais são influenciadas por fatos históricos. Os alunos desenvolvem, assim, uma perspectiva mais ampla, permitindo-lhes conectar o passado com o presente.

O conhecimento da história os ajuda a compreender melhor as questões contemporâneas e a se engajarem construtivamente em suas próprias sociedades.

Conscientemente ou não, as projeções resultantes colocam a garantia de saúde para todos na segunda posição, incluindo milhares das pessoas mais vulneráveis que seriam mortas se um país passasse do controle de doenças



para o bem-estar econômico. No entanto, é precisamente esse arcabouço que deve ser superado e com dois objetivos: limitar o máximo possível o número de vidas que serão tomadas pelo vírus e se opor à estratégia do "keynesianismo perecível", lutando antes por pôr fim à austeridade neoliberal e transformar ao mesmo tempo as relações capitalistas entre produção e reprodução que subordinam vidas à acumulação de lucros.

A economia é importante, mas “a vida deve ter prioridade, a vida acima de tudo”, portanto, as respostas devem levar em consideração os riscos e vulnerabilidades específicas que os alunos enfrentam nas escolas, ao assegurar sua participação ativa e tomando medidas cujo objetivo é proteger as crianças, reconhecendo que elas são companheiras na luta contra a pandemia, como também instituições pautadas em conhecimento e parceria na governança pública, visando proteger a biodiversidade, sistemas de saúde e alimentação, que podem contribuir para o sucesso da ação emergencial ao COVID 19, ou seja, buscar recuperação da saúde às pessoas afetadas.

2.1 PANDEMIAS

A epidemia do coronavírus já atingiu 65 países e mais de 92,3 mil pessoas em todo o mundo. No dia 26 de fevereiro, a doença também chegou ao Brasil, com a confirmação do primeiro caso – um paciente que apresentou os sintomas e foi diagnosticado após voltar de uma viagem à Itália. O número de casos suspeitos também disparou e, por conta disso, algumas escolas estão preocupadas em como prevenir a transmissão da doença entre os seus alunos. Com a pandemia do coronavírus, as instituições de ensino tiveram que se reinventar para proporcionar uma aprendizagem remota aos alunos. Afinal, como medida para conter a propagação da doença, as aulas presenciais foram suspensas em 2020.

A questão do direito à saúde pública manteve-se focada no isolamento das pessoas, principalmente as crianças, por serem vulneráveis.

A Peste bubônica, doença é considerada, historicamente, a causadora da Peste Negra, que assolou a Europa no século 14, matando entre 75 e 200 milhões pessoas na antiga Eurásia. No total, a praga pode ter reduzido a população mundial de 450 milhões de pessoas para 350 milhões. Os médicos

que tratavam a Peste Negra eram chamados de Médicos da Peste.

A Varíola, desde sempre foi a causa de epidemias mortíferas. Teria surgido na Índia, sendo descrita na Ásia e na África desde antes da Era Cristã, tendo sido a responsável mais provável da epidemia misteriosa catastrófica ocorrida em Atenas que, segundo Trucidides, matou um terço da população, no ano de 430 a.C., dando início ao declínio dessa civilização democrática.

A doença era anteriormente desconhecida (Hipócrates não descreve nada parecido), e desapareceu novamente a seguir. A epidemia terá surgido de novo nos séculos II e III, matando grande proporção da população totalmente não imune do Império Romano, como mais tarde faria na América. As abluções rituais com água do Rio Ganges são um dos principais fatores que geram epidemias de Cólera na Índia.

A Cólera, cuja primeira epidemia global, em 1817, matou centenas de milhares de pessoas. Desde então, a bactéria *Vibrio cholerae* sofre diversas mutações e causa novos ciclos epidêmicos de tempos em tempos e, portanto, ainda é considerada uma pandemia. Sua transmissão acontece a partir do consumo de água ou alimentos contaminados, e é mais comum em países subdesenvolvidos. Um dos países mais atingidos pela cólera foi o Haiti, em 2010. No Iêmen, em 2019, mais de 40 mil pessoas morreram devido à enfermidade.

O documentário Gripe Espanhola: gripezinha ou filme de terror? Trouxe uma abordagem sobre o que ocorreu em 1918, uma pandemia conhecida como “gripe espanhola” que matou mais de 50 milhões de pessoas no mundo inteiro.

O (H1N1), conhecida como gripe suína, foi o primeiro causador de pandemia do século 21. O vírus surgido em porcos no México, em 2009, e se espalhou rapidamente pelo mundo, matando 16 mil pessoas.

As culturas estão sempre mudando: objetivos e abordagens para a aprendizagem precoce das crianças e como a medimos incorporam essas mudanças ao longo do tempo. Como pesquisadores, formuladores de políticas e praticantes, precisamos deixar espaço para que famílias culturalmente diversas se reinventem à sua própria imagem. Ditas pandemias causaram pânico à população planetária.



2.2 A PANDEMIA DA COVID 19

A pandemia da Covid 19 abalou a vida familiar em todo o mundo, principalmente os principais indicadores da infância que regrediram um ano após a declaração de uma pandemia, deixando-as a enfrentar um novo normal devastador, um número de crianças famintas, isoladas, abusadas e ansiosas aumentou. Ao mesmo tempo, seu acesso à educação, oportunidades de socialização e serviços essenciais como saúde – incluindo vacinas de rotina – nutrição e proteção diminuiu drasticamente, afetando a saúde mental dos jovens e levando suas famílias à pobreza.

Antes da pandemia, o conflito, a pobreza, a desnutrição e as mudanças climáticas já estavam causando um aumento sem precedentes no número de crianças que precisavam de assistência humanitária. Agora, o COVID-19 está piorando ainda mais a situação.

Houve transmissão secundária do vírus para outras crianças na escola ou de crianças para professores. As crianças foram principalmente criadas por seu círculo familiar, provavelmente por seus pais. Esses resultados são tranquilizadores no contexto da reabertura das escolas primárias, mas são necessárias confirmações por outros estudos de base escolar.

De modo geral, os resultados deste estudo são comparáveis aos de outros estudos realizados no exterior, que sugerem que crianças de 6 a 11 anos se infectam mais no ambiente familiar do que na escola. A principal nova informação fornecida por este estudo é que as crianças infectadas não transmitiram o vírus a outras crianças, professores ou outros funcionários da escola. No entanto, esses resultados devem ser confirmados em outros estudos, dado o baixo número de introduções do vírus nas escolas que poderiam ser estudadas. Mas uma vez, a população de Crépy-en-Valois, por meio de seu compromisso com o estudo, nos permite estudar nosso conhecimento sobre esse vírus para melhor nos prepararmos para o das crianças às escolas”, comenta Arnaud Fontanet, primeiro autor do estudo, chefe da unidade de Epidemiologia de doenças emergentes do Pasteur Instituto e professor do Cnam.” (Fontanet, 2020).

A pandemia do COVID-19 teve um grande impacto na educação infantil. Houve uma perda significativa de tempo de ensino e aprendizagem, a continuidade da aprendizagem foi severamente interrompida e é provável que haja impactos de longo prazo nos resultados acadêmicos dos alunos. A vida cotidiana durante a pandemia também trouxe sérios desafios para as crianças e



educadores.

2.3 ISOLAMENTO SOCIAL NAS ALDEIAS INDÍGENAS

A pandemia de Covid19 mudou drasticamente a vida nas aldeias indígenas com o isolamento social alterando o cotidiano dos alunos, comprometendo a educação com as escolas fechadas, afetando o desenvolvimento dos estudantes.

Desde o final de março, as escolas públicas e particulares estavam sem aulas presenciais para evitar a propagação do coronavírus, principalmente nas escolas da rede pública estadual, cujo ensino à distância não é viável para muitos alunos que têm limitado acesso à internet e recursos digitais, entre eles, os estudantes indígenas de grande parte das aldeias, que não tem o aparelho para ser usado para assistir às aulas. O cacique relata o esforço para dar continuidade às atividades da escola, correndo o risco de perder o ano letivo e ficando atrasadas nos conteúdos escolares. É necessário ajudar a coordenar os interesses conflitantes das comunidades, instituições de saúde e outras organizações de saúde aborígenes.

Para tomar uma posição pelas crianças indígenas, é necessário entender as semelhanças e diferenças dentro das comunidades indígenas, entre elas e nas populações específicas dentro delas. Os povos originários têm dificuldades em algumas situações, conseguindo captar os efeitos dessas diferenças na saúde das crianças.

As famílias indígenas encontram-se expostas a complexidades e necessidades materiais gigantescas, somando-se aos anos de racismo, discriminação e espoliação, e com a situação dramática no momento sombrio que estamos vivenciando, e a falta de disponibilização de recursos tecnológicos que acompanhem as experiências da escola a distância de forma generalizada parece impensável.

É essencial tomar as seguintes medidas para identificar e apoiar as crianças indígenas durante a pandemia, tais como, promover um ambiente culturalmente seguro e informado sobre traumas e garantir que pacientes e familiares possam determinar se receberam cuidados seguros, aprender e lidar com as desigualdades estruturais, tentando fazer parcerias com organizações

comunitárias indígenas para ajudar a apoiar famílias de alto risco.

Buscar novas tecnologias, que não é fácil e, por isso, deve ser um objetivo consciente dos educadores em primeiro lugar. Nesse sentido, diversos autores (Mateus, 2008; Rolandi, 2015, entre outros) defendem a necessidade das potencialidades que a tecnologia digital poderia oferecer para dialogar com a concepção pedagógica que cada escola possui.

3 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO PRÉ ESCOLAR

Inicialmente pode parecer que os primeiros anos de educação contribuem se ajustarem à vida na sala de aula e proporcionando-lhes a oportunidade de socializar, tem um impacto significativo na vida da criança. Muitos especialistas em educação concluíram que os primeiros cinco da vida da infantil são um dos momentos mais cruciais para o desenvolvimento e podem ter um impacto duradouro na transição da criança para a vida adulta.

Quando se trata de educação pré-escolar, existem vários métodos de ensino que os educadores podem usar para se adequar aos estilos de aprendizagem de cada aluno. Isso inclui aprendizado interativo, programas curriculares focados no conteúdo e estilos de ensino centrados no aluno.

Todos os pais querem o melhor para seus filhos, mas se vocês perguntam o que seria, eles provavelmente terão dificuldade em encontrar uma resposta que melhor se adapta ao seu filho.

3.1 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO PRÉ ESCOLAR NA ESCOLA ALEGRIA

O processo de ensino e aprendizagem no Pré escolar, com alunos com idade de 4 e 5 anos e onze meses, na Escola Alegria, tendo, 04 salas de aula do Pré I e 03 salas de aula do Pré II, no turno matutino, no ano letivo de 2021, a escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Alegria, durante o isolamento social decorrente a pandemia da Covid 19.

Aqui procuro mostrar, a partir de uma abordagem qualitativa, parte do que tem acontecido no âmbito desse projeto de pesquisa, considerando as adaptações necessárias realizadas durante o ano letivo de 2021, em virtude da pandemia causada pelo Coronavírus. Através de pesquisas e relatos das professoras, se houve ensino e aprendizagem aos alunos, nas aulas remotas da educação infantil, em tempo de pandemia. Nessa idade, é considerada o início da lenta transformação de criança em adulto; é a idade da fala, do domínio do andar e da corrida, da habilidade manual.

3.2 O DISTANCIAMENTO PROVOCADO PELO FECHAMENTO DAS ESCOLAS EM DECORRÊNCIA DA PANDEMIA DA COVID 19

Ainda que, apesar do aparato legal que permitiu o ensino remoto via WhatsApp, pensar em ações que contribuam para o ensino e aprendizado desses alunos da educação- Infantil.

A Educação Infantil tem sido bastante afetada desde o início da pandemia, com a suspensão das aulas presenciais nas escolas, em virtude da pandemia do Coronavírus, as crianças deixaram de frequentar as aulas no formato presencial, e passando por as aulas remotas, via WhatsApp, no caso da escola pesquisada, a realização de atividades escolares em casa com auxílio dos pais ou responsáveis, planejadas e acompanhadas pelas professoras, as transformações ocorridas mediante o Coronavírus, causador da doença nomeada COVID-19, provocaram diversas mudanças, atingindo várias áreas da sociedade seja ela econômica, social e muito a área educacional. E na educação, o isolamento social e a suspensão das atividades presenciais de ensino, tornou necessária a adoção do ensino remoto, como medida de distanciamento social, desafiando assim a escola a alegria e toda a comunidade escolar a se adaptar ao novo contexto social. Nessa perspectiva, o presente estudo tem por objetivo identificar as principais dificuldades que professoras enfrentaram e se houve aprendizagem em tempo de pandemia, aos alunos em relação às aulas remotas ofertadas pela escola Alegria na educação infantil no processo de Ensino e aprendizagem.

A escola Alegria não foi diferente, também tiveram que se reinventar, sem poder desenvolver aulas, presenciais, entretanto, nem todas as famílias e docentes já possuíam estrutura e conhecimento para trabalhar a distância, foi preciso utilizar o WhatsApp, que já existiam e a maioria tinham a disposição, para iniciar a aula remota.

As professoras mediante situação tiveram que se reinventar, uma apoiando a outra, procurando ajuda alternativa para interagir com os alunos e seus pais/responsáveis. Essa reinvenção foi interessante porque forçou os professores a procurarem novas formas para apresentar seus conteúdos, apesar de todas as incertezas trazidas pelo isolamento social, mediante ao Covid-19, onde foi possível buscar novas metodologias para o ensino e aprendizagem



diferenciadas mediante ao coronavírus. As metodologias ativas surgem como uma das ferramentas mais adequadas para esse período, estavam presentes em muitas atividades da escola, mas algumas professoras não admitiam a ideia de sair de suas práticas tradicionais para começar a entender como os alunos aprendem melhor e de forma significativas, onde tornar a relação de aprendizagem muito mais significativas ajudam a professores e alunos a entenderem a nova sistemática que estão sendo desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem, ou seja colocar o aluno participar da aula remota, através de vídeos na contação de história, leitura através de figuras, numerais, sendo o desenvolvimento de uso de vídeos nas atividades muito interessante porque é uma atividade lúdica, onde os alunos aprendem brincando. Uma grande oportunidade para mudar e desenvolver novas habilidades, para alunos e professores.

A necessidade de conhecer o desconhecido e ter que lidar com ele pode causar muito desgaste. Tanto alunos quanto as professoras têm vários problemas de ajuste porque não estão acostumados a ter que mudar sem uma escolha. Este é um momento difícil devido as incertezas nos campos da saúde, educação, financeiro e social, onde todos devem permanecer isolados e incapazes de se envolver em interação tão necessárias para o dia a dia de cada um.

A Educação foi afetada pela situação pandêmica de 2020 ocasionada pela Covid-19 no Brasil, O coronavírus é uma família de vírus que causa infecções respiratórias e o novo agente foi descoberto em dezembro de 2019, após casos registrados na China. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), 80% dos casos diagnosticados são leves e os sintomas são similares a uma gripe comum (febre, tosse, coriza ou outro sintoma respiratório, como falta de ar). Caso os pais identifiquem esses sinais nas crianças, é necessário que procurem a avaliação de um profissional de saúde antes de frequentar a escola.

Neste período de epidemia, além da conscientização dos educadores, alunos e familiares, também é fundamental praticar ações de prevenção da escola como orientar sobre a higienização frequente das mãos com água e sabão ou álcool-gel 70%. A lavagem deve durar, no mínimo, 20 segundos, passando pela palma e o dorso da mão, entre os dedos e até o meio do



antebraço. Especialistas também orientam a manter as salas arejadas, com ventilação natural e evitar tocar a boca ou esfregar os olhos com as mãos, sem necessidade. Ao tossir ou espirrar, é necessário cobrir o nariz e a boca com a parte interna do braço dobrado ou então usar um lenço descartável. Após o uso, o lenço deve ser jogado fora e os braços, higienizados.

Os professores têm um papel fundamental na prevenção do coronavírus. Eles podem atuar, junto aos alunos, com dicas de higiene, cuidados e orientações sobre a doença para evitar a contaminação.

Assim, os estudantes também se tornarão multiplicadores do conteúdo em suas comunidades. Acreditando que cada aluno é único e tem necessidades individualizadas, utiliza o acesso remoto como alavanca para potencializar a aprendizagem e empoderar os alunos e os professores em busca de um trabalho mais colaborativo, contextualizado o ensino e aprendizado. No momento a educação, é uma grande preocupação dos professores e equipe pedagógica, a crianças estão adquirindo conhecimento no que se refere a aprendizagem a distância, por meio da tecnologia, será capaz de suprir a demanda do ensino presencial.

3.3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A epidemia do coronavírus já atingiu 65 países e mais de 92,3 mil pessoas em todo o mundo. No dia 26 de fevereiro, a doença também chegou ao Brasil, com a confirmação do primeiro caso – um paciente que apresentou os sintomas e foi diagnosticado após voltar de uma viagem à Itália. O número de casos suspeitos também disparou e, por conta disso, algumas escolas estão preocupadas em como prevenir a transmissão da doença entre os seus alunos. Com a pandemia do coronavírus, as instituições de ensino tiveram que se reinventar para proporcionarem uma aprendizagem remota aos alunos. Afinal, como medida para conter a propagação da doença, as aulas presenciais foram suspensas em 2020.

A Educação foi afetada pela pandêmica de 2020 ocasionada pela Covid-19 no Brasil, O coronavírus é uma família de vírus que causa infecções respiratórias e o novo agente foi descoberto em dezembro de 2019, após casos registrados na China. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS),



80% dos casos diagnosticados são leves e os sintomas são similares a uma gripe comum (febre, tosse, coriza ou outro sintoma respiratório, como falta de ar). Caso os pais identifiquem esses sinais nas crianças, é necessário que procurem a avaliação de um profissional de saúde antes de frequentar a escola.

Neste período de epidemia, além da conscientização dos educadores, alunos e familiares, também é fundamental praticar ações de prevenção da escola como orientar sobre a higienização frequente das mãos com água e sabão ou álcool-gel 70%. A lavagem deve durar, no mínimo, 20 segundos, passando pela palma e o dorso da mão, entre os dedos e até o meio do antebraço. Especialistas também orientam a manter as salas arejadas, com ventilação natural e evitar tocar a boca ou esfregar os olhos com as mãos, sem necessidade. Ao tossir ou espirrar, é necessário cobrir o nariz e a boca com a parte interna do braço dobrado ou então usar um lenço descartável. Após o uso, o lenço deve ser jogado fora e os braços, higienizados. Os professores têm um papel fundamental na prevenção do coronavírus. Eles podem atuar, junto aos alunos, com dicas de higiene, cuidados e orientações sobre a doença para evitar a contaminação.

Assim, os estudantes também se tornarão multiplicadores do conteúdo em suas comunidades.

Acreditando que cada aluno é único e tem necessidades individualizadas, utiliza o acesso remoto como alavanca para potencializar a aprendizagem e empoderar os alunos e os professores em busca de um trabalho mais colaborativo, contextualizado o ensino e aprendizado. No momento a educação, é uma grande preocupação dos professores e equipe pedagógica, as crianças estão adquirindo conhecimento no que se refere a aprendizagem a distância, por meio da tecnologia, será capaz de suprir a demanda do ensino presencial.

A pandemia do Coronavírus talvez tenha instaurado um tempo de suspensão, de abertura de outras possibilidades de reflexão para compreender e problematizar as especificidades do que significa a educação das crianças pequenas. Para tanto, é necessário reafirmar a proposição de uma pedagogia da infância afastada de enfoques preparatórios e escolarizantes, articulada aos princípios éticos, estéticos e políticos. Uma pedagogia da infância que se permita dialogar com eixos estruturantes das práticas pedagógicas, as

brincadeiras e interações, concebendo e respeitando as diferentes dimensões das infâncias em seus complexos e desiguais contextos, reafirmando os direitos das crianças, bem como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) foi declarado no dia 09 de março de 2020 que a COVID-19 é uma doença infecciosa provocada por vírus que se propaga em humanos, sobretudo a partir de gotículas desenvolvidas quando uma pessoa contaminada espirra, fala ou tosse. Depois de dois dias, foi comunicado pela OMS que a COVID-19 se caracterizava como pandemia, devido aos mais de 118 mil infectados, em 114 territórios naquele momento, dos quais 4.291 pessoas vieram a óbito pelo Coronavírus (OMS, 2020).

A pandemia nos trouxe muitos desafios, mas também inúmeras possibilidades de mudanças em meio a um tempo de ousadias, expectativas e incertezas. Com as atividades não presenciais pensa-se em estratégias para melhorar as interações entre professores, alunos e famílias, um legado que poderá permanecer no futuro.

Para diminuição da propagação da doença foi necessário o estabelecimento de um conjunto de medidas preventivas, estando entre elas o isolamento social. Escolas, academias, faculdades, templos religiosos, entre tantas outras instituições, paralisaram suas atividades presenciais, ocasionando impactos não só sociais, como também na saúde e educação (Almeida *et al.*, 2020; Carneiro *et al.*, 2020).

3.4 O REFERENCIAL CURRICULAR DE RONDÔNIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme o Referencial Curricular da Educação Infantil do estado de Rondônia, que se baseia nos marcos legais da educação nacional, a proposta central é promover o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo suas dimensões física, emocional, cognitiva, social e cultural.

Esse documento está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento por meio da organização do currículo em campos de

experiências. Também respeita as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), reforçando o compromisso das redes de ensino com uma educação que seja acolhedora, inclusiva e promotora do desenvolvimento pleno de todas as crianças. O texto reafirma ainda a importância de valorizar a diversidade e combater qualquer forma de preconceito ou discriminação.

Tanto a BNCC quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) orientam que o foco do processo educativo seja o desenvolvimento de competências — compreendidas como a habilidade de articular conhecimentos, capacidades práticas, cognitivas e socioemocionais para enfrentar desafios do cotidiano e exercer a cidadania de maneira efetiva. A aprendizagem acontece, portanto, por meio da construção de saberes e da vivência de experiências significativas, nas quais bebês e crianças constroem percepções sobre si, os outros e o mundo, desenvolvendo também valores e atitudes.

Dessa forma, o Referencial Curricular tem como objetivo principal orientar as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Ele serve de guia para a elaboração de propostas e ações que garantam a aprendizagem essencial prevista na BNCC. Com base nos dois pilares fundamentais dessa etapa da educação — as interações e as brincadeiras —, o documento busca assegurar, no cotidiano escolar, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Para reforçar as especificidades da educação para a primeira infância, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), por meio da Resolução no 5, de 17 de dezembro de 2009 (Parecer CNE/CEB no 20/09), apresenta a educação infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgãos competentes do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever de o Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (Brasil, 2009, p.12).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe uma perspectiva



inovadora ao estabelecer, para toda a Educação Básica, princípios pedagógicos focados no desenvolvimento de competências e na formação integral dos estudantes. Especificamente na Educação Infantil, o documento define seis direitos de aprendizagem que norteiam tanto a organização do currículo quanto as práticas pedagógicas dessa etapa.

Diante desse cenário, a educação na primeira infância tem reformulado suas práticas, reafirmando o direito das crianças de viver plenamente sua infância nas instituições de Educação Infantil em Rondônia. O processo de aprendizagem ocorre essencialmente por meio das interações e das brincadeiras, reconhecendo a criança como protagonista ativa em sua jornada educativa.

3.5 CONCEPÇÕES BALISARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é guiada por concepções fundamentais que sustentam sua prática. Considera-se que é impossível pensar essa etapa tão essencial para o desenvolvimento humano sem uma base sólida, construída a partir de entendimentos coerentes sobre o que é ser criança, sobre a infância e sobre a educação voltada à primeira infância.

Dessa forma, são apresentadas a seguir as concepções centrais da Educação Infantil, com o objetivo de orientar a implementação deste Referencial Curricular voltado para bebês, crianças bem pequenas e pequenas.

Espera-se que essas concepções sejam efetivamente compreendidas e incorporadas tanto pelos órgãos e entidades responsáveis pelas políticas públicas de Educação Infantil quanto, sobretudo, pelos profissionais que atuam nessa etapa.

Que elas estejam presentes nas intenções educativas e façam parte da construção dos saberes pedagógicos necessários à prática docente, de modo a garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, assegurando também que vivenciem plenamente suas infâncias no contexto da Educação Infantil.



3.5.1 Concepção de Educação Infantil

Acredita-se que o percurso trilhado pela criança desde sua entrada na escola até a vida adulta é profundamente influenciado por diversos fatores, como suas condições familiares, emocionais, biológicas e cognitivas. Por isso, o trabalho realizado na Educação Infantil considera toda a experiência prévia que a criança carrega consigo ao chegar à escola.

As práticas pedagógicas buscam acolher e respeitar as individualidades, valorizando tanto o aspecto emocional — por meio da Inteligência Emocional — quanto as diferentes capacidades cognitivas, reconhecendo a existência das Múltiplas Inteligências.

Nesse contexto, elaborar propostas pedagógicas contextualizadas, fundamentadas na Pedagogia Sócio-Interacionista, possibilita a realização de atividades que promovam o envolvimento ativo das crianças. Essas práticas favorecem a experimentação, a observação, a integração entre conhecimentos e ações, a formulação de hipóteses para resolução de problemas e o desenvolvimento da reflexão a partir das interações sociais, estimulando, assim, o pensamento crítico desde a infância.

Partir-se da realidade da criança para a formação de hábitos e atitudes, da vivência das regras sociais para o cultivo de uma convivência social harmoniosa, de modo que as crianças, no seu desenvolvimento biopsicossocial e cognitivo, exercitem a expressão de ideias e amplie o seu mundo mental, possibilitando canalizar e transformar a realidade, experimentando, gradualmente, a liberdade e participação, inserindo-se contínua e sistematicamente no mundo da leitura e da escrita.

[...] educar é realizar a mais bela e complexa arte da inteligência. Educar é acreditar na vida e ter esperança no futuro, mesmo que os jovens nos decepcionem no presente. Educar é semear com sabedoria e colher com paciência (Cury, 2007, p. 09).

A criança é um sujeito social e histórico, inserida em uma estrutura familiar que, por sua vez, faz parte de uma sociedade, de uma cultura e de um contexto histórico específicos.



3.5.2 Concepção de Criança

Detentora de direitos legalmente assegurados, ela é profundamente influenciada pelo meio social em que vive, ao mesmo tempo em que também contribui para transformá-lo. Nesse processo, a família ocupa um papel central como referência essencial, mesmo diante da diversidade de vínculos que a criança estabelece com outras instituições ao longo de seu desenvolvimento.

Dotada de uma natureza única, a criança se caracteriza por perceber e interpretar o mundo de maneira singular, construindo sentidos por meio de suas experiências. Desde muito cedo, por meio das interações com pessoas próximas e com o ambiente ao seu redor, expressa — especialmente por meio das brincadeiras — seu esforço em compreender o mundo em que vive. Assim, manifesta as condições de vida às quais está submetida, bem como seus desejos e sentimentos, conforme aponta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998).

Como sujeito ativo na construção do próprio conhecimento, a criança revela sua formação como pessoa, em conformidade com o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), definidas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009.

A criança é sujeita histórica e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza, produzindo cultura (Brasil, 2009).

No processo de construção do conhecimento e desenvolvimento, a criança recorre a múltiplas formas de linguagem e manifesta sua capacidade criativa ao elaborar ideias e formular hipóteses originais sobre o que deseja compreender.

Sob essa perspectiva, o conhecimento é construído a partir das interações que a criança estabelece com as pessoas ao seu redor, com o ambiente em que está inserida e com as experiências que esse contexto lhe oferece. É nesse movimento que ela desenvolve sua identidade, tanto pessoal quanto coletiva, ao mesmo tempo em que revela avanços em suas dimensões



cognitiva, física, psíquica, afetiva, social e cultural.

3.5.3 Concepção de Infância

Ao revisitarmos a trajetória da Educação Infantil, constatamos que se trata de uma conquista relativamente recente. Nesse contexto, os entendimentos e os estudos sobre a infância também têm se ampliado nos últimos anos, sendo construídos a partir de múltiplas perspectivas e olhares diversos ao longo desse processo.

Quando a Educação Infantil passou a receber maior atenção, tanto das políticas públicas quanto da comunidade acadêmica, o conceito de infância também começou a ser mais discutido e ressignificado, especialmente em seus aspectos sociais e culturais. Compreende-se hoje que a infância não é uma fase fixa ou homogênea, mas sim uma construção social e histórica, constantemente recriada pelas próprias crianças em função das realidades e contextos que vivenciam. Como afirma Sarmento (2011, p. 583), a infância constitui-se como um grupo social geracional e permanente, renovado continuamente pelo nascimento e crescimento dos indivíduos. Esse grupo tem formas próprias de sentir, viver, experimentar e interpretar o mundo, baseadas em seu ambiente cultural, o qual se amplia por meio das interações e experiências com outras culturas, dando origem às chamadas culturas infantis.

Para romper com paradigmas tradicionais da Educação Infantil, é fundamental refletir sobre as práticas pedagógicas, que devem partir da compreensão da criança como um sujeito social ativo, que pensa, constrói e transforma. Nesse sentido, torna-se essencial adotar uma concepção de infância em constante transformação — uma categoria social que assume diferentes formas em cada tempo e espaço históricos, conforme destaca Sarmento.

Ainda nesse contexto, é imprescindível reconhecer a existência de **infâncias**, no plural, e não apenas de uma infância universal. Essa abordagem valoriza as diversas culturas nas quais as crianças estão inseridas e que se manifestam em suas vivências cotidianas. Como aponta Fredman (2012, p. 23), as crianças já nascem inseridas em contextos culturais específicos, nos quais desenvolvem competências pessoais e adquirem conhecimentos



historicamente construídos por determinado grupo social.

Os saberes que as crianças trazem para a escola são fruto das experiências e vivências em seus ambientes sociais e culturais, fortemente marcados por esses contextos. Por isso, é essencial que as práticas pedagógicas, ao observarem e escutarem as crianças no cotidiano, considerem e valorizem essas culturas, promovendo experiências realmente significativas.

Mesmo entre crianças que vivem em áreas urbanas, haverá diferentes formas de vivenciar a infância, diretamente influenciadas pelos modos de vida de cada família. Da mesma forma, grupos sociais que habitam comunidades menores, como as do campo, também apresentam infâncias com características próprias — marcadas, por exemplo, pela relação com espaços amplos e pela possibilidade de diferentes construções simbólicas e significados.

O trabalho docente na Educação Infantil exige, portanto, sensibilidade e compreensão profunda das múltiplas infâncias, reconhecendo suas singularidades e os contextos históricos em que se inserem. Isso nos leva a uma reflexão urgente: qual é olhar que temos para a criança da contemporaneidade e para suas diferentes infâncias?

Somente por meio de um olhar atento e dialógico será possível construir práticas pedagógicas significativas, que respeitem a diversidade e assegurem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças nas instituições de Educação Infantil.

3.5.4 Concepções Pedagógicas Dimensões da Ação Pedagógica: Interdisciplinaridade e Transversalidade

O currículo escolar deve ser compreendido como um espaço que vai além da organização de conteúdos e objetos de conhecimento. Ele também deve incluir as múltiplas expressões culturais que são essenciais para a formação integral dos sujeitos, considerando a diversidade de contextos sociais de onde eles provêm.

Sob essa ótica, o currículo não pode ser visto como algo fixo, homogêneo ou limitado a uma única perspectiva teórica. Ele é um campo dinâmico de construção, disputa e reflexão contínua, onde diferentes visões,



saberes e experiências se encontram. Por isso, não é possível reduzi-lo a uma teoria única — ele precisa ser atravessado por diferentes conceitos e abordagens pedagógicas.

Nesse processo, destacam-se as dimensões da interdisciplinaridade e da transversalidade como fundamentais para uma ação pedagógica mais significativa e contextualizada. A interdisciplinaridade permite a integração de diferentes áreas do conhecimento, enquanto a transversalidade promove a articulação de temas e valores que perpassam todas as disciplinas, como ética, diversidade, meio ambiente e cidadania.

Juntas, essas dimensões contribuem para a construção de um currículo vivo, sensível à realidade dos educandos, capaz de promover aprendizagens relevantes e de formar sujeitos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade.

3.6 TECNOLOGIA COMO MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A tecnologia atua como um elemento integrador em todos os componentes curriculares, orientando e fornecendo diretrizes para a construção de práticas pedagógicas que utilizem recursos tecnológicos de forma eficaz. Dessa maneira, ela contribui para a mediação do processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto do Ensino Fundamental, possibilitando abordagens inovadoras e mais significativas para os estudantes.

A Iniciação Científica tem o potencial de estimular a curiosidade dos alunos e de conscientizá-los sobre a relevância da ciência no cotidiano da humanidade. Além disso, essa prática oferece oportunidades para que os estudantes desenvolvam novas criações e se envolvam na busca por soluções para questões ainda não resolvidas.

3.6.1 Os Fundamentos Pedagógicos na Prática

As práticas pedagógicas na Educação Infantil têm como base fundamental o cuidar e o educar, que acontecem de forma integrada no trabalho docente. O cuidado e a educação voltados para bebês, crianças muito



pequenas e pequenas estão presentes em todas as relações, interações e ações direcionadas a essa faixa etária.

Por isso, é responsabilidade dos professores, professoras e gestores compreender essa conexão e planejar ações que unam educação e cuidado. Esse cuidado vai além das ações pontuais de higiene, alimentação e segurança; ele também se manifesta no respeito à criança, garantindo que ela tenha experiências positivas na instituição e oportunidades para seu desenvolvimento integral, conforme asseguram seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, o cuidado se manifesta em diversas situações do cotidiano, tais como:

- Cuidados pessoais e físicos realizados com o acompanhamento e o diálogo do professor ou professora;
- Momentos coletivos ou individuais de alimentação, supervisionados por um adulto em espaços que favoreçam a observação mútua, promovendo trocas de experiências e diálogos;
- Atos de autocuidado, como lavar as mãos, assoar o nariz, organizar o ambiente e o espaço após as brincadeiras, bem como cuidar de plantas ou animais.

Trata-se de uma educação que reconhece a criança como sujeito pleno, valorizando quem ela é no presente, e não apenas quem poderá vir a ser. Essa abordagem privilegia a formação integral, trabalhando o desenvolvimento global da criança e não fragmentado em partes isoladas. Não se trata de preparar a criança para um futuro específico, mas de estimular uma criança que pensa, explora, constrói conhecimento, possui sua própria cultura e formula hipóteses sobre o mundo — uma criança real, capaz e cheia de potencial.

Essa educação oferece múltiplas possibilidades de experiências, organizadas nos campos de experiências, e assegura os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Ela considera a integralidade humana em todos os seus aspectos, contemplando não só o cognitivo, mas também os aspectos físicos, sociais, emocionais e culturais da criança.



3.6.2 As Interações e a Brincadeira como Eixos Estruturantes

Tudo o que acontece na Educação Infantil se fundamenta nas interações e nas brincadeiras. É por meio delas que as crianças aprendem e se desenvolvem, ao se relacionarem com outras crianças, com adultos, com seres vivos, objetos, materiais, conceitos, e com a cultura em geral.

A aprendizagem da criança acontece em suas ações cotidianas: ao tocar, morder, apertar, construir, destruir, reconstruir e transformar; ao escutar, falar, questionar, testar, contestar e formular hipóteses sobre o que a cerca. Brincar é, portanto, o exercício natural do potencial de ser criança. Por meio da brincadeira, elas apreendem a realidade, desenvolvem-se e aprendem a estar no mundo, tornando-se parte dele.

Como essas propostas se alinham aos Campos de Experiências e aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC, através:

1. Conhecimento – presente em todos os momentos, a criança está em constante processo de conhecer – essa competência ela irá adquirindo em todas as situações do contexto projetado da instituição, visto que tudo na instituição de educação infantil é “projetado e refletido” para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.
2. Pensamento científico, crítico e criativo – fortemente propiciado através dos projetos investigativos.
3. Repertório cultural – ampliado a partir de intencionalidades pontuais de acesso e exploração dos objetos materiais e imateriais da cultura em que a criança está imersa e da cultura de outros povos e/ou localidades, por meio da arte: música, dança, teatro, artes visuais, artes plásticas etc.
4. Comunicação – A instituição de educação infantil é espaço de comunicação da criança que é motivada a se comunicar. E comunicar é sempre preciso, para brincar, para participar, para explorar, para interagir etc.
5. Cultura digital – as crianças estão submersas na cultura digital, cabendo utilizar o que é dessa cultura em prol das situações e vivências que se projetam para a aprendizagem e desenvolvimento delas.
6. Valorização da diversidade dos saberes - na Educação Infantil dá-se a partir das ações de planejar as brincadeiras e os espaços para brincar, na

autonomia e na liberdade de fazer escolhas, considerando a valorização da diversidade dos saberes e vivências culturais.

7. Argumentação – A criança que descobre, que explora, que constrói sentido sobre o mundo e suas coisas possui competência para argumentar e defender um ponto de vista, uma ideia. As situações para o desenvolvimento dessa competência precisam acontecer. Aparece muito forte no campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação.

8. Autoconhecimento e autocuidado – Competência que tende a ser desenvolvida nas situações pertinentes ao Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós” que, como todas as outras situações pertinentes aos outros campos, precisam de intencionalidade pedagógica.

9. Empatia e cooperação – como não as desenvolver se as crianças estão em constante interação com o outro, se estão a desempenhar ações coletivas, se estão realizando vivências em grupo?

10. Responsabilidade e cidadania – quando se vive e convive em sociedade, quando se interage com o outro dentro de um ambiente pensado para boas situações de interação, quando se é convidado a pensar e agir na coletividade, essa competência aflora naturalmente.

3.6.3 Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses, que compreendem a Educação Infantil, possuem direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos. Isso implica oferecer condições adequadas para que elas possam aprender e se desenvolver durante toda essa etapa.

Dessa forma, cabe às instituições que oferecem a Educação Infantil compreender esses direitos e utilizá-los como base para organizar seus objetivos, planejar ações e estruturar ambientes que favoreçam a concretização desses direitos na vivência diária das crianças.

Assim, o trabalho pedagógico não pode se limitar a um processo natural ou espontâneo de desenvolvimento, mas precisa incorporar intencionalidade pedagógica em suas ações. Considerando a criança em sua totalidade, é

fundamental assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que contemplam múltiplas dimensões do seu crescimento.

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** 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.
- **Expressar** como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Esses direitos refletem uma concepção da criança como um ser ativo, atento, curioso e questionador, capaz de formular hipóteses, tirar conclusões, avaliar situações e assimilar valores. Essa perspectiva favorece que a criança construa e se aproprie do conhecimento de maneira estruturada, por meio da ação prática e das interações com o mundo ao seu redor, tanto no aspecto físico quanto social.



Assim sendo, conforme orienta a BNCC, cabe ao docente refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e acompanhar o conjunto das práticas e interações, assegurando a diversidade de experiências que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2017, p. 37).

Destaca-se que a prática pedagógica precisa fundamentar-se no acompanhamento constante do desenvolvimento e das aprendizagens, levando em conta tanto a trajetória singular de cada criança quanto a dinâmica coletiva do grupo. É essencial reconhecer as crianças como sujeitos ativos e protagonistas no processo de construção do conhecimento.

3.7 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

A organização do currículo por meio dos Campos de Experiências rompe com a estrutura tradicional e com a ideia de que a educação infantil serve apenas como preparação para etapas futuras. Essa abordagem desloca o foco da atuação do professor para a criança, valorizando suas vivências, interesses e promovendo seu protagonismo no aprendizado.

O trabalho na Educação Infantil, baseado em princípios pedagógicos específicos, é estruturado pelos Campos de Experiências, que descrevem as atividades e vivências que podem ser oferecidas às crianças. Essas experiências são planejadas com propósito educativo, elaboradas pelos educadores da primeira infância em colaboração com a comunidade escolar, complementando o papel da família no processo educativo.

Dessa forma, levando em conta a integralidade e a inter-relação entre os Campos de Experiências, são apresentados a seguir os campos acompanhados de seus respectivos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Esses objetivos são organizados por códigos alfanuméricos, facilitando sua identificação e o entendimento de suas subdivisões, como mostrado no exemplo a seguir:

Código alfanumérico
EI04EO01



EI = Educação Infantil. 04 = Faixa etária. EO = Campo de Experiência, no caso, O eu, O outro e O nós. 01 = O objetivo.
Campo de Experiências
EO = O eu, O outro e O nós. CG = Corpo, gestos e movimentos. TS = Traços, sons, cores e formas. EF = Escuta, fala, pensamento e imaginação. ET = Espaços, tempos, quantidades, relações e transformação.

Vale destacar que a organização dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento não implica uma ordem de prioridade entre eles. Ao elaborar os planejamentos e propostas pedagógicas, as professoras e professores devem escolher esses objetivos levando em conta as necessidades, experiências e vivências do grupo de crianças, respeitando seu contexto e particularidades.

4. CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL ORGANIZADO POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Cada campo de experiência apresenta um conjunto de conhecimentos e habilidades que devem ser desenvolvidos de forma similar para todas as faixas etárias na Educação Infantil. Assim, os objetivos de aprendizagem que deles derivam constituem uma forma de estruturar o currículo. Ou seja, partindo do princípio de que meninas e meninos têm o direito de vivenciar experiências na escola para aprender a ser, conhecer e agir, torna-se fundamental uma organização curricular baseada nos campos de experiências, que expressam os saberes, práticas sociais, aspectos internos e conhecimentos relevantes e significativos para a vida das crianças nessa etapa da Educação Infantil.

4.1 O CAMPO DE EXPERIÊNCIAS - O EU, O OUTRO E O NÓS

O campo “O eu, o outro e o nós” valoriza as experiências que acontecem por meio das interações entre as crianças e entre elas e os adultos. A partir dessas trocas, as crianças se constroem como indivíduos únicos, com formas próprias de agir, sentir e pensar, sendo incentivadas a assumir um papel ativo no processo de construir significados sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo ao seu redor. À medida que vivenciam suas primeiras experiências pessoais e sociais na família, nas relações com o transcendente, na escola e na comunidade, elas formam percepções e levantam questionamentos sobre si mesmas, diferenciando-se e, ao mesmo tempo, identificando-se com os demais. Nesse caminho, aprendem a reconhecer e expressar sensações, emoções, percepções e pensamentos, além de serem encorajadas a desenvolver sua identidade, o senso de pertencimento a diversos grupos, autonomia, autocuidado e a vivência da alteridade.

Tabela 1 - Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) - O eu, O outro e O nós

<i>Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)</i>
<i>Campo de Experiência - O eu, O outro e O nós.</i>

Códigos Alfanuméricos	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento
EI03EO01	Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
RO.EI03EO01.d.01	Conhecer e conviver com outras pessoas respeitando as diferenças.
RO.EI03EO01.d.02	Interagir por meio de diferentes linguagens com adultos e crianças, estabelecendo vínculos afetivos.
RO.EI03EO01.d.03	Compartilhar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos respeitando as ideias e sentimentos alheios.
RO.EI03EO01.d.04	Demonstrar respeito pelas ideias e gostos de seus colegas.
RO.EI03EO01.d.05	Engajar-se em decisões coletivas, aceitando a escolha da maioria.
RO.EI03EO01.d.06	Ouvir e compreender os sentimentos e necessidades de outras crianças.
RO.EI03EO01.d.07	Receber visitas e visitar outras turmas reconhecendo os outros grupos da instituição escolar.
RO.EI03EO01.d.08	Perceber as consequências de suas ações com o outro em situações de amizade e conflito.
RO.EI03EO01.d.09	Desenvolver a capacidade de lidar com as emoções e expressar seus sentimentos, desejos e necessidades.
EI03EO02	Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
RO.EI03EO02.d.01	Manifestar iniciativa na escolha de brincadeiras e atividades, na seleção de materiais e na busca de parcerias, considerando seu interesse.
RO.EI03EO02.d.02	Enfrentar desafios em brincadeiras e jogos para desenvolver confiança em si próprio.
RO.EI03EO02.d.03	Reconhecer-se como um integrante do grupo ao qual pertence.
RO.EI03EO02.d.04	Expressar suas emoções e sentimentos de modo que seus hábitos, ritmos e preferências individuais sejam respeitados no grupo em que convive.
RO.EI03EO02.d.05	Demonstrar autonomia ao participar de atividades diversas.
EI03EO03	Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
RO.EI03EO03.d.01	Desenvolver a habilidade de trabalhar e conviver em grupo.
RO.EI03EO03.d.02	Participar de brincadeiras, compartilhando propósitos comuns, representando diferentes papéis e convidando outros colegas para participar.
RO.EI03EO03.d.03	Relacionar-se com crianças da mesma idade e com outras em situações de interações e brincadeira, agindo de forma solidária e colaborativa.
RO.EI03EO03.d.04	Perceber a expressão de sentimentos e emoções de seus companheiros.



RO.EI03EO03.d.05	Construir sua identidade por meio das significações socialmente construídas, compreendendo a diversidade de formas culturais existentes nas sociedades humanas.
EI03EO04	Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
RO.EI03EO04.d.01	Reconhecer diferentes emoções e sentimentos em si mesmo e nos outros.
RO.EI03EO04.d.02	Demonstrar compreensão de seus sentimentos.
RO.EI03EO04.d.03	Expressar em diversas linguagens seus sentimentos e apreensão da realidade.
RO.EI03EO04.d.04	Interagir com outras crianças estabelecendo relações de trocas de materiais e espaços.
RO.EI03EO04.d.05	Participar de assembleias, rodas de conversas, eleições e outros processos de escolha dentro da instituição.
EI03EO05	Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
RO.EI03EO05.d.01	Construir uma imagem positiva de si, elevando sua autoconfiança e autoestima.
RO.EI03EO05.d.02	Perceber o próprio corpo e o do outro, reconhecendo as diferenças e semelhanças das pessoas.
RO.EI03EO05.d.03	Valorizar suas próprias características e a de outras crianças enquanto pertencentes a diferentes culturas.
RO.EI03EO05.d.04	Compreender as mudanças ocorridas nas suas características desde o nascimento, percebendo as transformações.
EI03EO06	Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
RO.EI03EO06.d.01	Familiarizar-se com as manifestações culturais de sua cidade e do patrimônio cultural da humanidade.
RO.EI03EO06.d.02	Conhecer e se relacionar com crianças e pessoas de outros grupos sociais, seja por meio de situações presenciais, seja por outros meios de comunicação.
RO.EI03EO06.d.03	Conhecer diferentes povos e suas culturas por meio de pesquisas, filmes, fotos, entrevistas, relatos e outros.
RO.EI03EO06.d.04	Conhecer modos de vida local e outros: urbana e rural
RO.EI03EO06.d.05	Ouvir relatos de familiares e pessoas de mais idade sobre outras épocas históricas.
RO.EI03EO06.d.06	Conhecer objetos antigos e de outras culturas.
RO.EI03EO06.d.07	Participar de diferentes eventos culturais.
RO.EI03EO06.d.08	Conhecer as funções desempenhadas por diferentes profissionais.



EI03EO07	Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.
RO.EI03EO07.d.01	Desenvolver postura de respeito e escuta à fala do outro;
RO.EI03EO07.d.02	Cooperar, compartilhar objetos e receber auxílio quando necessário.
RO.EI03EO07.d.03	Usar do diálogo para resolver conflitos, reconhecendo as diferentes opiniões e aprendendo a respeitá-las.
RO.EI03EO07.d.04	Desenvolver a dimensão ética e estética em relação à construção de valores como forma de convivência harmônica com as pessoas no meio social em que vivem.

Fonte: Referencial Curricular de Rondônia – RCRO – educação infantil – versão 2020.

4.2 CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL ORGANIZADO POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS - CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

Cada campo de experiência estabelece um conjunto de conhecimentos e habilidades que devem ser desenvolvidos de maneira semelhante em todas as faixas etárias da Educação Infantil. Dessa forma, os objetivos de aprendizagem derivados desses campos configuram uma forma de organizar o currículo. Isso se baseia na premissa de que meninas e meninos têm o direito de vivenciar experiências na escola que os ajudem a aprender a ser, conhecer e agir. Por isso, é fundamental uma abordagem curricular estruturada a partir dos campos de experiências, que representam os saberes, as práticas sociais, a dimensão interior e os conhecimentos essenciais e significativos para a vida das crianças nessa etapa da Educação Infantil.

4.2.1 Campo De Experiência – Corpo, Gestos E Movimentos

Neste campo, as experiências sensoriais e corporais são essenciais para as crianças, já que o corpo e o pensamento estão profundamente conectados durante a infância. O corpo não é apenas um conjunto de características físicas e biológicas, mas também reflete nossa identidade social, influenciada por aspectos como gênero, etnia, classe, religião e sexualidade. As crianças utilizam o corpo para brincar, comunicar-se e expressar-se por meio de diversas linguagens. Desde cedo, as vivências corporais sustentam o processo de aprendizagem. O corpo está sempre ligado



ao que é estético e sensorial, servindo para expressar, sentir e provocar sentimentos nos outros, por meio da percepção corporal, imaginação, autonomia e criatividade.

Através do corpo, a criança conhece suas sensações e funções, enquanto seus gestos e movimentos ajudam a identificar suas potencialidades e limitações, desenvolvendo a consciência corporal e compreendendo a distinção entre si mesma, o outro e o coletivo na construção da identidade. A linguagem do corpo e do movimento é uma das formas mais importantes de expressão na infância. Por meio de seus movimentos e gestos, a criança explora o ambiente ao seu redor; cria vínculos e atribui sentidos aos objetos, pessoas e ao mundo; reconhece seus limites; enfrenta desafios; descobre a si mesma; expressa emoções; organiza-se e se posiciona no espaço, além de desenvolver outras habilidades que contribuem para seu crescimento emocional, espiritual e intelectual. Dessa maneira, o movimento e a linguagem corporal estão diretamente ligados ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança.

Tabela 2 - Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) - Corpo, gestos e movimentos

<i>Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)</i>	
<i>Campo de Experiência - Corpo, gestos e movimentos</i>	
Códigos Alfanuméricos	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento
EI03CG01	Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
RO.EI03CG01.d.01	Representar corporalmente em situações de brincadeiras ou teatro seus interesses, sentimentos, sensações ou emoções.
RO.EI03CG01.d.02	Desenvolver a capacidade de criar, imaginar e se expressar por meio de gestos e movimentos.
RO.EI03CG01.d.03	Valorizar suas características corporais, expressando-se de diferentes formas e construindo uma imagem positiva de si mesmo.
RO.EI03CG01.d.04	Vivenciar brincadeiras de esquema e expressão corporal diante do espelho, utilizando as diferentes formas de linguagem

RO.EI03CG01.d.05	Realizar movimentos com gestos, expressões faciais e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas.
RO.EI03CG01.d.06	Cantar, gesticular e expressar emoções acompanhando músicas e cantigas.
RO.EI03CG01.d.07	Participar de encenações e atividades que desenvolvam a expressão corporal a partir de jogos dramáticos.
RO.EI03CG01.d.08	Discriminar e nomear as percepções ao experimentar diferentes sensações proporcionadas pelos órgãos dos sentidos.
RO.EI03CG01.d.09	Explorar corporalmente os ambientes da instituição e outros espaços externos do seu Município.
EI03CG02	Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
RO.EI03CG02.d.01	Participar de brincadeiras de expressão corporal cantadas.
RO.EI03CG02.d.02	Adequar seus movimentos em situações de brincadeiras com o ritmo da música ou da dança.
RO.EI03CG02.d.03	Percorrer trajetos inventados espontaneamente ou propostos: circuitos desenhados no chão, feitos com cordas, elásticos, tecidos, móveis e outros limitadores e obstáculos para subir, descer, passar por baixo, por cima, por dentro, por fora, na frente, atrás, controlando e adequando seus movimentos corporais.
RO.EI03CG02.d.04	Adaptar o movimento às circunstâncias e condições, de acordo com a atividade.
RO.EI03CG02.d.05	Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento utilizando gestos e ritmo corporal.
RO.EI03CG02.d.06	Participar de atividades que desenvolvam noções de proximidade, interioridade e direcionalidade no espaço.
RO.EI03CG02.d.07	Participar de momentos de escuta no convívio de regras socialmente construídas, esperando a sua vez de falar.
EI03CG03	Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
RO.EI03CG03.d.01	Dramatizar situações do dia a dia, músicas ou trechos de histórias.
RO.EI03CG03.d.02	Participar de jogos de imitação, encenação e dramatização.
RO.EI03CG03.d.03	Combinar seus movimentos com os de outras crianças e explorar

	novos movimentos usando gestos, seu corpo e sua voz
RO.EI03CG03.d.04	Conhecer brincadeiras e atividades artísticas típicas de sua cultura local.
EI03CG04	Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência.
RO.EI03CG04.d.01	Familiarizar-se com o próprio corpo.
RO.EI03CG04.d.02	Participar de situações de higienizar-se cuidando de sua aparência.
RO.EI03CG04.d.03	Desenvolver a capacidade de cuidar de si e do próprio corpo
RO.EI03CG04.d.04	Servir-se e alimentar-se com independência.
RO.EI03CG04.d.05	Participar do cuidado dos espaços coletivos da instituição.
EI03CG05	Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.
RO.EI03CG05.d.01	Explorar elementos do meio natural e objetos produzidos pelo homem, utilizando-os em suas produções manuais.
RO.EI03CG05.d.02	Manipular objetos de diferentes tamanhos e pesos, usos e funções diversificadas.
RO.EI03CG05.d.03	Explorar materiais como argila, barro, massinha de modelar e outros, com variadas intenções de criação.
RO.EI03CG05.d.04	Manipular e usar diversos objetos e materiais em suas produções manuais.
RO.EI03CG05.d.05	Manusear diferentes riscadores em suportes diversos para perceber suas diferenças e registrar suas ideias.
RO.EI03CG05.d.06	Participar de jogos e brincadeiras de construção utilizando elementos estruturados ou não, com o intuito de montar, empilhar, encaixar e outros.

Fonte: Referencial Curricular de Rondônia – RCRO – educação infantil – versão 2020.

4.2.2 Currículo da Educação Infantil Organizado por Campos de Experiências

Cada campo de experiência apresenta um conjunto de conhecimentos e habilidades que devem ser desenvolvidos de forma semelhante em todas as faixas etárias da Educação Infantil. Assim, os objetivos de aprendizagem derivados desses campos configuram uma forma de estruturar o currículo.



Partindo do princípio de que meninas e meninos têm o direito de vivenciar experiências na escola para aprender a ser, conhecer e agir, torna-se fundamental uma abordagem curricular baseada nos campos de experiências, que representam os saberes, as práticas sociais, a dimensão interior e os conhecimentos essenciais e significativos para a vida das crianças nessa fase da Educação Infantil.

4.2.3 Campo de Experiências – Traços, Sons, Cores e Formas

O campo de experiências “Traços, sons, cores e formas” tem como objetivo desenvolver e valorizar as vivências relacionadas às diversas linguagens, especialmente as artísticas, bem como às manifestações culturais, simbólicas e científicas ligadas aos contextos sociais das crianças. Esse campo utiliza a observação, a criação e a invenção como formas genuínas de conhecer e interpretar o mundo, valorizando e estimulando tanto a contemplação quanto a transformação da realidade.

Entender experiência nesse campo significa garantir a participação ativa das crianças, promovendo o exercício da autoria, seja coletiva ou individual, para fomentar o desenvolvimento do senso estético, ético e crítico diante do que as cerca.

Assim, busca-se estimular a sensorialidade, a criatividade e as variadas formas de expressão pessoal e cultural, permitindo que as crianças apropriem-se e reinventem a cultura de forma constante. Ao trabalhar as experiências relacionadas a sons, imagens, traços e formas, é importante enriquecer e ampliar os repertórios artísticos, simbólicos e imagéticos das crianças e dos educadores, promovendo abertura para o novo, para diferentes modos de expressão e para o contato com os objetos do conhecimento.

O próximo campo de experiências, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, evidencia dois aspectos principais: a produção (fala) e a recepção (escuta). Poderia também incluir a escrita (produção) e a leitura (recepção) como parte de seus objetivos.

4.2.4 Campo de Experiência - Traços, Sons, Cores e Formas



Tabela 3 - Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) - Traços, sons, cores e formas

Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	
Campo de Experiência - Traços, sons, cores e formas	
Códigos Alfanuméricos	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento
EI03TS01	Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
RO.EI03TS01.d. 01	Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.
RO.EI03TS01.d.02	Perceber os sons da natureza e reproduzi-los em brincadeiras, encenações e apresentações.
RO.EI03TS01.d.03	Produzir sons com materiais alternativos durante brincadeiras, encenações e apresentações.
RO.EI03TS01.d.04	Escutar e produzir sons com instrumentos musicais.
RO.EI03TS01.d.05	Cantar canções conhecidas, acompanhando o ritmo com gestos ou com instrumentos musicais.
RO.EI03TS01.d.06	Explorar os sons produzidos pelo corpo, por objetos, por elementos da natureza e instrumentos musicais, percebendo os parâmetros do som (altura, intensidade, duração e timbre).
RO.EI03TS01.d.07	Participar de brincadeiras cantadas e coreografadas produzindo sons com o corpo e outros materiais.
RO.EI03TS01.d.08	Explorar elementos musicais básicos: frases, partes, elementos que se repetem, etc.
RO.EI03TS01.d.09	Explorar possibilidades vocais a fim de produzir diferentes sons.
RO.EI03TS01.d.10	Criar sons a partir de histórias (sonoplastia) utilizando o corpo e materiais diversos.
RO.EI03TS01.d.11	Dançar e participar de criação de coreografias a partir de diversos ritmos.
RO.EI03TS01.d.12	Conhecer manifestações artísticas, canções ou instrumentos de sua região, comunidade, cultura local, de Rondônia, nacional ou internacional.
RO.EI03TS01.d.13	Apreciar e valorizar a escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países.
RO.EI03TS01.d.14	Apreciar sons do entorno, o silêncio e músicas.
EI03TS02	Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e



	tridimensionais.
RO.EI03TS02.d.01	Manipular diversos materiais das Artes Visuais e plásticas.
RO.EI03TS02.d.02	Explorar as formas dos objetos percebendo suas características.
RO.EI03TS02.d.03	Conhecer e utilizar objetos e materiais que são típicos da região, de Rondônia, comunidade ou cultura local.
RO.EI03TS02.d.04	Experimentar diversas possibilidades de representação visual bidimensionais e tridimensionais.
RO.EI03TS02.d.05	Participar da criação e criar objetos bidimensionais e tridimensionais com argila e massa de modelar e etc., a partir de seu próprio repertório, explorando diferentes elementos, como forma, volume, textura, planos e outros.
RO.EI03TS02.d.06	Experimentar em suas produções tintas naturais e materiais típicos da região como folhas, sementes, flores, terras de diferentes texturas e cores etc.
RO.EI03TS02.d.07	Manipular materiais de diferentes texturas: lisas, ásperas, macias e outras.
RO.EI03TS02.d.08	Apreciar diferentes imagens e elementos bidimensionais e tridimensionais (objetos, revistas, fotos, produções coletivas e obras de arte).
RO.EI03TS02.d.09	Desenvolver a sensibilidade artística e a capacidade de apreciação estética (sua própria produção e a dos colegas) e demais artistas.
RO.EI03TS02.d.10	Desenvolver a capacidade de se expressar, de atribuir sentidos ao mundo, às sensações e aos pensamentos por meio da linguagem visual e plástica.
RO.EI03TS02.d.11	Ampliar as possibilidades de conhecer e representar o mundo, bem como sua própria experiência.
RO.EI03TS02.d.12	Perceber, explorar e experimentar as propriedades dos materiais e seus efeitos.
RO.EI02TS02.d.13	Ampliar o conhecimento e a utilização de diversos suportes, materiais, instrumentos, técnicas e procedimentos que irão expressar por meio da arte.
EI03TS03	Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Fonte: Referencial Curricular de Rondônia – RCRO – educação infantil – versão 2020.

4.2.5 Currículo da Educação Infantil Por Campos de Experiências Campo



de Experiência – Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação

O currículo da Educação Infantil organizado por Campos de Experiências estabelece que cada campo contempla um conjunto de conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidos de maneira semelhante para todas as faixas etárias dessa etapa.

Assim, os objetivos de aprendizagem derivados desses campos orientam a organização curricular. Partindo do princípio de que meninas e meninos têm o direito de vivenciar experiências na escola para aprender a ser, conhecer e agir, é fundamental uma abordagem curricular estruturada a partir dos campos de experiências, que concretizam saberes, práticas sociais, a interioridade e os conhecimentos essenciais e significativos na vida das crianças.

No campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, destaca-se a importância das interações comunicativas e do desenvolvimento do pensamento e da criatividade das crianças. Esse campo valoriza tanto a produção, como a fala, quanto a recepção, como a escuta, ampliando as formas pelas quais a criança constrói significado e se expressa.

Também se consideram importantes as dimensões da escrita e da leitura, que contribuem para o desenvolvimento integral da criança, promovendo seu protagonismo e a capacidade de pensar criticamente e imaginar possibilidades.

4.2.6 Campo de Experiência – Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação

Desde muito cedo, a criança se manifesta por meio da fala, mesmo que inicialmente seja por balbucios, além de escutar, pensar e imaginar. Não é possível compreender a infância sem reconhecer a capacidade dos pequenos de sorrir, chorar, imitar, tagarelar, inventar histórias, fazer perguntas e defender suas opiniões. Desde o nascimento, as crianças participam ativamente das situações comunicativas do dia a dia com as pessoas ao seu redor, o que lhes permite ampliar progressivamente seu repertório de comunicação.



Tabela 4 - Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) - Escuta, fala, pensamento e imaginação

Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	
Campo de Experiência - Escuta, fala, pensamento e imaginação	
Códigos Alfanuméricos	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento
EI03EF01	Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
RO.EI03EF01.1	Expressar-se por meio da linguagem oral, transmitindo suas necessidades, desejos, ideias e compreensões de mundo.
RO.EI03EF01.2	Comunicar-se com diferentes intenções, em diferentes contextos, com diferentes interlocutores, respeitando sua vez de falar e escutando o outro com atenção.
RO.EI03EF01.3	Apropriar-se gradativamente dos aspectos gráficos da escrita.
RO.EI03EF01.4	Compreender gradualmente as relações entre linguagem oral e escrita, percebendo suas semelhanças e diferenciando-as a partir das marcas e características nos seus processos de produção.
EI03EF02	Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliteraões e ritmos.
RO.EI03EF02.d.01	Participar de situações que envolvam cantigas de roda e textos poéticos.
RO.EI03EF02.d.02	Conhecer poemas, parlendas, trava-línguas e outros gêneros textuais.
RO.EI03EF02.d.03	Declamar suas poesias e parlendas preferidas fazendo uso de ritmo e entonação.
RO.EI03EF02.d.04	Participar de jogos e brincadeiras de linguagem que exploram a sonoridade das palavras (sons, rimas, sílabas, aliteração).
RO.EI03EF02.d.05	Conhecer textos poéticos típicos de sua cultura.
EI03EF03	Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
RO.EI03EF03.d.01	Familiarizar-se com uso da biblioteca e escolher livros de sua preferência explorando suas ilustrações e imagens para imaginar as histórias.
RO.EI03EF03.d.02	Realizar pseudoleitura.
EI03EF04	Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
RO.EI03EF04.d.01	Dialogar sobre fatos e acontecimentos que lhe chamaram a



	atenção na história ouvida.
RO.EI03EF04.d.02	Representar os personagens de histórias infantis conhecidas.
RO.EI03EF04.d.03	Envolver-se em situações de pequenos grupos, contribuindo para a construção de roteiros de vídeos ou encenações coletivas.
EI03EF05	Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
RO.EI03EF05.d.01	Participar da elaboração, criação e reconto de histórias e textos tendo o(a) professor(a) como escriba.
RO.EI03EF05.d.02	Participar e envolver-se em situações de pequenos grupos, contribuindo para a construção de textos coletivos.
RO.EI03EF05.d.03	Participar da elaboração de histórias observando o(a) professor(a) registrar a história recontada.
EI03EF06	Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
RO.EI03EF06.d.01	Criar histórias e representá-las graficamente por meio de desenho e escrita não convencional.
RO.EI03EF06.d.02	Expressar hipóteses a respeito da escrita, registrando símbolos para representar ideias.
RO.EI03EF06.03	Produzir escritas espontâneas em práticas cotidianas quando se fizer necessário.
RO.EI03EF06.d.04	Registrar e reconhecer seu nome, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano.
EI03EF07	Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
RO.EI03EF07.d.01	Apreciar e participar de momentos de contação de histórias e de outros gêneros textuais de diferentes maneiras.
RO.EI03EF07.d.02	Ler, à sua maneira, diferentes gêneros textuais.
RO.EI03EF07.d.03	Expressar suas opiniões sobre os diferentes textos lidos..
RO.EI03EF07.d.04	Explorar diversos portadores textuais.
EI03EF08	Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
RO.EI03EF08.d.01	Desenvolver a capacidade de compreender o sentido dos diversos textos que têm acesso.
EI03EF09	Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

RO.EI03EF09.d.01	Escrever o nome próprio e de alguns colegas quando se fizer necessário.
RO.EI03EF09.d.02	Apropriar-se gradativamente dos usos e funções sociais da linguagem escrita.

Fonte: Referencial Curricular de Rondônia – RCRO – educação infantil – versão 2020.

4.2.7 Currículo da Educação Infantil por Campos de Experiências

Cada campo de experiência define um conjunto de conhecimentos e habilidades que devem ser desenvolvidos de maneira semelhante em todas as idades da Educação Infantil. Assim, os objetivos de aprendizagem derivados desses campos formam uma forma de organizar o currículo.

Partindo do princípio de que meninos e meninas têm o direito de vivenciar experiências na escola para aprender a ser, conhecer e agir, é fundamental adotar uma abordagem curricular baseada nos campos de experiências, que representam os saberes, as práticas sociais, a dimensão interior e os conhecimentos essenciais e significativos para a vida das crianças nesta fase da Educação Infantil.

4.2.8 Campo de Experiência – Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações

Desde cedo, as crianças vivenciam diferentes espaços e tempos em um mundo formado por fenômenos naturais e sociais. Desde pequenas, participam de situações diárias com a família que envolvem conceitos relacionados a quantidades, tempo, espaços e transformações. Por exemplo, respondem a perguntas sobre sua idade, observam o uso do dinheiro ao acompanhar adultos nas compras, são medidas e pesadas, calculam distâncias entre lugares, exploram objetos, mudam canais de televisão, contam seus brinquedos e calçados, além de construir conhecimentos sobre números, formas, medidas e espaços presentes no cotidiano.

As crianças também buscam se localizar em diversos ambientes, como rua, bairro e cidade, e em diferentes tempos, como dia e noite, hoje, ontem e amanhã. Demonstram curiosidade sobre o mundo físico — seu próprio corpo, fenômenos climáticos, animais, plantas, transformações naturais e materiais e



suas possibilidades de manipulação — e sobre o mundo sociocultural — as relações familiares e sociais, os modos de vida, trabalho, tradições, costumes e a diversidade entre as pessoas.

Tabela 5 - Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) - Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações

Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	
Campo de Experiência - Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações	
Códigos Alfanuméricos	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento
EI03ET01	Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
RO.EI03ET01.d.01	Manipular objetos e brinquedos de materiais diversos, explorando suas características físicas e suas possibilidades.
RO.EI03ET01.d.02	Pesquisar objetos produzidos em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais, a fim de perceber características dos mesmos.
RO.EI03ET01.d.03	Pesquisar, experimentar e sentir os elementos naturais.
RO.EI03ET01.d.04	Comparar e classificar os objetos seguindo critérios.
RO.EI03ET01.d.05	Participar de situações que envolvam unidades de medida: comprimento, massa e capacidade.
RO.EI03ET01.d.06	Comparar tamanhos, pesos, capacidades e temperaturas de objetos, estabelecendo relações.
EI03ET02	Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
RO.EI03ET02.d.01	Nomear e descrever características e semelhanças frente aos fenômenos da natureza, estabelecendo relações de causa e efeito, levantando hipóteses.
RO.EI03ET02.d.02	Explorar o efeito da luz sobre objetos por meio da sua presença ou ausência (luz e sombra).
RO.EI03ET02.d.03	Explorar diferentes fontes de informação para descobrir por que as coisas acontecem e como funcionam, registrando e comunicando suas descobertas de diferentes formas.
EI03ET03	Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
RO.EI03ET03.d.01	Participar de visitas a diferentes espaços para coletar informações.
RO.EI03ET03.d.02	Utilizar, com ou sem a ajuda do(a) professor(a), diferentes fontes para encontrar informações frente a hipóteses formuladas ou problemas a resolver.
RO.EI03ET03.d.03	Reunir informações de diferentes fontes e, com o apoio do(a) professor(a), ler, interpretar e registrar de diversas formas.
RO.EI03ET03.d.04	Fazer registros espontâneos sobre as observações feitas nos diferentes espaços de experimentação.
RO.EI03ET03.d.05	Utilizar as informações para justificar suas ideias. Conhecer fontes de informações que são típicas de sua



	comunidade.
RO.EI03ET03.d.06	Valorizar a pesquisa em diferentes fontes para encontrar informações sobre questões relacionadas à natureza, seus fenômenos e conservação.
EI03ET04	Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
RO.EI03ET04.d.01	Registrar pontos de referência de acordo com as noções de proximidade, interioridade e direcionalidade comunicando-se oralmente e/ou com desenhos.
RO.EI03ET04.d.02	Explorar o espaço escolar e do entorno, fazendo registros de suas observações.
RO.EI03ET04.d.03	Utilizar mapas simples para localizar objetos ou espaços/locais.
RO.EI03ET04.d.04	Participar de situações que envolvam medidas.
RO.EI03ET04.d.05	Utilizar ferramentas de medidas não convencionais e convencionais..
RO.EI03ET04.d.06	Observar e registrar os estados físicos da água e suas transformações em diferentes contextos.
RO.EI03ET04.d.07	Elaborar hipóteses explicativas acerca de fenômenos observados e vividos.
RO.EI03ET04.d.08	Conhecer e explorar as características e regularidades do calendário relacionando com a rotina diária, favorecendo a construção de noções temporais.
RO.EI03ET04.d.09	Explorar instrumentos de observação e experimentação, estabelecendo relações.
RO.EI03ET04.d.010	Explorar diferentes formas de tratamento da informação.
RO.EI03ET04.d.011	Fazer registros espontâneos sobre as observações realizadas em momentos de manipulação para organizar suas hipóteses.
EI03ET05	Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
RO.EI03ET05.d.01	Explorar o espaço desenvolvendo noções de profundidade e analisando objetos, formas e dimensões.
RO.EI03ET05.d.02	Agrupar objetos e/ou figuras a partir de observações, manuseios e comparações sobre suas propriedades.
RO.EI03ET05.d.03	Identificar objetos no espaço, fazendo relações e comparações entre eles ao observar suas propriedades.
EI03ET06	Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.
RO.EI03ET06.d.01	Identificar mudanças ocorridas no tempo, diferenciando eventos do passado e do presente.
RO.EI03ET06.d.02	Perceber a diversidade cultural existente entre as famílias.
RO.EI03ET06.d.03	Perceber as características do meio social no qual se insere, reconhecendo os papéis desempenhados pela família e pela escola.
EI03ET07	Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
RO.EI03ET07.d.01	Perceber quantidades nas situações rotineiras.
RO.EI03ET07.d.02	Realizar contagem em situações cotidianas.
RO.EI03ET07.d.03	Apropriar-se de estratégias de contagem para resolver problemas cotidianos.

RO.EI03ET07.d.04	Representar e comparar quantidades em contextos diversos de forma convencional ou não convencional, ampliando progressivamente a capacidade de estabelecer correspondência entre elas.
RO.EI03ET07.d.05	Elaborar hipóteses para resolução de problemas que envolvam as ideias de quantidades em situações do cotidiano.
RO.EI03ET07.d.06	Comunicar suas ideias, suas hipóteses e estratégias utilizadas em contextos de resolução de problemas matemáticos.
RO.EI03ET07.d.07	Resolver problemas cotidianos que envolvam estimativas de quantidades;
RO.EI03ET07.d.08	Interpretar e produzir escritas numéricas, a partir da formulação de hipóteses.
EI03ET08	Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.
RO.EI03ET08.d.01	Usar unidades de medidas convencionais ou não em situações nas quais se faz necessário.
RO.EI03ET08.d.02	Participar de situações de resolução de problemas envolvendo medidas.
RO.EI03ET08.d.03	Compreender a utilização social dos gráficos e tabelas por meio da elaboração, leitura e interpretação desses instrumentos como forma de representar dados obtidos em situações de seu contexto.

Fonte: Referencial Curricular de Rondônia – RCRO – educação infantil – versão 2020.

4.2.9 A Rotina

A rotina na Educação Infantil, conforme proposto por Brasil (2001), funciona como um instrumento fundamental para realizar as intenções educativas. Ela se manifesta na forma como os espaços, tempos, materiais, atividades e as intervenções dos educadores são organizados no cotidiano da instituição.

De acordo com as orientações do Brasil (2001), a rotina desempenha um papel essencial na concretização das propostas pedagógicas, expressando-se na organização diária dos ambientes, do tempo disponível, dos recursos e das ações do professor.

Para que a rotina seja eficaz, é necessário que ela seja flexível, atendendo às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, além de buscar formas adequadas de organizar o espaço e as experiências, de modo a favorecer:

Interações entre as crianças;

- Observação de seus os processos de desenvolvimento e aprendizagem e organizar intervenções pedagógicas a partir dessas observações;



- Adequação das propostas didáticas às possibilidades e necessidades reais de desenvolvimento e aprendizagem das crianças;
- A organização das crianças no tempo e no espaço se preparando para vivências posteriores.

Uma rotina bem planejada, que seja ao mesmo tempo organizada e flexível, e que considere as necessidades das crianças, ajuda no desenvolvimento da percepção de tempo e espaço, diminuindo o estresse causado por uma rotina imprevisível. Ao assegurar a previsibilidade dos acontecimentos e a estabilidade do dia a dia, a rotina promove a segurança emocional das crianças. Ela precisa ser rica em experiências, divertida e agradável, incluindo momentos de brincadeiras em diferentes ambientes, rodas de conversa, alimentação, cuidados de higiene, tempo para atividades individuais e convívio em grupos pequenos ou maiores. Dessa forma, uma rotina adequada se torna um recurso essencial para o desenvolvimento da autonomia e independência infantil.

Para reforçar as especificidades da educação para a primeira infância, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), por meio da Resolução no 5, de 17 de dezembro de 2009 (Parecer CNE/CEB no 20/09), apresenta a educação infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgãos competentes do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever de o Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (Brasil, 2009, p.12).

4.3 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por algum tempo no que se referia a educação infantil, esteve excluída dos documentos da educação no Brasil, observa-se que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN), de 1961 e de 1971, nem ao menos foi mencionada como etapa do processo educativo. Na época, era a assistência social responsável pela educação, bem como pelo cuidado com as crianças, somente a partir da Constituição de 1988, começa a modificar-se, e novas



orientações legais que se instituem como base desta maneira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), do ano de 1996 (Lei nº 9394), que é considerada no artigo 29, a primeira etapa da Educação Básica:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil 1996, p. 22).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (DCNEI) sendo um conjunto de normas e procedimentos obrigatórios para a Educação Básica, são princípios essenciais de orientação para os sistemas de ensino na organização de articulação e desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas, conforme o Parecer nº 20/2009 (Brasil 2009, p. 02). O objetivo da Educação Infantil também garante o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, sendo complementado com a família e a comunidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um importante elemento para a garantia da qualidade na educação infantil. Ela descreve os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem que devem nortear a prática do professor em creches e pré-escolas, respeitando as especificidades de cada faixa etária, detalhando as habilidades e competências.

Desta forma, a primeira etapa da Educação Básica, é a Educação Infantil, possuindo um currículo próprio, normatizada pelas Diretrizes e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também pelo referencial Curricular de Rondônia, (RCRO), sendo um norteador do Estado de Rondônia, que implementa a Base Nacional Comum na qual foi elaborada em Regime de Colaboração e de forma coletiva entre Secretaria do Estado de Rondônia (SEDUC), e União dos dirigentes Municipais de Educação de Rondônia (UNDIME), para atender todas as escolas públicas, sendo estaduais, municipais e privadas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Diante da realidade complexa e plural de cada município, as instituições educacionais seguirão as determinações;

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser



complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, p 19).

Nesta perspectiva o reconhecimento do currículo contextualizado pela realidade local, constituindo, a individualidade da escola e do discente, firmado assim, na Base Nacional Comum Curricular, onde, deixa bem claro, o respeito pelas particularidades e as questões que são específicas de cada estado.

E, tendo como objetivo, promover melhoria na qualidade do ensino, aos estudantes rondonienses, assim, conscientizar os seus alunos a complexidade do mundo e suas diversidades própria, cultura, estilo de vida, e com o intuito de propiciar a transformação no processo educativo, priorizando um desenho curricular por competências, habilidades, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem desenvolvidas por meio da contextualização do conhecimento, da interdisciplinaridade, e a transversalidade, considerando a identidade regional.

4.3.1 Educar Frente à Desigualdade em Um Desafio Atual

Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia da Autonomia” (1996), relata a incumbência de se exercer uma docência comprometida e consciente de suas responsabilidades com o ser humano e com a emancipação dele:

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste (Freire, 1996, p. 64).

Durante a pandemia, as aulas da escola Alegria, localizada em um bairro na da Zona Sul do Município de Porto Velho do estado de Rondônia, foram adaptadas seguindo as orientações da Secretaria Municipal de Educação



(SEMED), e das gestoras, que normatizou as atividades remotas.

Dentre as orientações recebidas, estão, a criação de um grupo de comunicação com as famílias dos alunos, via aplicativo WhatsApp, que nada mais é que uma rede social de troca de mensagens on-line, por onde foi possível enviar fotos, vídeos, áudios e atividades, aos alunos, o envio de videoaulas, áudios, imagens, músicas, e as atividades impressas foram entregues quinzenalmente na escola, seguindo todos os protocolos de segurança, para a realização das atividades remotas. Sendo assim, ao dar início aos grupos de sala de aula via WhatsApp, das famílias atendidas em nossa unidade escolar, foi possível perceber que, na maioria dos pais possuíam apenas um celular com acesso ao WhatsApp.

Na qual, incidiu que alguns pais de alunos tinham plano de internet limitado, o que não suporta o volume de vídeos enviado, então acabaram ficando sem dados móveis, e, os pais relatavam que, com a reabertura do comércio, voltaram ao trabalho, levando com eles os celulares.

Há, ainda, relatos de pais que, com mais de um filho, afirmam que os celulares ficaram sobrecarregados e isso atrapalhou o uso pessoal do aparelho, há, também, casos de pais terem apenas um aparelho, e não podia ficar ao alcance dos alunos, pois, caso esse aparelho celular, quebrasse, eles ficariam sem nenhum.

Por outro lado, existem famílias, que têm acessado às aulas pelo celular e interagindo com as professoras, enviando foto das atividades e dúvidas ao longo do período de atendimento das atividades remotas. Esses relatos são de famílias que têm acesso à internet, mas, há na comunidade escolar, uma fatia de alunos que não tinham acesso e ficou apenas com atividades impressas.

Para dar continuidade aos trabalhos, foram entregues aos alunos um kit escolar, contendo, uma caixa de lápis de cor, cola colorida, caderno de desenho, papel sulfite, tesoura sem ponta, lápis preto, borracha, folhas de E.V.A, de várias cores, régua, enfim, materiais de apoio para a realização das atividades principalmente aos alunos sem acesso ao WhatsApp.

Porém, como podemos pedir para esses alunos fazerem as atividades propostos se, em geral, eles não têm nem uma mesa para apoiar suas atividades, como podemos pedir para eles fazerem os trabalhos e levá-los à escola para serem corrigidos a cada 15 dias, as vezes os alunos não têm

alguém mais instruídos para ajudá-los nas atividades. É difícil fazer tais demandas sem prestar alguma assistência a esses alunos e suas famílias.

A expectativa ao criar esse meio de comunicação direto com os alunos e suas famílias era que, de alguma forma, os professores conseguissem manter o vínculo com as crianças e proporcionar atividades escolares para serem realizadas diariamente, com o intuito de não haver retrocessos nos desenvolvimentos intelectual, motor e emocional dos alunos.

As atividades foram planejadas de acordo com a habilidades do Referencial Curricular de Rondônia, RCRO, e os professores se organizam de maneira a respeitar as especificidades dos seus alunos, definindo o grau de dificuldade e a ordem das atividades.

Diante a situação imprevisível que estamos passando, a pandemia vírus altamente contagioso e mortal, acredita-se que a escola lugar para promover mais ações de aprendizados das crianças, preocupa-se e busca métodos para reduzir o máximo de dano possível aos alunos, que, a perda do espaço físico de referência a escola.

[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do “status quo” porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica, Paulo Freire (1996, p. 70):

Por ora, cremos que não há fórmula instantânea para resolver tantas incoerências, mas fomentamos a real e urgente necessidade de mobilização do poder público a fim de garantir condições de acesso aos direitos básicos de crianças, de adolescentes e suas famílias.

4.3.2 O valor de educar e a família

Na pandemia ficou bem claro o valor dos pais na educação dos filhos em relação a escola, a educação de qualidade sempre foi almejada por todos



envolvidos na educação, para um desenvolvimento saudável da criança.

A educação não faz sozinha, é necessário que a escola esteja ativamente envolvida com as famílias, tanto com suas responsabilidades que merecem destaque na importante formação do cidadão, elucidam a necessidade de muitos projetos que envolvam as famílias, valorizando assim a cooperação dessas famílias ainda mais, instituições e, portanto, lutar pelos mesmos objetivos de criar um cidadão com a humanidade.

A parceria entre família e escola é um dos elementos mais importantes para o sucesso da criança. No entanto, os pais e a instituição de ensino devem estar sempre em harmonia, tendo como principal objetivo o pleno desenvolvimento da criança.

A escola deve ter uma gestão democrática, que possa estimular a participação regular dos pais no ambiente escolar. Essa relação deve ir além das reuniões para discutir assuntos relacionados, como infrequência, comportamento aprendizagem, a orientação educacional tem um papel importante junto aos pais/responsáveis. É importante estar disponível em horários de fácil acesso e mostrar que a escola está aberta ao diálogo e a novas sugestões.

A harmonia entre a família e a escola possibilita que o crescimento da criança seja potencializado e o processo de aprendizagem seja aprimorado. Desta forma, o aluno tem a oportunidade de adquirir experiência e aprendizado na vida escolar e familiar.

Importante entender que a educação não é responsabilidade limitada da escola, ou seja, não se limita aos muros da escola. A sociedade como um todo, a escola, a família e outras áreas estão envolvidas no desenvolvimento humano. Também é importante que a família permita que o aluno resolva problemas relacionados à comunicação com outros colegas no ambiente escolar, sem interferir diretamente.

A participação dos pais no acompanhamento escolar dos filhos é de fundamental importância esse acompanhamento contribui para melhorar a aprendizagem, e para as docentes contar com o envolvimento dos pais, reconhecendo a importância e o valor de sua ajuda para o bom desempenho dos alunos, as crianças começam até melhorar o seu comportamento e rendimento.

Para Içami Tiba (2002) a educação escolar é diferente do familiar. Não há como uma substituir a outra, pois ambas são complementares. Não se pode



delegar a escola parte da educação familiar, pois é única e exclusiva, voltada a formação do caráter e os padrões de comportamento familiares. A escola nunca deve observar a educação familiar, pois seu objetivo é preparar profissionalmente seus alunos, cuidando, portanto, da convivência grupal e social.

5. OS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

O preâmbulo estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Os princípios norteadores da educação citados na Lei de Diretrizes e Bases da LDB:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Este princípio não impõe igualdade absoluta entre todos os usuários, mas igualdade de tratamento para todas as pessoas na mesma situação.

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

Em uma sociedade democrática, trata-se de educar, para assegurar o desenvolvimento das faculdades do aluno. A tarefa da educação é formar uma liberdade, promovendo a individuação e criatividade pessoal e uma individualidade.

O fato de que a sociedade como um modelo adequado foi criado para implementar uma sociedade organizada como um modelo adequado para implementar uma escola a uma sociedade organizada; pois esta escola deve assegurar ao mesmo tempo a liberdade individual e a união social, a autorrealização e a consciência cívica.

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

Em princípio, o patrimônio cultural recebido, ao qual acrescenta como suas próprias escolhas sobre o que deve ser preservado de forma personalizada e com base nas considerações das pessoas. Tem que determinar o que o passado merece ser preservado, o que deve ser pesado, falta o dever de responsabilidade o que para o futuro.

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

Respeito à liberdade e à tolerância são apenas alguns dos valores encontrados na Lei de Diretrizes e Bases da LDB. O consenso desses dois valores desenvolvidos ao longo dos últimos anos em conjunto com os educadores que querem atuar juntos no futuro e pedem que vivam ativamente e

implementem esses valores e devem tornar um tema nas escolas e nas creches, ou seja, uma troca conjunta.

XII – consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

A espécie humana é composta por indivíduos de extraordinária diversidade física e cultural. No entanto, essa mesma diversidade é muitas vezes a causa de conflitos e desigualdades. Isso acontece porque muitas vezes as relações humanas são determinadas com base nas diferenças e semelhanças de vários grupos.

A consequência dessas diferenciações é que os diversos grupos acabam considerando a si mesmos e a outros grupos como "diferentes".

Indivíduos que têm certas características somáticas em comum são definidos como uma raça; indivíduos que têm certos traços culturais em comum são definidos como grupos étnicos.

Aqueles que vivem em ambientes tropicais tendem, como tal como grande parte do Norte e o Nordeste do Brasil, a ter a pele mais escura, aqueles que vivem em áreas muito frias tendem a ter pele mais clara. Outra razão pela qual a chamada raça "pura" não existe porque todas as populações do mundo se cruzam há dezenas de milhares de anos.

Cabe aos educadores assegurar uma gestão democrática do ensino público; garantir um padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.



6. METODOLOGIA

O presente trabalho surgiu como finalidade de abordar o processo de ensino e aprendizagem no Pré escolar, com alunos com idade de 4 e 5 anos e onze meses, na Escola Alegria, tendo, 04 salas de aula do Pré I e 03 salas de aula do Pré II, no turno matutino, no ano letivo de 2021, a escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Alegria, durante o isolamento social decorrente a pandemia da Covid 19. Aqui procuro mostrar, a partir de uma abordagem qualitativa, parte do que tem acontecido no âmbito desse projeto de pesquisa, considerando as adaptações necessárias realizadas durante o ano letivo de 2021, em virtude da pandemia causada pelo Coronavírus. Através de pesquisas e relatos das professoras, se houve ensino e aprendizagem aos alunos, nas aulas remotas da Educação Infantil, em tempo de pandemia.

O desenvolvimento do projeto será partir da aplicação de um questionário com questões abertas, a pesquisa será aplicada com sete professoras da Educação Infantil, sendo quatro professoras do Pré I e três professoras do Pré II, no processo de ensino e aprendizagem escolar da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Alegria, apresentado no ano letivo de 2021. Considerando que a realização da pesquisa envolve muitos aspectos importantes como o tipo de pesquisa e o percurso metodológico seguido para alcançar os resultados, o trabalho apresentou parte de uma abordagem qualitativa.

De acordo com Reis (2012, p 61): “a abordagem qualitativa está no modo como interpretamos e damos significados ao analisarmos os fenômenos abordados sem empregar métodos e técnicas estatísticas para obter resultados sobre o problema ou tema estudado”.

Tendo em vista que a condução de uma enquete envolve uma série de aspectos importantes, como o tipo de pesquisa e os caminhos metodológicos seguido para alcançar os resultados, o trabalho fez parte de uma abordagem qualitativa.

Segundo Reis (2012, p 61): “A abordagem qualitativa reside na forma como interpretamos e modelamos opiniões ao analisar os fenômenos aproximados, sem aplicar métodos e técnicas estatísticas para obter resultados sobre o problema ou tema em estudo a alcançar”.



Trata-se de uma exposição detalhada e progressiva das fases pelas quais se devem transcorrer para conquistar um determinado resultado, um conhecimento, e habilidades.

Severino (2017); Pantoja (2009 p. 27) definem o método como um processo organizado, lógico e sistemático de pesquisa, instrução, investigação, apresentação etc. Nesse sentido, cada Ciência necessita na verdade construir um método que lhe seja próprio, adaptado as necessidades do objeto de seu estudo e que não se oponha aos princípios gerais tidos como universalmente válidos ao funcionamento mental.

Em se tratando de conhecimentos humanos, como aqueles relacionados com a Filosofia e a Psicologia, o método, (Pinheiro 2012, p 14), muitas vezes, adquire um caráter formal nominal de uma determinada lógica.

De acordo com Pezzinie Szymanski (2015):

Dentre todas as dificuldades pelas quais passa a educação no Brasil, destaca-se, atualmente, um grande desinteresse por parte de muitos alunos, por qualquer atividade escolar. Frequentam as aulas por obrigação, sem, contudo, participar das atividades básicas. Ficam apáticos diante de qualquer iniciativa dos professores, que se confessam frustrados por não conseguirem atingir totalmente seus objetivos (Pezzini; Szymanski, p.01, 2015).

6.1 A PESQUISA

Quanto aos fins, trata-se de uma pesquisa descritiva, conforme explica Severino (2017), na qual se esclarece as características do ensino e aprendizagem na Educação Infantil, em tempo de pandemia. Quanto aos meios de investigação, ainda respeitando a categorização de Pantoja (2009), esta pesquisa se configura como uma pesquisa campo do tipo participativa, que não se esgota na figura do pesquisador.

[...] A pesquisa descritiva segundo Pantoja (2009 p. 26) é aquela que visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis. Ela envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados. Por seu turno, a pesquisa participativa é aquela que se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas.

Nesta ação, a pesquisadora coloca-se numa postura de identificação com as pesquisadas, observando nestes casos as manifestações dos sujeitos e as ações vividas, registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que realizar ao longo desta participação. Igualmente, a pesquisa de campo o objeto ou fonte é geralmente abordado em seu meio ambiente próprio, e que a coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem a intervenção e manuseio por parte do pesquisador.

6.2 LOCAL DE PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Alegria - Sede, onde possui duas unidades, denominada Sede e Extensão II, ambas localizada, na zona Sul do município de Porto Velho, Rondônia.

6.3 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO

O universo de estudo circunscreveu-se as professoras da Educação Infantil que ministram aulas na pandemia no período compreendido entre fevereiro a dezembro de 2021, que tiveram aulas remotas, via WhatsApp.

De acordo com Pezzinie Szymanski (2015):

Dentre todas as dificuldades pelas quais passa a educação no Brasil, destaca-se, atualmente, um grande desinteresse por parte de muitos alunos, por qualquer atividade escolar. Frequentam as aulas por obrigação, sem, contudo, participar das atividades básicas. Ficam apáticos diante de qualquer iniciativa dos professores, que se confessam frustrados por não conseguirem atingir totalmente seus objetivos (Pezzini; Szymanski, 2015, p.01).

No contexto educacional o que se pode observar é uma falta de interesse da família, pois, muitos pais trabalham fora e ao chegarem em casa não procuram saber dos filhos como foi o dia escolar, se tem atividades a serem feitas, ou seja, não há cobrança e comprometimento com às tarefas passadas pelos professores, o que ocasiona nos filhos uma falta de interesse e motivação pelo aprendizado escolar.

7. O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS

Ao voltarem às aulas presenciais, é essencial recomendar o pré-acordo com a sua fase de desenvolvimento, ou seja, seu nível de compreensão. Embora as crianças tenham passado para adaptação a uma na forma de ensino, o que exigirá um novo convívio com as crianças.

As crianças não frequentam uma escola presencial há muito tempo e por não ter de despertar de manhã cedo, no ritmo das atividades diárias em casa, o próprio retorno ao antigo ritmo do dia, exige uma readaptação das crianças.

Até porque, as crianças gostam principalmente de estar com os pais e perto deles, e neste período fomos obrigados a permanecer mais em nossas casas, acostumando-as a se divertir com os pais, em geral, brincando mais tempo juntos, o que significa separar-se novamente dos pais por um certo período de tempo, e isso também exige readaptação da criança.

Os progenitores já conversaram com as crianças sobre a volta às aulas presencialmente? É muito importante falar sobre as mudanças que os aguardam lá, tais como mudanças no funcionamento novo o ritmo do dia, uma introdução de algumas novas regras e similares.

Quando pensam em voltar às aulas presenciais, muitas crianças imaginam que voltarão ao antigo, que são similares aos afetos familiares (de acorde com o que já vivenciaram). Devido à epidemia de Covid-19, as crianças terão que enfrente mudanças e aprenderão novas regras de comportamento. Tudo pode ser perturbado para as crianças mais novas, os alunos com idade de 4 e 5 anos e onze meses, na Escola Alegria, tendo, 04 salas de aula do Pré I e 03 salas de aula do Pré II, no turno matutino, precisarão de mudanças, e algumas de mais tempo, apoiando e tendo a paciência dos adultos para se acostumarem com as fases vindouras.

7.1 MUDANÇAS NO MÉTODO DE CHEGADA

Preparar o professor para dialogar com elas sobre o fato de que você não pode agir radicalmente, mas com acolhimento, e ela deve lavar as mãos no banheiro antes de entrar na sala, para sua higienização, explicando que essas medidas são necessárias para evitar a propagação do vírus. Se você precisar de ajuda adicional para explicar a situação do vírus.

Devem ser aplicadas medidas de higiene, pelo retorno das crianças pelas risadas e alegria ecoando no local.

7.2 OBESIDADE E ISOLAMENTO SOCIAL NA COVID 19

Durante a pandemia de corona, 16% das crianças engordaram, ao mesmo tempo em que se exercitam menos, usam celulares e computadores com muito mais intensidade e comem mais doces.

Os efeitos negativos às crianças, os jovens e as famílias experimentarem social e psicologicamente, seriam mais comuns em situação de isolamento social compulsório, especialmente novos refugiados, membros de famílias marginalizadas e indígenas, já às voltas com péssimas condições de moradia, dificuldades financeiras e insegurança alimentar restrições e cancelamentos de visitas a famílias em risco por serviços de proteção à criança, e a possibilidade de visitas supervisionadas de pais biológicos (por exemplo, mães que amamentam) a crianças em lares adotivos se tornem mais raras, também representam riscos. Com o aprofundamento da crise econômica, espera-se um aumento da violência familiar, acompanhado de um aumento de lesões não acidentais e traumas psicológicos em crianças e jovens. Prevê-se também o agravamento das desigualdades econômicas e de saúde.

No período de confinamento físico e no confinamento, as crianças e os jovens deixam de interagir uns com os outros, podem deixar de ter uma rotina estabelecida e são presumivelmente menos ativos fisicamente. De fato, uma pesquisa de hábitos de vida realizada antes e após a implementação de medidas de saúde pública relacionadas ao COVID-19. Quando prolongado, o tempo de tela pode aumentar a dificuldade de concentração, tristeza e irritabilidade, conforme descrito por adolescentes chinesas, e assim desencadear sinais precoces de depressão e ansiedade.

Diretrizes de distanciamento físico e confinamento têm implicações ainda maiores para crianças que precisam de cuidados de saúde, como serviços de apoio para problemas de desenvolvimento, que podem ser interrompidos ou reduzidos, ou como oxigenoterapia domiciliar, que por questões de abastecimento pode se tornar impossível. Além disso, as famílias de crianças com necessidades médicas especiais podem ter que tomar uma decisão difícil



entre continuar a permitir que trabalhadores de serviços de crianças de comunidades de povos originários, entrem em suas casas para ajudá-los com cuidados essenciais – muitas vezes com equipamentos de proteção individual inadequados.

7.3 PLANO DE AÇÃO DE CONTINUIDADE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO DE PÓS PANDEMIA

O contexto da pandemia de COVID-19 provocou profundas mudanças no cenário educacional brasileiro, especialmente no que se refere à educação infantil. As medidas de distanciamento social e o fechamento temporário das instituições de ensino exigiram a elaboração de estratégias emergenciais para garantir a continuidade do processo educativo, respeitando as especificidades das crianças pequenas e assegurando seu direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral. Nesse sentido, o Plano de Ação de Continuidade Pedagógica implementado, pós pandemia, constituiu uma resposta necessária e estratégica frente aos desafios impostos pelo cenário pandêmico.

O referido plano buscou assegurar que, mesmo com as restrições sanitárias e a necessidade de reorganização das atividades presenciais, o processo educativo não fosse interrompido. Para tanto, foi elaborado um conjunto de orientações e instrumentos de acompanhamento pedagógico que possibilitaram o monitoramento contínuo do desenvolvimento das crianças e a avaliação da eficácia das práticas adotadas. Dentre os instrumentos utilizados, destaca-se o Anexo I – Formulário de Acompanhamento das Atividades Pedagógicas, que se revelou fundamental para o registro sistemático das ações desenvolvidas.

Esse formulário foi concebido com uma estrutura simples e funcional, contendo uma legenda composta pelas seguintes categorias: RAP (Realizou a Atividade Proposta), NRAP (Não Realizou a Atividade Proposta) e P (Participou). Essa codificação permitiu aos professores um acompanhamento mais preciso da participação e do engajamento das crianças nas atividades propostas, bem como a identificação de possíveis dificuldades ou lacunas no processo de aprendizagem.



A utilização do Formulário de Acompanhamento viabilizou a coleta de dados relevantes sobre a participação das crianças, fornecendo subsídios para a reflexão e o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas. Por meio dele, foi possível monitorar não apenas a realização das atividades, mas também aspectos qualitativos relacionados ao envolvimento das famílias, à mediação pedagógica e ao apoio emocional oferecido às crianças nesse período de excepcionalidade.

Cabe destacar que, em tempos de pandemia, o desenvolvimento das crianças precisou ser acompanhado sob uma perspectiva ampliada, que considerasse não apenas os aspectos cognitivos, mas também o bem-estar emocional, a socialização e a preservação dos vínculos afetivos entre escola, criança e família. Nesse contexto, o papel da família ganhou ainda mais relevância, uma vez que se tornou a principal mediadora do processo educativo no ambiente domiciliar, em parceria com a escola.

O acompanhamento das atividades pedagógicas, portanto, não se restringiu à verificação da execução de tarefas, mas buscou garantir que as propostas fossem significativas, lúdicas e adequadas à faixa etária, respeitando o ritmo e os interesses das crianças. As atividades foram planejadas com o intuito de promover experiências de aprendizagem prazerosas, que estimulassem a criatividade, a autonomia e a interação com o meio, mesmo que mediadas por recursos tecnológicos ou realizadas no contexto familiar.

Ademais, a implementação do Plano de Ação de Continuidade Pedagógica evidenciou a importância da comunicação efetiva e do diálogo constante entre educadores e famílias. A troca de informações e o acompanhamento contínuo permitiram ajustar as propostas pedagógicas conforme as necessidades identificadas, garantindo que todas as crianças tivessem a oportunidade de participar e se desenvolver, ainda que em condições adversas.

Outro aspecto relevante foi a sensibilidade da equipe pedagógica em reconhecer as diversidades e desigualdades presentes no contexto das famílias, adotando uma postura acolhedora e flexível diante das diferentes possibilidades de participação. Assim, buscou-se respeitar as especificidades de cada núcleo familiar, oferecendo orientações individualizadas e alternativas para a realização



das atividades, sempre com o objetivo de assegurar a equidade no processo educativo.

O monitoramento sistemático proporcionado pelo Formulário de Acompanhamento também possibilitou a construção de registros pedagógicos que subsidiaram a elaboração de relatórios de avaliação, orientando a retomada das atividades presenciais e o planejamento de ações voltadas para a recomposição das aprendizagens. Dessa forma, o Plano de Ação não apenas garantiu a continuidade do processo educativo durante a pandemia, mas também contribuiu para a construção de um diagnóstico mais preciso sobre o desenvolvimento das crianças, fundamental para a fase pós-pandêmica.

Em síntese, a experiência vivenciada no ano letivo de 2022, por meio da implementação do Plano de Ação de Continuidade Pedagógica da Educação Infantil, demonstrou a capacidade de resiliência e de adaptação das instituições educacionais diante de um cenário adverso e desafiador. A utilização do Formulário de Acompanhamento das Atividades Pedagógicas representou uma estratégia eficaz para monitorar e apoiar o desenvolvimento das crianças, fortalecendo a parceria entre escola e família e promovendo uma educação mais sensível, acolhedora e comprometida com o bem-estar infantil.

Por fim, reafirma-se a importância de que as aprendizagens e os instrumentos desenvolvidos nesse período sejam incorporados às práticas pedagógicas futuras, como forma de enriquecer o processo educativo e de fortalecer uma cultura de acompanhamento contínuo e reflexivo. A experiência do ano letivo de 2022 revelou que, mesmo em tempos de crise, é possível construir caminhos inovadores e humanizados para garantir o direito de todas as crianças à educação de qualidade.

7.4 SONDAGEM DIAGNÓSTICA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PÓS-PANDEMIA: IDENTIFICAÇÃO DOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO

Na Educação Infantil, no contexto pós-pandemia, foi realizada uma sondagem diagnóstica de aprendizagem com o objetivo de nortear o trabalho pedagógico do professor, identificando o estágio de desenvolvimento de cada criança em relação ao processo de alfabetização.



Essa sondagem permitiu classificar os alunos em quatro níveis distintos de aprendizado, conforme descrito abaixo:

- Primeiro nível: corresponde à fase pré-silábica I, caracterizada pela ausência de relação entre a escrita e o valor sonoro das letras, com produções gráficas sem correspondência ao sistema de escrita.
- Segundo nível: corresponde à fase pré-silábica II, quando a criança começa a perceber que a escrita representa a fala, mas ainda não estabelece uma correspondência consistente entre fonemas e grafemas.
- Terceiro nível: corresponde à fase silábica, na qual a criança passa a atribuir valor sonoro às letras, geralmente representando cada sílaba com uma letra, ainda que de forma parcial e não convencional.
- Quarto nível: corresponde à fase alfabética, marcada pela compreensão de que a escrita exige a combinação de letras para representar os sons das palavras de forma completa e convencional.

Esse levantamento foi fundamental para que os professores pudessem planejar intervenções pedagógicas mais assertivas, respeitando o ritmo e as necessidades de cada criança, favorecendo um percurso de aprendizagem mais eficiente e acolhedor no contexto pós-pandêmico.

7.4.1 O Desenvolvimento Socioemocional das Crianças

Um dos principais impactos observados na educação infantil no pós-pandemia é relacionado ao desenvolvimento socioemocional das crianças. Durante o isolamento social, muitas delas ficaram privadas do convívio com colegas, de atividades coletivas e das experiências que estimulam competências como empatia, resolução de conflitos e colaboração.

Ao retornarem para o ambiente escolar, muitos educadores identificaram comportamentos marcados pela timidez excessiva, dificuldade de adaptação, resistência ao compartilhamento e até mesmo quadros de ansiedade. A ausência temporária das interações presenciais prejudicou a construção de vínculos e o desenvolvimento de habilidades sociais fundamentais nessa fase da vida.

Na Escola Alegria, por exemplo, os professores precisaram reorganizar as práticas pedagógicas, priorizando atividades que estimulassem a interação e o

acolhimento, a fim de reconstruir os laços afetivos e o sentimento de pertencimento entre as crianças.

Os Impactos da Pós-Pandemia na Educação Infantil

A pandemia de COVID-19, que teve início no final de 2019, provocou mudanças profundas em diversas esferas da sociedade, especialmente na educação. O fechamento abrupto das escolas, medida necessária para conter a disseminação do vírus, obrigou instituições, educadores, famílias e estudantes a se adaptarem rapidamente ao modelo de ensino remoto. A pré-escola, que tradicionalmente valoriza o contato físico, o brincar e a interação social como elementos essenciais para o desenvolvimento infantil, foi uma das etapas mais afetadas por essa nova realidade.

Na Escola Alegria, assim como em tantas outras instituições, a experiência com as aulas remotas durante a pandemia revelou-se um grande desafio. Crianças pequenas, que ainda não haviam desenvolvido plenamente habilidades de autonomia e foco, passaram a depender ainda mais do suporte dos familiares para acessar conteúdos, realizar atividades e participar das interações propostas pelos professores. A mediação da aprendizagem, que antes acontecia majoritariamente no espaço escolar, foi transferida, em grande parte, para dentro dos lares.

Com o avanço da vacinação e a consequente diminuição dos casos de COVID-19, iniciou-se gradualmente o retorno presencial às escolas, marcando o início do que hoje chamamos de pós-pandemia. Contudo, os impactos desse período continuam evidentes e produzem efeitos significativos sobre a educação infantil.

7.4.3 A Defasagem no Desenvolvimento Cognitivo

Embora o ensino remoto tenha proporcionado a continuidade dos processos de aprendizagem, é inegável que, para muitas crianças, especialmente as da pré-escola, houve uma defasagem significativa no desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes. A educação infantil não se resume à transmissão de conteúdos; ela envolve, sobretudo, a vivência de experiências concretas, a manipulação de objetos, o brincar livre e dirigido, e o contato direto com diferentes linguagens.

Durante a pandemia, grande parte dessas experiências foi limitada. Nem todas as famílias tinham acesso a recursos adequados, como materiais pedagógicos, brinquedos educativos e, principalmente, uma conexão de internet estável. Isso gerou desigualdades ainda mais profundas entre as crianças, impactando negativamente o desenvolvimento de competências como a oralidade, a coordenação motora e o raciocínio lógico-matemático.

No pós-pandemia, os educadores enfrentam o desafio de identificar essas lacunas e promover estratégias que possibilitem a recuperação e o fortalecimento dessas habilidades, respeitando o ritmo de cada criança.

7.4.3 A Transformação das Práticas Pedagógicas

A experiência com o ensino remoto também trouxe aprendizados importantes para os educadores e instituições. Muitos professores, inclusive da Escola Alegria, precisaram se reinventar, adquirindo novas competências relacionadas ao uso de tecnologias, à elaboração de materiais digitais e à mediação da aprendizagem à distância.

No cenário pós-pandêmico, observou-se uma transformação nas práticas pedagógicas, com a incorporação de recursos tecnológicos como ferramentas complementares ao ensino presencial. Plataformas digitais, vídeos educativos e aplicativos de aprendizagem passaram a ser utilizados de forma mais frequente, ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento e diversificando as estratégias didáticas.

Entretanto, na educação infantil, é fundamental que esse uso da tecnologia seja equilibrado, evitando a substituição das experiências sensoriais, motoras e sociais, que são imprescindíveis para o pleno desenvolvimento das crianças pequenas.

7.4.4 O Fortalecimento da Parceria entre Escola e Família

Outro impacto relevante do período pandêmico foi a intensificação da parceria entre escola e família. Com o ensino remoto, os pais e responsáveis passaram a desempenhar um papel ainda mais ativo no processo educativo, acompanhando as atividades propostas, estimulando a participação das crianças

e colaborando diretamente com os professores.

No pós-pandemia, essa aproximação gerou frutos positivos, pois fortaleceu o diálogo e a corresponsabilidade pela formação integral das crianças. A Escola Alegria, por exemplo, implementou encontros periódicos com as famílias, momentos de escuta ativa e ações conjuntas que visam promover um ambiente escolar mais acolhedor e colaborativo.

Essa parceria, que antes muitas vezes se restringia a reuniões esporádicas, agora se consolidou como um elemento essencial para o sucesso do processo educativo.

7.4.5 A Valorização do Cuidado e do Acolhimento

Por fim, um dos legados mais importantes da pandemia para a educação infantil foi a valorização do cuidado e do acolhimento como dimensões indissociáveis do ato educativo. A escola deixou de ser vista apenas como um espaço de ensino formal e passou a ser reconhecida, ainda mais, como um ambiente de proteção, segurança emocional e desenvolvimento integral.

No retorno presencial, as instituições de educação infantil, como a Escola Alegria, investiram em práticas pedagógicas que colocam o bem-estar das crianças em primeiro plano, considerando as marcas emocionais deixadas pela pandemia. Projetos voltados para a expressão das emoções, atividades lúdicas e momentos de escuta se tornaram ainda mais presentes no cotidiano escolar.

7.5 OS IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E REFLEXÕES PARA O PÓS-PANDEMIA

A pandemia de COVID-19, que emergiu no final de 2019 e se espalhou rapidamente pelo mundo, provocou profundas mudanças nas relações sociais, econômicas e educacionais. O fechamento de escolas como medida sanitária preventiva impactou diretamente a rotina de milhões de crianças e suas famílias, exigindo uma rápida adaptação ao ensino remoto emergencial. Na educação infantil, especialmente na pré-escola, esse processo revelou-se particularmente desafiador, uma vez que as interações presenciais e o brincar coletivo constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento integral das



crianças (Brasil, 2017).

Na Escola Alegria, assim como em inúmeras instituições de ensino, a adoção do ensino remoto foi uma estratégia necessária para assegurar a continuidade das atividades pedagógicas, mas não isenta de desafios. Crianças pequenas, com habilidades cognitivas e socioemocionais ainda em processo de construção, enfrentaram limitações importantes no que diz respeito à concentração, à autonomia e à socialização — aspectos que, tradicionalmente, são desenvolvidos no espaço escolar, mediado pela figura do educador e pelas interações com os pares.

Com a redução dos índices de contaminação e o avanço da vacinação, iniciou-se a retomada gradual das atividades presenciais, configurando o que se convencionou chamar de pós-pandemia. Entretanto, os impactos desse período se estendem até os dias atuais, especialmente na educação infantil, que se viu desafiada a repensar suas práticas, seus objetivos e, principalmente, as formas de acolher as crianças e suas famílias após um período tão adverso.

As restrições impostas pela pandemia resultaram em prejuízos significativos ao desenvolvimento socioemocional das crianças. O isolamento social, a ausência de interações presenciais e a limitação de experiências coletivas prejudicaram o fortalecimento de competências socioemocionais fundamentais, como a empatia, o autocontrole e a capacidade de resolução de conflitos (Demo, 2020).

Segundo Wallon (2007), o desenvolvimento da criança ocorre a partir de um processo indissociável entre emoção, cognição e movimento, sendo as interações sociais imprescindíveis nesse percurso. Assim, o afastamento das crianças do ambiente escolar comprometeu a vivência de experiências que promovem a construção de vínculos afetivos e a internalização de normas sociais.

No retorno às atividades presenciais, instituições como a Escola Alegria precisaram reorganizar suas práticas pedagógicas, privilegiando momentos de acolhimento, escuta e convivência, visando à retomada das relações interpessoais e ao fortalecimento da segurança emocional das crianças.



7.5.1 A Defasagem Cognitiva e de Habilidades Motoras

Além dos aspectos emocionais, a pandemia provocou uma considerável defasagem no desenvolvimento cognitivo e motor das crianças. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que, na educação infantil, a aprendizagem se dá prioritariamente por meio de experiências concretas, do brincar, do movimento e das interações sociais (Brasil, 2017). No entanto, durante o ensino remoto, muitas dessas experiências foram inviabilizadas ou severamente limitadas.

Nem todas as famílias tiveram acesso a recursos tecnológicos adequados ou puderam proporcionar um ambiente estimulante para o desenvolvimento infantil. Isso acentuou desigualdades preexistentes, impactando diretamente o desenvolvimento da oralidade, da coordenação motora fina e ampla, bem como do raciocínio lógico-matemático (Cunha; Cavalcanti, 2021).

A superação dessas lacunas, no contexto pós-pandêmico, exige dos educadores uma atenção redobrada, com diagnósticos pedagógicos contínuos e a elaboração de propostas que considerem a diversidade de vivências das crianças nesse período.

7.5.2 A Transformação das Práticas Pedagógicas

A pandemia acelerou processos de inovação pedagógica e tecnológica que já estavam em curso, promovendo uma transformação significativa nas práticas docentes. Educadores, inclusive os da Escola Alegria, tiveram que desenvolver novas competências, como o domínio de ferramentas digitais, a criação de conteúdos online e a mediação pedagógica a distância.

De acordo com Moran (2020), a pandemia evidenciou a necessidade de uma educação mais flexível, integrada e capaz de dialogar com as múltiplas linguagens e tecnologias contemporâneas. No cenário pós-pandêmico, observa-se que muitas dessas inovações foram incorporadas às práticas cotidianas, com a utilização de plataformas digitais e recursos audiovisuais como complementos ao ensino presencial.

Todavia, é fundamental destacar que, na educação infantil, o uso das tecnologias deve ser mediado de forma crítica e intencional, garantindo que não



substitua, mas complemente, as experiências sensoriais e as interações presenciais tão importantes para o desenvolvimento infantil (Papalia; Feldman, 2013).

7.5.3 O Fortalecimento da Relação Escola-Família

Durante o ensino remoto, as famílias assumiram um papel central no processo educativo, atuando como mediadoras entre a escola e a criança. Esse movimento provocou uma reconfiguração na relação escola-família, que se estreitou e se consolidou no contexto pós-pandêmico.

Bronfenbrenner (2011) destaca que o desenvolvimento infantil ocorre a partir de múltiplas interações em diferentes contextos, sendo a família e a escola dois sistemas fundamentais. Assim, a intensificação da parceria entre esses dois agentes potencializa as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Na Escola Alegria, por exemplo, foram implementadas estratégias como reuniões periódicas com os responsáveis, rodas de conversa e projetos colaborativos, que visam fortalecer a corresponsabilidade entre educadores e famílias no processo educativo.

7.5.4 A Valorização do Cuidado e do Acolhimento

Por fim, um dos legados mais importantes deixados pela pandemia na educação infantil foi a valorização do cuidado e do acolhimento como dimensões indispensáveis à prática pedagógica. A concepção de educação infantil como um espaço que integra educação e cuidado (Brasil, 2009) ganhou ainda mais força no cenário pós-pandêmico.

As marcas emocionais deixadas pelo isolamento, pelas perdas e pelas incertezas exigem das instituições educativas um olhar sensível e acolhedor. Projetos voltados para a educação socioemocional, momentos de escuta e atividades que promovam o bem-estar passaram a ocupar um lugar de destaque no planejamento pedagógico da Escola Alegria. A construção de um ambiente seguro, afetivo e estimulante é essencial para que as crianças possam elaborar suas vivências e retomar, gradualmente, seu percurso de desenvolvimento com autonomia, confiança e alegria.



8. A EDUCAÇÃO POSITIVA

Algo que vem chamando a atenção, principalmente pós pandemia, é a educação positiva? Com seus princípios de gentileza e encorajamento, é amplamente aclamada nas famílias. no entanto, essa pedagogia diferente e não violenta também levanta questões. Seria ela uma ameaça ao equilíbrio familiar? A falta de disciplina pode enfraquecer os parâmetros essenciais adquiridos na infância e transformá-lo num tirano adulto?

A Educação positiva visa uma abordagem educacional buscando o desenvolvimento de crianças e adolescentes de forma respeitosa, empática e consciente, focando no fortalecimento de habilidades socioemocionais, no estímulo da autoestima e na construção de uma relação saudável entre adultos (pais, professores) e crianças, priorizando um ambiente saudável, tendo como principais características da educação positiva, o respeito mútuo, valorizando o respeito à criança como ser humano em desenvolvimento, sem recorrer a punições severas ou autoritarismo. A disciplina de forma consciente substituindo castigos por orientações firmes e gentis, ajudando a criança a entender as consequências de seus atos de responsabilidade.

A educação positiva é frequentemente mal compreendida. Não se trata de um método permissivo ou de uma ausência de estrutura. Não se trata de "deixar as coisas acontecerem" ou de não estabelecer limites. Visa apoiar a criança em seu desenvolvimento, levando em consideração suas necessidades emocionais e cognitivas, mantendo uma estrutura educacional clara e acolhedora. É possível educar sem violência, respeitando o desenvolvimento natural da criança.

“A educação positiva é chamada positiva porque alcança resultados positivos tanto para a criança quanto para os pais.”

O que a distingue não é uma atitude constantemente alegre ou complacente, mas sim a sua capacidade de criar um ambiente propício ao desenvolvimento saudável da criança. Ao contrário do que se possa pensar, ela não deixa a criança fazer o que quer.

Na parentalidade positiva, obviamente também existem muitas restrições. Respeitamos as leis, respeitamos as regras. Vamos apenas apoiar a criança para que ela consiga, sem sentimentos de mágoa, sem se sentir humilhado, sem se sentir desvalorizado, sem sentir que é o pai quem decide e que ele não tem

espaço."

Dessa forma, a criança entende as regras e as segue não por medo, mas por respeito e compreensão delas.

8.1 DISCIPLINA POSITIVA EM SALA DE AULA

Ao contrário dos métodos tradicionais focados em punições, a disciplina positiva visa ajudar as crianças a compreender seus erros e a buscar soluções. Não se trata de uma educação permissiva onde tudo vale, mas sim de uma estrutura estruturada e segura na qual cada criança se sente ouvida e encorajada. Numerosos estudos em psicologia educacional demonstraram que uma criança que se sente confiante e respeitada desenvolve melhor autoestima e aprende com mais eficácia.

Além disso, de acordo com a teoria da autodeterminação desenvolvida por Deci e Ryan (1985), os seres humanos possuem três necessidades psicológicas fundamentais: autonomia, competência e relacionamento social. Uma criança que se sente pertencente à sua comunidade e percebe que está contribuindo ativamente para o seu ambiente desenvolve maior motivação intrínseca e melhor bem-estar geral.

8.2 COMO APLICAR A EDUCAÇÃO POSITIVA NA SALA DE AULA

Uma criança ou adolescente tem melhor desempenho escolar se sentir confiança e incentivo. A parentalidade positiva promove, portanto, o bem-estar individual do aluno e ajuda a criar um ambiente de sala de aula mais tranquilo, demonstrando gentileza e firmeza, o que ajudará a criança ao florescer e progredir na aprendizagem, superando o incentivo, o apoio e o olhar atencioso de um adulto. Esse cuidado deve ser acompanhado por uma estrutura que estabeleça limites. Essa é a famosa terceira via entre permissivo e punitivo. Não adianta entrar em confronto para resolver o problema; em vez disso, é melhor esperar e evitar reagir com raiva ou frustração. O risco seria anunciar uma punição inadequada ao problema inicial e, assim, exacerbar o conflito em vez de resolvê-lo.

Para ser aceita pelo aluno, a sanção deve ser apropriada e coerente, daí a importância de se dar um passo atrás para garantir que ela represente a consequência lógica de um comportamento. De acordo com os princípios da educação positiva, três pontos devem ser levados em consideração: uma sanção deve ser anunciada com antecedência, deve ser razoável e respeitosa ao ser humano (sem humilhação ou desvalorização).

8.2.1 Oferecer um reparo

Após a punição, o professor deve pedir ao aluno que repare seus erros realizando uma ação positiva que o faça perceber as consequências de suas ações. Uma criança começa uma briga no recreio? Em vez de puni-la pelo recreio, é melhor pedir que ela lidere uma brincadeira para as crianças menores no recreio do dia seguinte. O erro de comportamento se torna uma oportunidade de aprendizado social e cívico.

Uma comunicação tranquila e adequada entre adultos e crianças é essencial para que estas se sintam confiantes e não se isolem. Idealmente, o relacionamento deve ser personalizado com cada aluno. Embora esse método possa ser difícil de estabelecer devido às limitações de tempo, cabe aos professores incentivar esse diálogo com a maior frequência possível. Essa é uma forma de reconhecer cada criança como um indivíduo completo dentro do grupo.

8.2.2 Aprenda a discernir as necessidades dos alunos

Por trás de todo comportamento desrespeitoso, agressivo ou rebelde está a necessidade da criança. Em vez de tomar uma posição, os adultos podem se beneficiar ao tentar entender a origem do comportamento inadequado do aluno. Ele se considera incapaz de realizar uma tarefa? Está exercendo pressão externa na sala de aula? Ajudar os alunos a articular os motivos de suas ações pode levar a um despertar benéfico.

8.2.3 Empoderamento discente

Em vez de estigmatizar e isolar um aluno que apresenta comportamento desviante, por que não confiar nele, atribuindo-lhe uma responsabilidade, um papel dentro do grupo? Esta é uma oportunidade de valorizá-lo, de dizer-lhe que temos orgulho dele. Na Alemanha, onde a disciplina positiva é aplicada em muitas escolas, pratica-se até o exercício do "banho quente": um aluno senta-se de costas para o resto da turma e os outros dizem-lhe o que consideram positivo nele. Alunos que não estão habituados a ser valorizados referem-se a isso como um momento de pura felicidade, que aumenta a sua autoestima.

8.2.4 Transformações de ferramentas de conscientização

"Mãos à obra!" "Calem a boca!" De acordo com os princípios da disciplina positiva, é melhor transformar suas instruções em perguntas para permitir que crianças e adolescentes se conscientizem do impacto de suas ações. Alguns exemplos: "Pare de se balançar na cadeira" se torna "O que você está arriscando se balançando na cadeira?", "Fique sentado!" se torna "O que você está fazendo em pé?", "Você terminará seu trabalho no recreio" se torna "Como você vai se organizar para terminar seu trabalho?"

8.2.5 Incentivo à cooperação

Com a disciplina positiva, o adulto respeita a criança, a criança respeita o adulto, mas as crianças também se respeitam. Elas se apoiam mutuamente e aprendem a cooperar para encontrar soluções para os problemas em conjunto. Em algumas escolas alemãs, a "educação para a felicidade" é uma disciplina por si só! Esta disciplina, por ser considerada como tal, assim como a matemática ou a história, visa, em particular, desenvolver o senso de grupo e as habilidades sociais.



8.3 PRÁTICAS ENDÓGENAS DE EDUCAÇÃO PUNITIVA E SEU IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As gerações adultas, com o objetivo de educar, instruir e transmitir às gerações mais jovens os valores inerentes à vida em sociedade e à perpetuação da espécie humana, implementam diversos mecanismos e estratégias. Para alcançar o sucesso nessa empreitada, que aos olhos dos mais velhos constitui uma necessidade vital, às vezes recorrem a práticas punitivas.

A prática da punição como meio de reduzir a probabilidade de comportamentos inadequados ocorrerem no processo de aprendizagem das crianças. Além disso, a grande maioria dos pais acredita ter sido punida em diversas ocasiões durante a infância. Para estes últimos, isso geralmente acontece quando há uma transgressão das regras e valores estabelecidos pela sociedade para seu bom funcionamento.

8.2.1 Os Riscos da Punição na Educação Infantil

Os efeitos colaterais da punição não devem ser subestimados. Diversos estudos em psicologia do desenvolvimento demonstraram que uma criança que é punida regularmente pode desenvolver medo, ansiedade, baixa autoestima, perda de confiança em figuras de autoridade e tendência a esconder seus erros. Além disso, a punição repetida pode levar a um clima relacional degradado, onde o diálogo dá lugar à desconfiança ou à rebelião silenciosa, prejudicando o desenvolvimento emocional, social e moral da criança.

8.3.2 Prós e contra a educação positiva

O mito da criança-rei, adultos incapazes de se defender, pode erroneamente levar a imaginar que a educação positiva, seja extremamente benevolente, sendo criticada.

Poucos psicólogos se opõem à parentalidade positiva. Isso parece lógico: é difícil ser contra a paz, a empatia e a gentileza! No entanto, diversos artigos circulam online, disseminando opiniões de especialistas que questionam os benefícios desse método de educação.

8.3.3 Os pais desorientados

A ciência, no decorrer dos tempos. Tem demonstrado que, alguns tentam confirmar suas afirmações do que a ciência mostra ao passo que, outros afirmam exatamente o oposto. E os pais, desorientados, se veem no meio do incertezas, sem saber mais a qual científica recorrer para orientar a criação dos filhos.

O grande problema é esperar que a ciência decida um debate controverso é que — especialmente nas humanidades — ela geralmente não afirma nada categoricamente. A ciência não é uma pessoa. Ela não diz nada e, se tiver que tomar partido, muitas vezes será por meio de nuances, de um meio-termo, dependendo do que deveria permitir se todos concordassem ou, pelo menos, aproximassem seus pontos de vista.

Para ser autoritária, a ciência deve sempre admitir sua modéstia, aceitar sua hesitação e afirmar seu dever de sutileza. Isso é o completo oposto do que estamos testemunhando nesta guerra de clãs em torno da pedagogia positiva, que está cada vez mais assumindo a aparência de um empate. Essa luta entre o "a favor" e o "contra" no campo da pedagogia positiva parece tanto mais prejudicial quanto, em sua fonte batismal, a pedagogia positiva é fruto da pesquisa científica.

8.3.4 Falta de disciplina e hiperparentalidade riscos da educação positiva

Um dos principais perigos da parentalidade positiva é a falta de disciplina quando não acompanhada por uma estrutura. Os pais, em seus esforços para serem constantemente gentis, correm o risco de cair na hiperparentalidade, o que pode levar ao esgotamento e à pressão excessiva. Essa pressão, por sua vez, pode gerar tensões familiares e crianças com pouca resiliência diante dos desafios, e os perigos da parentalidade positiva desestruturada.

O perigo da Educação Positiva poderá ocasionar consequências de uma visão irrealista dos desafios da vida cotidiana. A parentalidade positiva, ao focar



exclusivamente no reforço positivo, também pode levar a uma visão idealizada das habilidades da criança. Outro perigo é que as crianças, protegidas do fracasso, possam ter dificuldade em lidar com os desafios da vida real. Portanto, incorporar uma dose de realismo e fortalecer as habilidades de resiliência é crucial para evitar esses perigos associados ao excesso de parentalidade positiva.

Embora a parentalidade positiva ofereça muitos benefícios, também pode representar perigos se aplicada sem orientação ou disciplina. Ao encontrar um equilíbrio entre gentileza e disciplina, pais e educadores podem guiar as crianças para um desenvolvimento harmonioso. Diante dos desafios de amanhã, é essencial ensinar as crianças a gerenciar suas emoções, aceitar o fracasso e compreender os limites. Isso permite que elas se beneficiem plenamente da parentalidade positiva, evitando os potenciais perigos dessa abordagem educacional.

8.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Das aulas remotas para alunos do Pré-Escolar em tempo de pandemia, na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Alegria - Porto Velho/Rondônia. Neste capítulo serão descritos e analisados os resultados do tratamento dos dados ligados às diferentes bases pesquisadas, bem como as percepções de alguns docentes em resposta ao questionário. Os pesquisados não terão suas identidades reveladas, sendo os pais das crianças nomeados com numerais, e as docentes por letras.

Na escola pesquisada, no ano letivo de 2021, havia 150 alunos matriculados na educação infantil, a pesquisa foi realizada, com sete professoras da Educação Infantil, uma orientadora educacional e quarenta pais de alunos, de acordo com o plano de amostragem. Os questionários de coleta de dados foram administrados durante o isolamento social, imposto pela Covid-19. Neste âmbito, importa esclarecer que os questionários, as perguntas, foram aplicados nos últimos dias de aula do ano letivo de 2021.

Importante enfatizado, que a participação foi voluntária, podendo os participantes recusarem, a responder as questões presentes dos questionários de coleta de dados (bastava nestes casos devolver o questionário em branco).

O método estava restrito pela seleção das docentes devido a quantidade



de salas de aula reservado a educação infantil na escola pesquisada, e considerando se tratar de docentes em apenas um turno, o matutino.

9. EUGENISMO

A história das ideias científicas e políticas está repleta de teorias que, embora apoiadas por setores da sociedade em determinados momentos, acabaram revelando graves consequências éticas e sociais. Entre elas, destaca-se a teoria eugenista, desenvolvida no final do século XIX e adotada em diversos países como proposta de “melhoria genética da população”. Apresentada como uma aplicação do darwinismo à sociedade, a eugenia buscava selecionar e promover os indivíduos considerados “mais aptos” e desencorajar, ou mesmo impedir, a reprodução dos chamados “menos aptos”.

No Brasil, o pensamento eugenista encontrou eco entre médicos, juristas, políticos e intelectuais nas primeiras décadas do século XX, influenciando debates sobre saúde pública, imigração, educação e políticas raciais. Esse cenário culminou na inclusão de princípios eugenistas no texto constitucional. A Constituição de 1934, marco importante na história política do país, incorporou em seu artigo 138 uma cláusula que permitia restrições a direitos individuais com base na “preservação e melhoria da raça”, o que representa um dos momentos mais explícitos de legitimação legal da eugenia no Brasil.

Este trabalho busca analisar o surgimento e os fundamentos da teoria eugenista, sua recepção no Brasil, os impactos do artigo 138 da Constituição de 1934, bem como os desdobramentos históricos, éticos e sociais dessa ideologia. Também serão discutidas as críticas contemporâneas à eugenia e os riscos de sua reatualização em outras formas de exclusão social e biológica.

9.1 DESENVOLVIMENTO

A eugenia surgiu como um desdobramento do darwinismo social, ganhando corpo no final do século XIX por meio das ideias de Francis Galton (1822–1911), primo de Charles Darwin. Galton acreditava que a inteligência, a moralidade e outras características humanas eram herdáveis, e que a humanidade poderia ser “melhorada” biologicamente por meio da seleção artificial — isto é, pelo controle da reprodução. Assim, os indivíduos considerados “superiores” deveriam ser incentivados a ter filhos, enquanto os

“inferiores” deveriam ser desestimulados ou impedidos de procriar.

Na virada do século XX, essas ideias ganharam força nos Estados Unidos, Alemanha, Reino Unido e outros países. Leis de esterilização compulsória, testes de inteligência racialmente enviesados e políticas de imigração seletiva foram algumas das medidas adotadas com base em premissas eugenistas. A eugenia se apresentava, naquele momento, como uma “ciência da melhoria humana”, mas com profundos vieses racistas, elitistas e excludentes.

9.2A EUGENIA NO BRASIL: CONTEXTO E APLICAÇÃO

No Brasil, o pensamento eugenista teve grande influência entre os anos 1920 e 1940, especialmente entre médicos, higienistas e juristas. Em um país marcado pela miscigenação e pelas desigualdades sociais, muitos intelectuais viam a eugenia como solução para o “atraso civilizacional” e buscavam promover o “branqueamento” da população como caminho para o progresso.

Entre os principais defensores da eugenia no Brasil destacam-se nomes como:

- Renato Kehl, médico e fundador da Sociedade Eugênica de São Paulo, que defendia abertamente a esterilização de pessoas consideradas “degeneradas”;
- Monteiro Lobato, escritor e intelectual, que mesmo sendo um crítico social, manifestou apoio à eugenia controlada em seus escritos;
- Roquette-Pinto, antropólogo e educador, que via na educação e na medicina caminhos eugênicos para “melhorar” a população.

Diferentemente do modelo norte-americano — mais centrado na esterilização —, a eugenia brasileira tinha um viés mais cultural e social, com foco em políticas de saúde pública, controle da natalidade, educação e imigração. A ideia de “melhoria racial” esteve presente em discursos parlamentares, políticas de imigração e práticas educacionais.



9.3O ARTIGO 138 DA CONSTITUIÇÃO DE 1934

A Constituição de 1934 foi um marco na história política do Brasil, sendo a primeira a garantir direitos sociais e trabalhistas. Contudo, também foi a primeira e única Constituição brasileira a incorporar diretamente princípios eugenistas. O artigo 138 previa que:

“A lei poderá estabelecer os casos em que será vedado o exercício de direitos individuais, bem como a entrada de estrangeiros no território nacional, por motivo de preservação e melhoria da raça.”

Essa disposição legal causou grande impacto, pois fornecia amparo jurídico para a discriminação racial e biológica sob o argumento de proteger a “raça brasileira”. Ainda que não houvesse uma definição clara sobre o que seria essa “raça”, o texto permitia restrições de direitos e entrada de estrangeiros com base em critérios vagos e subjetivos — o que abria margem para práticas arbitrárias e racistas.

Essa inclusão mostra como o pensamento eugenista estava presente nas mais altas esferas do Estado brasileiro, refletindo o desejo de “purificar” ou “melhorar” a população nacional por vias legais. O artigo 138 foi duramente criticado por alguns setores da sociedade à época, e sua aplicação prática foi limitada, mas ele representa um capítulo sombrio da história constitucional do país.

9.4 CRÍTICAS E O DECLÍNIO DA EUGENIA

A partir da década de 1940, especialmente após a revelação dos horrores cometidos pelo regime nazista, a eugenia passou a ser amplamente condenada. O nazismo adotou uma versão radical da eugenia, exterminando milhões de pessoas com base em critérios raciais e genéticos. Após a Segunda Guerra Mundial, o mundo rejeitou formalmente qualquer ideologia baseada em superioridade racial.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração da UNESCO sobre Raça e Preconceito Racial (1950) estabeleceram a igualdade entre todos os seres humanos e condenaram qualquer tentativa de



hierarquização de raças. A comunidade científica também passou a considerar a eugenia uma pseudociência, desprovida de bases empíricas sólidas.

No Brasil, o artigo 138 foi revogado na Constituição de 1937, e nenhuma outra carta constitucional voltou a adotar linguagem eugenista. Hoje, a ideia de “melhoria da raça” é considerada incompatível com os princípios democráticos, éticos e científicos.

9.5 REFLEXOS E DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Apesar de seu descrédito científico e político, ecos da eugenia ainda estão presentes em discursos sobre meritocracia, controle populacional e biotecnologia. O avanço das técnicas de edição genética, como o CRISPR, reacendeu debates sobre uma “nova eugenia”, agora tecnológica, que pode ocorrer de forma sutil, disfarçada de escolha reprodutiva ou aprimoramento genético.

Além disso, políticas públicas e decisões judiciais que, direta ou indiretamente, excluem ou penalizam determinados grupos sociais por características biológicas, raciais ou socioeconômicas ainda carregam resquícios do pensamento eugenista. A vigilância crítica e o compromisso com os direitos humanos continuam sendo essenciais para evitar a repetição de erros históricos.

9.6 TEORIA EUGENISTA: CONCEITO, HISTÓRIA E REFLEXOS NA CONSTITUIÇÃO DE 1934

A eugenia (do grego *eu* = bom e *genos* = nascimento/origem) é uma teoria pseudocientífica que defende a “melhoria” genética da espécie humana por meio do controle da reprodução. Seu objetivo central era evitar a transmissão hereditária de “características indesejáveis” — como doenças físicas, mentais ou comportamentais — e promover a multiplicação de “indivíduos superiores”, de acordo com determinados padrões raciais, físicos ou intelectuais.

Criada oficialmente por Francis Galton (1822–1911), primo de Charles Darwin, a eugenia foi apresentada como uma aplicação do darwinismo ao campo social e genético, algo que ficou conhecido como “darwinismo social”.



Para Galton, assim como na natureza sobrevive o mais apto, a sociedade deveria promover a reprodução dos “melhores” indivíduos, excluindo ou impedindo os “menos aptos” de se reproduzirem.

9.7 A EUGENIA NO MUNDO: DO DISCURSO CIENTÍFICO À POLÍTICA PÚBLICA

A eugenia ganhou força entre o final do século XIX e início do século XX, sobretudo nos Estados Unidos e na Europa. Ela se dividiu em dois grandes ramos:

- Eugenia positiva: incentivava a reprodução dos considerados “aptos” (ex.: brancos, sadios, instruídos).
- Eugenia negativa: buscava impedir a reprodução dos considerados “inaptos” (ex.: doentes mentais, pobres, negros, estrangeiros).

Nos EUA, por exemplo, dezenas de milhares de pessoas foram esterilizadas compulsoriamente por leis estaduais a partir de 1907. A decisão da Suprema Corte no caso *Buck vs. Bell* (1927) legitimou a prática.

Na Alemanha nazista, a eugenia foi levada ao extremo, resultando na esterilização em massa, perseguição e, posteriormente, no extermínio sistemático de judeus, ciganos, pessoas com deficiência e outros grupos, sob a ideologia da “pureza racial ariana”.

9.8 A EUGENIA NO BRASIL

No Brasil, a eugenia teve grande influência entre os anos 1920 e 1940, especialmente no campo da medicina, da educação e das políticas de imigração. Muitos intelectuais, médicos e juristas brasileiros aderiram à ideia de que o “melhoramento racial” seria necessário para o desenvolvimento do país.

O movimento eugenista brasileiro teve características próprias: menos centrado na esterilização compulsória (como nos EUA) e mais voltado para o incentivo à imigração de europeus e a exclusão de negros, indígenas e pobres dos processos de cidadania plena.



9.8.1 O Artigo 138 da Constituição de 1934

A Constituição Brasileira de 1934 foi a primeira a adotar uma perspectiva explicitamente eugenista em seu texto legal. O artigo 138 diz:

“A lei poderá estabelecer os casos em que será vedado o exercício de direitos individuais, bem como a entrada de estrangeiros no território nacional, por motivo de preservação e melhoria da raça.”

Esse artigo causou grande polêmica por institucionalizar, ainda que de forma indireta, a discriminação com base em critérios biológicos, raciais ou genéticos.

A menção à “melhoria da raça” legitimava políticas públicas inspiradas na eugenia negativa — como controle migratório seletivo, exclusão de grupos considerados “degenerados” e até mesmo a restrição de certos direitos (como o direito ao casamento, à reprodução ou à entrada no país).

Esse artigo, mesmo sendo uma cláusula geral, expressava a aceitação oficial da teoria eugenista como instrumento de política pública, algo gravíssimo do ponto de vista dos direitos humanos.

9.8.2 Pós-1934: Críticas e declínio da Eugenia

A partir da década de 1940, com a ascensão e queda do nazismo, a eugenia passou a ser fortemente criticada e rejeitada pela comunidade científica e pela sociedade internacional. O mundo se chocou com as consequências desumanas da ideologia eugenista no regime de Hitler, especialmente no Holocausto.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), bem como tratados e convenções posteriores, passou a condenar qualquer forma de discriminação biológica ou racial, reforçando o princípio da igualdade e da dignidade humana.

No Brasil, o artigo 138 da Constituição de 1934 foi revogado na Constituição de 1937 (Estado Novo de Getúlio Vargas), e desde então nenhuma outra Constituição brasileira adotou qualquer menção semelhante.

9.9 QUEM FOI A FAVOR E QUEM FOI CONTRA A EUGENIA

Historicamente, a eugenia assumiu a forma de uma política pública voltada para a seleção dos pais de forma mais ou menos autoritária, excluindo indivíduos considerados " degenerados ". Era a eugenia estatal. Da década de 1920 até a Segunda Guerra Mundial, vários países ocidentais adotaram legislação eugênica (certos estados dos Estados Unidos, Suíça, Canadá, os estados escandinavos, a Alemanha nazista). Com a eugenia da livre escolha, a demanda vinda dos próprios pais substitui a restrição estatal.

Trata-se da " escolha, por cada pessoa, dos genes de seus próprios filhos ", para usar a frase visionária de Thomas C. Schelling (Schelling, 1978 [1980], 191). Nas últimas décadas, a eugenia tornou-se um tabu, inevitavelmente associado à experiência nazista. Era necessário transformar essa fobia em uma palavra positiva que incorporasse uma opção legítima, uma conversão possibilitada pela noção de livre escolha.

O apelo para manter um futuro aberto para as crianças permanece elusivo. Deve-se questionar se intervir na constituição genética de uma criança é compatível com o direito a um futuro aberto. O que acontece com esse direito se a criança foi configurada pelos pais para ter um gosto ou talento específico? Uma pessoa pode ser programada para ter um futuro aberto? Não é um paradoxo? A conexão com a educação parental não se sustenta.

As crianças sempre podem contestar as decisões educacionais dos pais, mesmo mais tarde; essa possibilidade desaparece quando a característica fenotípica é geneticamente fixada pelos pais. Dito isto, se a qualidade de uma tese é medida pelas questões que ela levanta e pelas vias de análise que ela revela, o leitor encontrará nesta obra muito para conduzir sua própria reflexão.

Defensores no Brasil (À Época):

- Monteiro Lobato (escritor e intelectual): defensor da miscigenação controlada e da melhoria racial.
- Renato Kehl (médico): um dos maiores expoentes do movimento eugenista brasileiro, fundador da Sociedade Eugênica de São Paulo.
- Roquette-Pinto (antropólogo e educador): defendia o aprimoramento racial e cultural dos brasileiros por meio da educação e saúde.



Críticos E Opositores:

- Movimentos negros, indígenas e religiosos, mesmo sem estrutura de resistência formal, se opuseram à lógica de exclusão racial.
- Alguns intelectuais católicos criticavam a eugenia por ferir princípios de dignidade e liberdade.
- Após a Segunda Guerra, organizações internacionais como a ONU e a UNESCO se posicionaram contra qualquer ideologia baseada em superioridade racial.

9.9.1 Legado e reflexões atuais

Embora a eugenia como política explícita tenha sido rejeitada, seus ecos ainda persistem em discursos que associam pobreza a “incapacidade genética”, em práticas discriminatórias disfarçadas de “mérito” e em políticas seletivas de imigração.

A vigilância crítica contra formas contemporâneas de eugenia (como a eugenia genética via engenharia reprodutiva) ainda é um tema importante na bioética e nos direitos humanos.

Às vezes adorada, às vezes odiada, a educação positiva se tornou em poucos anos um assunto altamente sensível, cristalizando as esperanças e contradições que permeiam os debates em torno da educação infantil hoje.

O que aconteceu em menos de três anos para que a educação positiva passasse de um ideal indiscutível, percebido como essencial para criar crianças mais capazes de expressar todo o seu potencial, a um verdadeiro perigo civilizacional, suscetível de instaurar uma geração de crianças tirânicas, antissociais e incontroláveis? Para entender isso, precisamos retornar às origens desse movimento educacional.

Sonhando com a Paternidade no Século XXI

Você pode folhear os livros didáticos do século XX, mas não encontrará uma única menção à famosa "educação positiva", tão falada hoje em dia. E por um bom motivo: seu nascimento remonta a 2006, quando o Conselho da Europa encomendou a um grupo de cientistas a tarefa de formular um conjunto de padrões educacionais consensuais que definissem o papel dos pais. Porque

não deve ter escapado a ninguém que a educação de uma criança depende, acima de tudo, do contexto em que ela cresce: os conhecimentos, as habilidades e as atitudes a serem adquiridos para se tornar um adulto são obviamente diferentes, dependendo se nossa vida cotidiana consiste em escapar das garras de um tigre, sobreviver a dias exaustivos de trabalho no fundo da mina ou nos proteger da gestão tóxica de nosso chefe.

Para os especialistas do Conselho da Europa, a parentalidade do futuro, que eles chamam de "parentalidade positiva", deveria, acima de tudo, levar mais em conta a adoção, em 1989, da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CIDH), que a elevou à categoria de pessoa com pleno direito, reconhecendo seu direito de ser protegida, cuidada e respeitada, e rompendo, no processo, seu lugar na sociedade e o papel dos educadores.

De acordo com essa abordagem, quatro pilares estruturam a missão da parentalidade "positiva": a necessidade de levar em conta as necessidades emocionais da criança, de levar em conta suas opiniões e experiências, de fortalecer seu poder de ação e de estabelecer, renunciando aos castigos físicos, um conjunto de regras e limites tranquilizadores. Até agora, é difícil ser contra!

Criticando tanto a frouxidão quanto o autoritarismo, esse método defende a necessidade de empoderar as crianças por meio de sanções construtivas (por exemplo, consertar o que foi quebrado) e de se basear em seu desejo de pertencer ao grupo para cultivar comportamentos pró-sociais.

Tantas influências que muitas vezes nos levaram, erroneamente, a acreditar que a educação positiva era, em última análise, apenas uma educação "made in USA", possivelmente mal traduzida, mal compreendida ou, pelo menos, mal adaptada ao nosso contexto social. Concluamos esta análise frequentemente citada pelos defensores da educação positiva como pioneira na denúncia da chamada violência educacional "comum" — como palmadas e tapas —, que se distingue do abuso simples por seu suposto propósito educacional. Longe de confirmar essa virtude, ela destacou, já na década de 1980, que essa violência, na verdade, marcou a infância de muitos torturadores e ditadores e sugeriu que ela pode ter sido, em parte, a origem de seus abusos.



As ofertas para pais e professores multiplicam-se em grande velocidade: workshops, conferências, cursos de formação, livros, revistas sobre educação positiva e seus avatares, como a parentalidade benevolente ou a educação não violenta, primeiro presencialmente e depois rapidamente por meio de webinars online. Cada um usa suas próprias ferramentas e truques para oferecer aos pais métodos que supostamente lhes permitiriam educar sem gritar, sem punir e, claro, sem bater.

As escolas obviamente não estão imunes a essa tendência: embora a instituição continue cautelosa com a terminologia "educação positiva", que considera muito ambígua, foi o conceito de "benevolência" que estreou em 2014 nos textos oficiais do Ministério da Educação Nacional. Ao mesmo tempo, o site da Innovathèque, uma biblioteca de experiências educacionais da Educação Nacional, lista um número crescente de iniciativas focadas no bem-estar das crianças e no desenvolvimento de suas habilidades psicossociais, como a capacidade de gerenciar suas emoções ou se comunicar efetivamente para resolver conflitos, particularmente com o objetivo de prevenir o bullying e a violência escolar.

Enquanto os defensores da benevolência comemoravam o abandono de uma prática considerada obsoleta e humilhante para a criança, seus detratores reagiram: 350 clínicos assinaram uma coluna se opondo à "deriva para uma parentalidade exclusivamente positiva" que, em nome da não violência, havia abandonado toda firmeza e até mesmo toda ambição educacional, a ponto de permitir que a criança se tornasse uma tirana presa de seus impulsos e sem a menor consideração pelos outros.

Atualmente não há dados que sugiram qualquer aumento geracional de distúrbios comportamentais em crianças. Isso é ainda mais verdadeiro porque nossas definições do que é uma criança "boa" variam enormemente dependendo do contexto. Por exemplo, uma criança que fala e se movimenta muito pode ser considerada "cheia de vida" na Itália, enquanto na Alemanha é mais provável que seja percebida como "indisciplinada". Da mesma forma, estudos sobre o impacto de punições breves e leves (como castigos de tempo ou privações de privilégios) parecem sugerir que estas não são tão prejudiciais quanto os defensores da gentileza afirmam, nem tão eficazes quanto os defensores da firmeza gostariam. Em seu livro *Éducuer sans*



s'échappement(2023), o professor de psicologia Alan Kazdin destacou o quanto era mais eficaz obter respeito pelas regras parabenizando a criança por seu bom comportamento do que repreendendo suas transgressões.

Em última análise, se as primeiras críticas à educação positiva tiveram o mérito de abalar a onipotência do dogma e nos lembrar que os ideais educacionais existem acima de tudo para nos mostrar o caminho, e não para serem alcançados, há muito a temer que a segunda, muito mais radical e angustiante, se mostre menos frutífera.

Longe de acalmar pais e educadores desamparados, constantemente tomados pelo medo de errar, longe de lhes mostrar que, na realidade, existem mil e uma maneiras de ser "suficientemente bons", pais, defensores e detratores da educação positiva apenas se colocaram uns contra os outros, polarizando suas diferenças a ponto de esquecer que concordam no essencial: a ambição de dar às crianças de hoje recursos, confiança e referências suficientes para que elas possam, por sua vez, se tornar as arquitetas do mundo de amanhã.

Embora uma criança obediente seja de fato mais fácil para os pais lidarem, será que é isso mesmo que queremos para o seu desenvolvimento? Queremos que nosso filho se torne um daqueles funcionários que terminam o trabalho à meia-noite só porque não conseguem dizer não ao empregador?

Pior do que isso, queremos que nossos filhos, que aprendem conosco principalmente por imitação, se comportem de maneira autoritária com seus pares (e depois com sua família e todos ao seu redor), querendo impor seu ponto de vista sem levar em conta as opiniões e ideias de todos?

Em suma, queremos mesmo incutir em nossos filhos essa cultura de luta pelo poder, que tanto prejudica a nossa sociedade? Ensinar-lhes respeito mútuo não seria um projeto educacional mais positivo? Infelizmente, a parentalidade positiva é frequentemente acusada de negligência.

No entanto, existe uma lacuna entre as duas! Veja o exemplo de uma criança que "faz birra" por não ir à escola. Um pai negligente diria: "Ok, tudo bem, você não vai hoje". Um pai positivo, ao acompanhar o filho no caminho para a escola, ouvirá o filho, **tentará entender** os motivos dessa recusa e buscará soluções com o filho para melhorar a situação.

Respeitar o seu filho, ouvi-lo, compreendê-lo, incentivá-lo, motivá-lo, é



nisso que consiste a educação positiva.

Não se trata de deixá-lo decidir tudo, como alguns preconceitos nos querem fazer crer, nem de impor-lhe as coisas de forma autoritária, como alguns defendem. Os limites são importantes. A educação positiva, ou disciplina positiva, não é uma educação frouxa. Não considera o bem-estar das crianças como superior ao dos pais, mas sim como igual. É por isso que estamos longe do rei-criança, que não hesita em atropelar o bem-estar dos pais para seu próprio prazer.

De fato, uma criança pequena não entende tudo e, portanto, não consegue *aceitar* facilmente as regras, pois nem sempre está ciente de sua validade. Mas por que não optar por fazê-la respeitar essa regra de forma gentil, lúdica e leve, em vez de impô-la de forma autoritária?

A educação positiva produz crianças que não sabem se defender? **Nem** sempre sabem como se defender dos agressores.

Esta posição realmente me surpreende. O principal objetivo da educação positiva é dar às nossas crianças autoconfiança, dar-lhes uma imagem positiva de si mesmas e incentivá-las a desenvolver seus pontos fortes e talentos. Calmas e confortáveis consigo mesmas, elas não são dóceis nem agressivas. Geralmente, observamos que os agressores preferem atacar os mais fracos. Uma criança confiante em si mesma, que não demonstra fraqueza nessa área, não é, portanto, um alvo preferencial.

Ao aprender a reagir a ataques, também preparamos nossos filhos. Um agressor desiste rapidamente se perceber que suas palavras não surtem efeito, que a vítima não reage com medo nem violência. Uma criança criada com gentileza terá desenvolvido um senso de empatia e será capaz de entender que um amigo maldoso muitas vezes também está infeliz. E, além disso, tendo construído uma relação de confiança com os pais, não hesitará em confiar neles caso surja algum problema.

É claro que existem mil razões pelas quais uma criança pode se tornar uma "vítima". E não estou dizendo que a parentalidade positiva protegerá definitivamente nossos filhos. Mas, na minha opinião, a parentalidade positiva não torna nossos filhos vítimas. Muito pelo contrário.

A criança da mesma forma. De fato, a educação positiva consiste em tornar seu filho responsável sempre que possível: ele é responsável pela



mochila, pelo lanche, por ter se vestido demais ou de menos para sair... Dessa forma, ele adquire certa autonomia desde cedo e aprende a se virar sozinho. Mas isso não é incompatível com a alegria de viver!

Pelo contrário, que orgulho para uma criança conseguir se virar sozinha! Além disso, a parentalidade positiva enfatiza que os pais nunca devem menosprezar ou humilhar seus filhos. Pelo contrário, devem incentivá-los a se expressar, em vez de ficar reclamando constantemente. A parentalidade positiva busca cultivar essa alegria de viver, um verdadeiro tesouro para nossos filhos.

Especial de educação positiva".

Mais cooperação gritando menos, é bom.

A educação positiva faz os pais se sentirem culpados já a educação positiva não é um método milagroso. O sonho inatingível do pai perfeito. A parentalidade positiva promove uma visão de copo meio cheio dos desafios diários que enfrentamos com nossos filhos, mas muitas vezes oferece uma visão de copo meio vazio da capacidade parental: não somos mais os "pais suficientemente bons" que estão a caminho de se tornarem ainda melhores; somos apenas aqueles que infligiram uma descarga inútil de cortisol – o hormônio do estresse – em nosso bebê chorão, aqueles que arruinaram a certeza do nosso amor incondicional por nosso filho com um *"Não tenho tempo, tenho trabalho a fazer"*, aqueles que promoveram a dependência da validação adulta com um *"Está lindo, está bom"* ao receber um desenho. Em suma, muitas vezes, se não formos 100% pais positivos, somos 100% inúteis.

Todos os elementos estão presentes para que uma teoria psicológica, por mais utópica, por mais respeitosa do indivíduo, por mais rica que seja, seja transformada em um padrão educacional que mergulha hordas de pais exaustos na culpa e no sentimento de incompetência.

Seria a parentalidade positiva, a ilusão de uma educação sem conflitos? Claro que não. Até porque não existe método milagroso. Seria utópico dizer que educação positiva é educação sem conflitos. Nem seus princípios, nem seus métodos, mas sim a maneira como, talvez, certos autores a transcrevem.

De fato, ao ler certos autores que defendem a educação positiva, quase podemos sentir que seus filhos já são adultos, e temos a impressão de que eles se esqueceram da realidade dos pais jovens, da vida cotidiana exaustiva.



Além disso, fazer com que os conflitos desapareçam não é o objetivo principal da educação positiva. Isso seria completamente irreal! Podemos apresentar as coisas de forma respeitosa e atenciosa ao nosso filho (por exemplo: colocar o açúcar fora do seu alcance, explicando-lhe que entendemos que ele o quer, que também gostaríamos de comê-lo o tempo todo, mas que, infelizmente, não podemos abusar), mas isso não significa que a decisão lhe convém. Se ele não concordar, pode expressar isso e querer entrar em uma discussão. Acontece, é a vida.

Não se trata de nos tornarmos pais perfeitos, sempre pacientes e atenciosos. Primeiro, porque é impossível: não existe, somos humanos! Mas também porque, se nossos filhos tivessem pais perfeitos, se sentiriam muito culpados por se verem tão imperfeitos e tão distantes desse ideal parental! Ver-nos desmoronar às vezes, com dificuldade para controlar a raiva ou qualquer outra emoção, é reconfortante: "Na verdade, é normal, acontece com todo mundo, até com a minha mãe!"

O que importa é ser o mais feliz possível, não se tornar perfeito.

Às vezes, não conseguimos evitar uma crise, mas isso não põe em questão o nosso papel como pais, nem o dos nossos filhos. Às vezes, é apenas cansaço. Conflito entre pais e filhos não é nada sério; faz parte da vida.

A teoria eugenista, apresentada no início do século XX como uma proposta científica de aperfeiçoamento da espécie humana, revelou-se, na prática, um instrumento de exclusão, opressão e violação de direitos. Seu discurso, embasado em premissas biologicamente deterministas e racialmente hierarquizantes, serviu como justificativa para políticas públicas profundamente discriminatórias, que afetaram especialmente os grupos mais vulneráveis da sociedade.

Embora uma criança obediente seja de fato mais fácil para os pais lidarem, será que é isso mesmo que queremos para o seu desenvolvimento ? Queremos que nosso filho se torne um daqueles funcionários que terminam o trabalho à meia-noite só porque não conseguem dizer não ao empregador?

Pior do que isso, queremos que nossos filhos, que aprendem conosco principalmente por imitação , se comportem de maneira autoritária com seus pares (e depois com sua família e todos ao seu redor), querendo impor seu ponto de vista sem levar em conta as opiniões e ideias de todos?

Em suma, queremos mesmo inculcar em nossos filhos essa cultura de luta pelo poder, que tanto prejudica a nossa sociedade? Ensinar-lhes respeito mútuo não seria um projeto educacional mais positivo? Infelizmente, a parentalidade positiva é frequentemente acusada de negligência. No entanto, existe uma lacuna entre as duas! Veja o exemplo de uma criança que "faz birra" por não ir à escola. Um pai negligente diria: "Ok, tudo bem, você não vai hoje". Um pai positivo, ao acompanhar o filho no caminho para a escola, ouvirá o filho, tentará entender os motivos dessa recusa e buscará soluções com o filho para melhorar a situação.

Respeitar o seu filho, ouvi-lo, compreendê-lo, incentivá-lo, motivá-lo, é nisso que consiste a educação positiva. Não se trata de deixá-lo decidir tudo, como alguns preconceitos nos querem fazer crer, nem de impor-lhe as coisas de forma autoritária, como alguns defendem. Os limites são importantes.

A educação positiva, ou disciplina positiva, não é uma educação frouxa. Não considera o bem-estar das crianças como superior ao dos pais, mas sim como igual. É por isso que estamos longe do rei-criança, que não hesita em atropelar o bem-estar dos pais para seu próprio prazer.

De fato, uma criança pequena não entende tudo e, portanto, não consegue *aceitar* facilmente as regras, pois nem sempre está ciente de sua validade. Mas por que não optar por fazê-la respeitar essa regra de forma gentil, lúdica e leve, em vez de impô-la de forma autoritária?

A educação positiva produz crianças que não sabem se defender? Nem sempre sabem como se defender dos agressores. Esta posição realmente me surpreende. O principal objetivo da educação positiva é dar às nossas crianças autoconfiança, dar-lhes uma imagem positiva de si mesmas e incentivá-las a desenvolver seus pontos fortes e talentos. Calmas e confortáveis consigo mesmas, elas não são dóceis nem agressivas. Geralmente, observamos que os agressores preferem atacar os mais fracos. Uma criança confiante em si mesma, que não demonstra fraqueza nessa área, não é, portanto, um alvo preferencial.

Ao aprender a reagir a ataques, também preparamos nossos filhos. Um agressor desiste rapidamente se perceber que suas palavras não surtem efeito, que a vítima não reage com medo nem violência. Uma criança criada com gentileza terá desenvolvido um senso de empatia e será capaz de entender



que um amigo maldoso muitas vezes também está infeliz. E, além disso, tendo construído uma relação de confiança com os pais, não hesitará em confiar neles caso surja algum problema.

É claro que existem mil razões pelas quais uma criança pode se tornar uma "vítima". E não estou dizendo que a parentalidade positiva protegerá definitivamente nossos filhos. Mas, na minha opinião, a parentalidade positiva não torna nossos filhos vítimas. Muito pelo contrário. A criança da mesma forma. De fato, a educação positiva

consiste em tornar seu filho responsável sempre que possível: ele é responsável pela mochila, pelo lanche, por ter se vestido demais ou de menos para sair... Dessa forma, ele adquire certa autonomia desde cedo e aprende a se virar sozinho. Mas isso não é incompatível com a alegria de viver! Pelo contrário, que orgulho para uma criança conseguir se virar sozinha!

Além disso, a parentalidade positiva enfatiza que os pais nunca devem menosprezar ou humilhar seus filhos. Pelo contrário, devem incentivá-los a se expressar, em vez de ficar reclamando constantemente. A parentalidade positiva busca cultivar essa alegria de viver, um verdadeiro tesouro para nossos filhos.

Especial de educação positiva".

Mais cooperação gritando menos, é bom.

A educação positiva faz os pais se sentirem culpados

Ainda em 20 minutos, Nicolas Marquis destaca que a educação positiva faz os pais acreditarem que conseguirão ter um cotidiano sem raiva, nem crise, nem luta: *"Quando a negociação com a criança não funciona, alguns pais se sentem culpados e dizem que a culpa é deles. Já a educação positiva não é um método milagroso."*

O sonho inatingível do pai perfeito

A parentalidade positiva promove uma visão de copo meio cheio dos desafios diários que enfrentamos com nossos filhos, mas muitas vezes oferece uma visão de copo meio vazio da capacidade parental: não somos mais os "pais suficientemente bons" que estão a caminho de se tornarem ainda melhores; somos apenas aqueles que infligiram uma descarga inútil de cortisol – o hormônio do estresse – em nosso bebê chorão, aqueles que arruinaram a certeza do nosso amor incondicional por nosso filho com um *"Não tenho tempo,*



tenho trabalho a fazer", aqueles que promoveram a dependência da validação adulta com um *"Está lindo, está bom"* ao receber um desenho. Em suma, muitas vezes, se não formos 100% pais positivos, somos 100% inúteis.

Todos os elementos estão presentes para que uma teoria psicológica, por mais utópica, por mais respeitosa do indivíduo, por mais rica que seja, seja transformada em um padrão educacional que mergulha hordas de pais exaustos na culpa e no sentimento de incompetência.

Seria a parentalidade positiva, a ilusão de uma educação sem conflitos? Claro que não. Até porque não existe método milagroso. Seria utópico dizer que educação positiva é educação sem conflitos. Nem seus princípios, nem seus métodos, mas sim a maneira como, talvez, certos autores a transcrevem.

De fato, ao ler certos autores que defendem a educação positiva, quase podemos sentir que seus filhos já são adultos, e temos a impressão de que eles se esqueceram da realidade dos pais jovens, da vida cotidiana exaustiva.

Além disso, fazer com que os conflitos desapareçam não é o objetivo principal da educação positiva. Isso seria completamente irreal! Podemos apresentar as coisas de forma respeitosa e atenciosa ao nosso filho (por exemplo: colocar o açúcar fora do seu alcance, explicando-lhe que entendemos que ele o quer, que também gostaríamos de comê-lo o tempo todo, mas que, infelizmente, não podemos abusar), mas isso não significa que a decisão lhe convém. Se ele não concordar, pode expressar isso e querer entrar em uma discussão. Acontece, é a vida.

Não se trata de nos tornarmos pais perfeitos, sempre pacientes e atenciosos. Primeiro, porque é impossível: não existe, somos humanos! Mas também porque, se nossos filhos tivessem pais perfeitos, se sentiriam muito culpados por se verem tão imperfeitos e tão distantes desse ideal parental! Ver-nos desmoronar às vezes, com dificuldade para controlar a raiva ou qualquer outra emoção, é reconfortante: "Na verdade, é normal, acontece com todo mundo, até com a minha mãe! "O que importa é ser o mais feliz possível, não se tornar perfeito.

Às vezes, não conseguimos evitar uma crise, mas isso não põe em questão o nosso papel como pais, nem o dos nossos filhos. Às vezes, é apenas cansaço. Conflito entre pais e filhos não é nada sério; faz parte da vida.

No Brasil, o pensamento eugenista encontrou terreno fértil em meio ao



contexto de construção de uma identidade nacional idealizada, marcada por tentativas de “embranquecimento” da população e controle de sua composição social.

O ápice dessa influência ocorreu com a promulgação da Constituição de 1934, cujo artigo 138 institucionalizou, mesmo que brevemente, a possibilidade de restrições de direitos com base na “melhoria da raça”. Essa inserção revela como ideias pseudocientíficas podem se infiltrar nas estruturas legais de um país, legitimando desigualdades e perpetuando preconceitos.

Embora a eugenia tenha sido amplamente rejeitada após a Segunda Guerra Mundial, seus reflexos ainda persistem em práticas contemporâneas — explícitas ou disfarçadas — que naturalizam a desigualdade social e biológica. A vigilância crítica e o compromisso ético com os direitos humanos e a igualdade são, portanto, indispensáveis para evitar o ressurgimento de ideologias que, sob o disfarce da ciência ou do progresso, promovem a exclusão e a negação da dignidade humana.

Diante disso, estudar e refletir sobre o passado eugenista do Brasil — e, em especial, sobre a institucionalização desse pensamento no texto constitucional de 1934 — é um passo fundamental para que erros não se repitam. Mais do que uma denúncia histórica, essa análise é um chamado à responsabilidade coletiva na construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva, plural e justa.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de corona foi um verdadeiro desafio para muitas famílias e professores. Muito conteúdo de aprendizagem foi deixado para trás.

Os efeitos secundários nas escolas, tem levado educadores, pediatras e psicólogos, para que a participação social de crianças e jovens seja considerada em conjunto com as medidas de proteção e uma estratégia clara para as famílias que podem ser submetidas a um acompanhamento de continuidade pós pandemia.

Observa-se em sua prática, que a maioria desses efeitos de longo prazo desaparecem após algumas semanas. Se não for esse o caso e os sintomas persistirem ou até aparecerem novos, isso é chamado de pós-Covid.

Algumas crianças receberam esse diagnóstico, o que indica existir de que a vacinação também protege contra os efeitos a longo prazo.

Durante a pandemia, os mais jovens demonstraram regularmente grande maturidade. No início de 2021, a preocupação com o papel das crianças na divulgação das variantes, levou a um novo confinamento com o encerramento das escolas ao longo do Canal da Mancha, embora o benefício desta medida foi difícil de enfrentar em todas as oportunidades, demonstraram preocupação com seu futuro, com suas famílias e com a sociedade em geral. Expressaram sua vontade de serem ativos e participativos. Um regresso à normalidade que exige o regresso à escola, mas também o acesso a informação médica e científica controlada e adequada.

Por fim, pediatras de todo o mundo vivenciaram essa pandemia com mais perguntas do que respostas. O medo dos efeitos diretos do SARS-CoV-2 foi gradualmente dando lugar ao dos efeitos colaterais das medidas de contenção e dos impactos socioeconômicos dessas medidas. É provável que “no dia seguinte” administrar os efeitos colaterais da pandemia de COVID-19 seja um desafio maior para as crianças e seus pediatras do que o próprio cuidado.

Apesar dos constrangimentos adicionais que estes agregados familiares enfrentaram durante o primeiro confinamento institucional e social, os pais conseguiram mobilizar recursos destinados a diminuir, apesar dos enfrentamentos econômicos e tecnológicos e os acessos exteriores privados,



constituíram alguns conflitos, principalmente para as famílias desprovidas de financeiros.

É necessário que as autoridades públicas prestem particular atenção às famílias que viveram o primeiro confinamento com dificuldades significativas devido à conciliação família-trabalho, atividades de lazer e os múltiplos constrangimentos que tiveram de gerir acentuando o seu isolamento, as suas preocupações e a sua carga mental, talvez também por uma maior vulnerabilidade ontológica.

Os nossos resultados também indicam que a aplicação de gestos de barreira é mais “rigorosa” nas famílias menos privilegiadas (na nossa população de estudo, os mais ricos têm menos probabilidade de se protegerem a si próprios ou aos seus filhos). O peso das condições de vida (sobretudo a habitação, a densidade populacional) no risco de contágio não é, sem dúvida, alheio a esta mobilização sanitária e as políticas públicas.

Os impactos da pós-pandemia na educação infantil configuram-se como um fenómeno de elevada complexidade, que envolve múltiplas dimensões interligadas: emocionais, cognitivas, pedagógicas e sociais. A pandemia da COVID-19 provocou mudanças profundas no modo como as crianças vivenciam a escolarização, transformando rotinas, dinâmicas familiares, interações sociais e as próprias concepções de infância. Neste cenário, a experiência vivida pela Escola Alegria é emblemática, pois revela tanto os desafios enfrentados no cotidiano pedagógico quanto as inúmeras oportunidades de ressignificação e reinvenção das práticas educativas.

O contexto pandêmico impôs, de forma abrupta, a necessidade de adaptações, exigindo da escola, das famílias e das próprias crianças um esforço conjunto de superação de obstáculos inéditos. A interrupção das atividades presenciais, a adoção do ensino remoto emergencial e, posteriormente, o retorno gradual às aulas presenciais impuseram desafios significativos relacionados à manutenção do vínculo afetivo com os estudantes, à garantia do direito à aprendizagem e ao cuidado com o bem-estar emocional de todos os envolvidos.

Entretanto, a crise também trouxe à tona potencialidades importantes que merecem ser destacadas. A vivência da Escola Alegria demonstrou que, mesmo diante de adversidades, é possível reinventar práticas pedagógicas, fortalecer



parcerias com as famílias e ampliar o olhar para a criança, reconhecendo-a como um sujeito ativo, potente e protagonista do seu processo de aprendizagem. A experiência acumulada nesse período evidencia que a escola pode, e deve, constituir-se como um espaço de acolhimento, escuta sensível e respeito às especificidades de cada criança, sobretudo em tempos de crise.

Mais do que nunca, faz-se necessário investir em políticas públicas robustas e estruturantes, que assegurem o direito das crianças à educação de qualidade, com equidade e inclusão. Tais políticas devem contemplar não apenas aspectos relacionados à infraestrutura física das instituições, mas também, e principalmente, a formação continuada dos profissionais da educação, o fortalecimento do apoio psicossocial às crianças e às famílias e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras que promovam o bem-estar e a aprendizagem integral dos sujeitos.

O contexto pós-pandêmico nos convoca a pensar e construir uma educação infantil mais humana, mais sensível e mais inovadora. Esse novo paradigma educativo deve valorizar o acolhimento como princípio estruturante das práticas pedagógicas, reconhecendo a importância da escuta atenta e respeitosa das crianças e das famílias, bem como a necessidade de promover o fortalecimento dos vínculos afetivos que sustentam o processo educativo. A escola, nesse sentido, deve ser entendida não apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, como um ambiente seguro, acolhedor e promotor de relações saudáveis.

É importante destacar que a pandemia acentuou desigualdades preexistentes no contexto educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito ao acesso e à permanência na escola. Famílias em situação de vulnerabilidade social foram particularmente impactadas, enfrentando maiores dificuldades para garantir o acompanhamento das atividades escolares de seus filhos, seja pela falta de recursos tecnológicos, seja pela sobrecarga emocional e econômica imposta pela crise sanitária. Assim, a garantia do direito à educação de qualidade passa, necessariamente, pela implementação de políticas públicas que combatam as desigualdades e promovam a justiça social.

A experiência vivida pela Escola Alegria é ilustrativa do quanto a educação infantil pode se fortalecer e se transformar diante das adversidades. A reinvenção das práticas pedagógicas, a ampliação do diálogo com as famílias, o



desenvolvimento de estratégias de acolhimento e o compromisso ético com o bem-estar das crianças constituíram-se como elementos fundamentais para a superação dos desafios impostos pela pandemia. Estes aprendizados devem ser preservados e potencializados no período pós-pandêmico, orientando a construção de uma educação infantil mais resiliente, inclusiva e sensível às necessidades de todas as crianças.

Além disso, a pandemia evidenciou a centralidade do trabalho coletivo e colaborativo entre os diversos atores envolvidos no processo educativo. A parceria entre escola e família revelou-se imprescindível para a manutenção do vínculo escolar e para a promoção do desenvolvimento integral das crianças. O fortalecimento dessa relação deve permanecer como uma prioridade, mesmo com o retorno à normalidade das atividades escolares, uma vez que contribui significativamente para a qualidade do processo educativo e para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e participativos.

Torna-se, portanto, imperativo que a sociedade como um todo reconheça a importância da educação infantil e valorize o trabalho dos profissionais da educação, que, durante a pandemia, demonstraram elevado compromisso, criatividade e resiliência. O investimento na formação continuada desses profissionais, bem como em condições adequadas de trabalho, é um elemento-chave para assegurar a qualidade das práticas pedagógicas e para garantir que as instituições de educação infantil possam cumprir plenamente sua função social.

Por fim, a experiência da Escola Alegria reafirma que, mesmo em contextos de crise e incerteza, é possível construir práticas pedagógicas inovadoras, pautadas pela sensibilidade, pelo acolhimento e pelo compromisso ético com o desenvolvimento integral das crianças. O cenário pós-pandêmico oferece uma oportunidade única para repensar a educação infantil, fortalecendo uma concepção de escola que seja, ao mesmo tempo, espaço de proteção, de cuidado, de aprendizagem e de construção de vínculos afetivos significativos.

Em síntese, a superação dos desafios enfrentados durante a pandemia e a valorização das potencialidades que emergiram desse período deve orientar a formulação de políticas públicas e de práticas pedagógicas que assegurem o direito à educação de qualidade para todas as crianças, em qualquer circunstância. Mais do que nunca, torna-se evidente a necessidade de uma

educação infantil que seja capaz de acolher, escutar e promover o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária.

Finalmente, ainda é muito difícil, avaliar a evolução das situações sociais, psicológicas e de saúde das populações estudantis, devido à ausência de ferramentas padronizadas de monitoramento. Tal crise deveria levar-nos a tomar a medida do interesse em conhecer melhor a situação das crianças pequenas e das famílias num determinado momento, para podermos avaliar se a evolução num contexto tão particular como aquele que vivemos (e continuamos a viver) é favorável ou não aos indivíduos e, principalmente, saber qual setor da vida foi mais impactado na educação das crianças.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONFIM, R.J. de; SÍVERES, L. **Um estudo interativo acerca da teoria walloniana**. Brasília, Universidade Católica de Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Volume 1: Introdução. Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**, LDBEN. Lei Nº 9394/96. Brasília 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5/2009 de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. CEB.2009.

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

BRASIL. **Portaria nº 343, do Ministério da Educação/MEC, 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, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2019: Educação Infantil – guia de livros didáticos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.

CORDEIRO, K. M. A. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020.

CUNHA, P.A. **A pandemia e os impactos irreversíveis na educação**. 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos>. Acesso em: 11 jun. 2025.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Editais PNLD 2019**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programaslivro/item/10521-pnld-2019>. Acesso em: 11 jun. 2025.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Sobre os Programas do Livro**. 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 11 jun. 2025.

FONTANET, Arnaud. **L'épidémiologie, ou la science de l'estimation du**

risque en santé publique. France Culture, Paris: França, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. v. 31.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias.** São Paulo: Panda Books, 2020.

KIRCHNER, E. A. **Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Ilustração, 2020.

OLIVEIRA, Zilma Morais Ramos de (Org.). **Educação Infantil: Muitos Olhares.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. (Org.) **Escolas em quarentena:** o vírus que nos levou para casa. Londrina, Paraná: Editora Madrepérola, 2020.

PEZZINI, C. C.; SZYMANSKI, M. L. S. **Falta de desejo de aprender:** Causas e Consequências. 2015.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança.** São Paulo: Summus, 1994. 302 p.

RONDÔNIA. **Referencial Curricular de Rondônia – RCRO – Educação Infantil – versão 2020.** Porto Velho, 2020. Disponível em, <https://rondonia.ro.gov.br/publicacao/referencial-curricular-derondonia-ensino-infantil/>.

REIS, L. G. **Produção de Monografia da teoria à Prática: O Método Educar pela pesquisa (MEP).** 4. ed. Brasília: Senac-DF, 2012.

RIBEIRO, M.P.; CLÍMACO, F.C. **Impactos da Pandemia na Educação Infantil:** a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil? Pedagogia em Ação, Belo Horizonte.

SILVA, R.J.B. Reflexões acerca do trabalho home office ocasionado pela pandemia do Covid-19. **Rev. Humanidades & Tecnologia (FINOM)** - ISSN: 1809-1628. vol.

STEPAN, Nancy. **A Hora da Eugenia:** raça, gênero e nação na América Latina.

TIBA, Içami. Disciplina: **limite na medida certa.** 8ª Ed. São Paulo: Editora Gente, 1996.

TIBA, Içami. **Quem ama educa! Formando cidadãos éticos.** São Paulo: Itegrare Editora, 2002.

TIBA, Içami. **Pais e educadores de alta performance.** São Paulo: Itegrare editora, 2002.

UNESCO. **Declaração sobre a Raça e Preconceito Racial.** 1950.



WALLON, H. **As origens do caráter na criança:** os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998
Maria Angélica Cardoso.



ANEXOS

ANEXOS I

No ano letivo de 2021, apenas 07 docentes responderam o questionário;

Professora “L”

Ord	Perguntas	Respostas
01	Qual seu nome?	Professora - L
02	Quanto tempo a senhora ministra aula na educação infantil?	20 anos
03	Professora, a senhora gosta de ministrar aula na ed. infantil?	Sim
04	Qual a turma que ministrou aula no ano letivo de 2021, em tempo de pandemia?	Pre - I
05	Qual foi o meio de comunicação utilizado nas aulas, remota, determinada pelo isolamento social em 2021?	Aparelho celular e computador
06	Qual o meio principal de contato com o aluno/pais?	através do celular
07	Quais recursos a escola disponibilizou para realização das atividades não presenciais?	Material impresso, atividades e Material digital, vídeo aulas, conteúdos organizados com cronograma diário de ensino e aprendizagem, enviado via WhatsApp.
08	Qual maior dificuldade que a senhora a enfrentou, para auxiliar os alunos no regime especial de aulas não presenciais?	Dificuldade de contato com o aluno
		Não tenho computador/notebook
		Os Pais só tinham um celular para as aulas remotas
09	Na sua visão, qual o maior desafio pedagógico a ser enfrentado ao retornar às aulas presenciais?	Através da sondagem diagnostica, observa - se que o desenvolvimento aprendizagem foi pouca, pois muitas crianças não tinham o apoio dos pais.
10	Como foi sua experiencia nas aulas remota?	Foi um desafio enorme e um aprendizado para a vida
11	Professora, houve aprendizado dos seus alunos, no período de pandemia?	Quando os pais estavam auxiliando as crianças em casa sim, houve aprendizado.
12	Qual sua opinião das aulas, remota?	As atividades propostas na sala de aula remota, em tempo de pandemia, tinham que ser muito estimulativa para as crianças e para os pais, para haver o aprendizado dos alunos.
13	Professora, os pais/responsáveis auxiliaram seus filhos nas atividades nas aulas remotas?	Teve alguns pais que auxiliaram seus filhos nas atividades, outros tiveram dificuldades ou falta de tempo para ajudar seus filhos/alunos.

No ano letivo de 2021, apenas 07 docentes responderam o questionário;

Professora “Lu”

Ord	Perguntas	Respostas
01	Qual seu nome?	Professora - Lu
02	Quanto tempo a senhora ministra aula na educação infantil?	7 anos
03	Professora, a senhora gosta de ministrar aula na ed. infantil?	Sim
04	Qual a turma que ministrou aula no ano letivo de 2021, em tempo de pandemia?	Pre - I
05	Qual foi o meio de comunicação utilizado nas aulas, remota, determinada pelo isolamento social em 2021?	WhatsApp, Google Meet
06	Qual o meio principal de contato com o aluno/pais?	WhatsApp e ligações telefônicas
07	Quais recursos a escola disponibilizou para realização das atividades não presenciais?	Material impresso, atividades e Material digital, vídeo aulas, conteúdos organizados com cronograma diário de ensino e aprendizagem, enviado via WhatsApp.
08	Qual maior dificuldade que a senhora a enfrentou, para auxiliar os alunos no regime especial de aulas não presenciais?	Dificuldade de contato com o aluno Os Pais só tinham um celular para as aulas remotas
09	Na sua visão, qual o maior desafio pedagógico a ser enfrentado ao retornar às aulas presenciais?	Foi perceber as dificuldades dos alunos causadas pela pandemia
10	Como foi sua experiencia nas aulas remota?	Analiso como positivo, diante de tantas dificuldades, conseguimos alcançar o abjetivo de ensino e aprendizagem dos alunos
11	Professora, houve aprendizado dos seus alunos, no período de pandemia?	Sim
12	Qual sua opinião das aulas, remota?	Prefiro aulas presenciais
13	Professora, os pais/responsáveis auxiliaram seus filhos nas atividades nas aulas remotas?	Na maioria sim

No ano letivo de 2021, apenas 07 docentes responderam o questionário;

Professora "Siu"

Ord	Perguntas	Respostas
01	Qual seu nome?	Professora Siu
02	Quanto tempo a senhora ministra aula na educação infantil?	15 anos
03	Professora, a senhora gosta de ministrar aula na ed. infantil?	Sim
04	Qual a turma que ministrou aula no ano letivo de 2021, em tempo de pandemia?	Pre - I
05	Qual foi o meio de comunicação utilizado nas aulas, remota, determinada pelo isolamento social em 2021?	Atividades impressas, vídeo do youtube, explicação com áudio utilizando a ferramenta app snaptube, que gravou os áudio e vídeos para serem enviadas no grupo de sala de aula, via WhatsApp, com a participação dos pais.
06	Qual o meio principal de contato com o aluno/pais?	WhatsApp,
07	Quais recursos a escola disponibilizou para realização das atividades não presenciais?	Material impresso, atividades e Material digital, vídeo aulas, conteúdos organizados com cronograma diário de ensino e aprendizagem, enviado via WhatsApp.
08	Qual maior dificuldade que a senhora a enfrentou, para auxiliar os alunos no regime especial de aulas não presenciais?	Dificuldade de contato com o aluno Os Pais só tinham um celular para as aulas remotas
09	Na sua visão, qual o maior desafio pedagógico a ser enfrentado ao retornar às aulas presenciais?	O aprendizado, poucas foram as crianças que aprenderam, baixo rendimento no ensino dos conteúdos.,
10	Como foi sua experiencia nas aulas remota?	Desafiadora porque é totalmente diferente de uma sala de aula presencial, pois, o contato com as crianças é fundamental na questão confiança, afeto, respeito e principalmente em realizar brincadeiras e atividades pedagógicas que ensinam as crianças.
11	Professora, houve aprendizado dos seus alunos, no período de pandemia?	Não tenho certeza, mas poucos foram os que assimilaram o conteúdo/aprenderam
12	Qual sua opinião das aulas, remota?	O ensino não aconteceu na sua totalidade porque saiu da responsabilidade da professora, ficando na aula remota com a parceria

		dos pais.
13	Professora, os pais/responsáveis auxiliaram seus filhos nas atividades nas aulas remotas?	De 50% dos pais ou responsáveis ajudavam, outros que 50% não auxiliaram seus filhos.

No ano letivo de 2021, apenas 07 docentes responderam o questionário;

Professora "Deny"

Ord	Perguntas	Respostas
01	Qual seu nome?	Professora Deny
02	Quanto tempo a senhora ministra aula na educação infantil?	04 ANOS
03	Professora, a senhora gosta de ministrar aula na ed. infantil?	SIM
04	Qual a turma que ministrou aula no ano letivo de 2021, em tempo de pandemia?	PRE - I
05	Qual foi o meio de comunicação utilizado nas aulas, remota, determinada pelo isolamento social em 2021?	Via WhatsApp e telefônica
06	Qual o meio principal de contato com o aluno/pais?	Mensagem de texto e de voz. WhatsApp e ligações telefônicas
07	Quais recursos a escola disponibilizou para realização das atividades não presenciais?	Material impresso, atividades e Material digital, vídeo aulas, conteúdos organizados com cronograma diário de ensino e aprendizagem, enviado via WhatsApp.
08	Qual maior dificuldade que a senhora a enfrentou, para auxiliar os alunos no regime especial de aulas não presenciais?	Dificuldade de contato com o aluno
		Os Pais não tinham acesso à internet
		Os Pais só tinham um celular para as aulas remotas
09	Na sua visão, qual o maior desafio pedagógico a ser enfrentado ao retornar às aulas presenciais?	Falta de materiais pedagógicos para aulas lúdicas e dinâmicas
10	Como foi sua experiência nas aulas remota?	Foi uma experiência muito difícil e desafiadora no início, pois não estava preparada para tanta tecnologia, muitos pais não tinham acesso a internet e outros mudaram para área rural, onde dificultou muito o contato
11	Professora, houve aprendizado dos seus alunos, no período de pandemia?	Houve parcialmente, quando retornamos no formato presencial, observei que alguns alunos, apresentaram. dificuldades em reconhecer as vogais o alfabeto e numerais reconhecer as vogais,

		alfabeto e numerais.
12	Qual sua opinião das aulas, remota?	Para a educação infantil, as aulas remotas só serviriam como complemento ou reforço, as crianças pequenas necessitam de acompanhamento presencial para melhor desenvolvimento.
13	Professora, os pais/responsáveis auxiliaram seus filhos nas atividades nas aulas remotas?	50% dos pais/responsáveis, auxiliavam as crianças, 30% faziam as atividades propostas, e 20% não tinham acesso a internet.

No ano letivo de 2021, apenas 07 docentes responderam o questionário;

Professora "Luce"

Ord	Perguntas	Respostas
01	Qual seu nome?	Professora Luce
02	Quanto tempo a senhora ministra aula na educação infantil?	20 ANOS
03	Professora, a senhora gosta de ministrar aula na ed. infantil?	SIM
04	Qual a turma que ministrou aula no ano letivo de 2021, em tempo de pandemia?	PRE - II
05	Qual foi o meio de comunicação utilizado nas aulas, remota, determinada pelo isolamento social em 2021?	Aula pelo WhatsApp, e material em pdf
06	Qual o meio principal de contato com o aluno/pais?	Mensagem de texto e de voz. WhatsApp e ligações telefônicas
07	Quais recursos a escola disponibilizou para realização das atividades não presenciais?	Material impresso, atividades, Material digital, vídeo aulas, conteúdos organizados com cronograma diário de ensino e aprendizagem, enviado via WhatsApp.
08	Qual maior dificuldade que a senhora a enfrentou, para auxiliar os alunos no regime especial de aulas não presenciais?	Dificuldade de contato com o aluno Os Pais só tinham um celular para as aulas remotas
09	Na sua visão, qual o maior desafio pedagógico a ser enfrentado ao retornar às aulas presenciais?	As consequências da pandemia, no aprendizado
10	Como foi sua experiencia nas aulas remota?	O novo sempre nos traz dificuldades, foi um desafio, tive algumas dificuldades de trabalhar com as tecnologias, mas consegui superar.

11	Professora, houve aprendizado dos seus alunos, no período de pandemia?	Sim
12	Qual sua opinião das aulas, remota?	O aprendizado das crianças foi comprometido, poucos pais tinham tempo para ajudar seus filhos nas atividades enviadas via WhatsApp
13	Professora, os pais/responsáveis auxiliaram seus filhos nas atividades nas aulas remotas?	Alguns deixavam com a babá, que não conseguia ajudar nas atividades e outros pais alegavam que só podia ajudá-los nos finais de semana.

No ano letivo de 2021, apenas 07 docentes responderam o questionário;

Professora "Mar"

Ord	Perguntas	Respostas
01	Qual seu nome?	Professora Mar
02	Quanto tempo a senhora ministra aula na educação infantil?	2 Anos
03	Professora, a senhora gosta de ministrar aula na ed. infantil?	Sim
04	Qual a turma que ministrou aula no ano letivo de 2021, em tempo de pandemia?	PRE - II
05	Qual foi o meio de comunicação utilizado nas aulas, remota, determinada pelo isolamento social em 2021?	Telefone, computador e WhatsApp
06	Qual o meio principal de contato com o aluno/pais?	Mensagem de texto e de voz. WhatsApp e ligações telefônicas
07	Quais recursos a escola disponibilizou para realização das atividades não presenciais?	Material impresso, atividades, Material digital, vídeo aulas, conteúdos organizados com cronograma diário de ensino e aprendizagem, enviado via WhatsApp.
08	Qual maior dificuldade que a senhora a enfrentou, para auxiliar os alunos no regime especial de aulas não presenciais?	Dificuldade de contato com o aluno
		Os Pais só tinham um celular para as aulas remotas
09	Na sua visão, qual o maior desafio pedagógico a ser enfrentado ao retornar às aulas presenciais?	Adaptação de cada criança, ficaram dois anos em casa, com a família ter que usar estratégias de ensino/aprendizagem
10	Como foi sua experiencia nas aulas remota?	Foi de grande valia, tive de adaptar com as tecnologias digitais, aprender a ministrar aula de forma lúdica via celular/WhatsApp. lidar com perdas de ente querido dos alunos,



11	Professora, houve aprendizado dos seus alunos, no período de pandemia?	Aqueles que participaram das aulas de vídeo, e tiveram ajuda dos pais, posso dizer que sim, aprenderam 40% do conteúdo.
12	Qual sua opinião das aulas, remota?	A aula remota, foi único meio de comunicação com as crianças, para não perdermos o vínculo com os alunos, na pandemia do coronavírus, porém o aprendizado foi um pouco a desejar, observei que as atividades algumas vezes eram feitas pelos pais.
13	Professora, os pais/responsáveis auxiliaram seus filhos nas atividades nas aulas remotas?	De alguns, sim, de outros nem tanto, pois tinha que estar cobrando o envio das atividades no grupo se aula virtual, nem todos os pais tinham este compromisso.

No ano letivo de 2021, apenas 07 docentes responderam o questionário;

Professora "Rub"

Ord	Perguntas	Respostas
01	Qual seu nome?	Professora Rube
02	Quanto tempo a senhora ministra aula na educação infantil?	3 anos
03	Professora, a senhora gosta de ministrar aula na ed. infantil?	Não
04	Qual a turma que ministrou aula no ano letivo de 2021, em tempo de pandemia?	PRE - II
05	Qual foi o meio de comunicação utilizado nas aulas, remota, determinada pelo isolamento social em 2021?	WhatsApp,
06	Qual o meio principal de contato com o aluno/pais?	Via WhatsApp e ligações
07	Quais recursos a escola disponibilizou para realização das atividades não presenciais?	Material impresso, atividades, Material digital, vídeo aulas, conteúdos organizados com cronograma diário de ensino e aprendizagem, enviado via WhatsApp.
08	Qual maior dificuldade que a senhora a enfrentou, para auxiliar os alunos no regime especial de aulas não presenciais?	Dificuldade de contato com o aluno Os Pais só tinham um celular para as aulas remotas
09	Na sua visão, qual o maior desafio pedagógico a ser enfrentado ao retornar às aulas presenciais?	Tentar suprir a falta de aprendizado no período da covid 19,

10	Como foi sua experiência nas aulas remotas?	Me decepcionei com a falta de comprometimento dos pais/responsáveis das crianças, em relação ao aprendizado dos filhos, pois poucos vestiram a camisa e fizeram parceria comigo docente da turma, para o aprendizado dos alunos.
11	Professora, houve aprendizado dos seus alunos, no período de pandemia?	Apenas com os que realmente participaram com o ensino e aprendizagem de seus filhos.
12	Qual sua opinião das aulas, remotas?	Poderia ter sido bem mais proveitosa se os pais tivessem preocupado realmente com o aprendizado dos filhos.
13	Professora, os pais/responsáveis auxiliaram seus filhos nas atividades nas aulas remotas?	Muitos não tinham paciência para ajudá-los e faziam as atividades pela criança, outros nem faziam nada.

No ano letivo de 2021, apenas 01 Supervisora Educacional respondeu o questionário;

‘Supervisora Educacional “AI”

Ord	Perguntas	Respostas
01	Qual seu nome?	Orientadora Educacional - AI
02	Quanto tempo a senhora ministra aula na educação infantil?	2 anos
03	A senhora gosta de ser Orientadora Educacional da ed. infantil?	Gosto de ser Orientadora Educacional
04	Qual a turma trabalhou no ano letivo de 2021, em tempo de pandemia?	Todas as turmas da educação infantil
05	Qual foi o meio de comunicação utilizado na orientação educacional, determinada pelo isolamento social em 2021?	Chamadas telefônicas, e mensagens via WhatsApp
06	Qual o meio principal de contato com o aluno/pais?	WhatsApp, mensagens de texto e áudio
07	Quais recursos a escola disponibilizou para realização das atividades não presenciais?	Material impresso, atividades, Material digital, vídeo aulas, conteúdos organizados com cronograma diário de ensino e aprendizagem, enviado via WhatsApp.
08	Qual maior dificuldade que a senhora a enfrentou, para auxiliar os alunos no regime especial de aulas não presenciais?	Não ter acesso a internet Não ter computador/notebook Dificuldade de contato com o aluno Os Pais só tinham um celular para as aulas remotas

09	Na sua visão, qual o maior desafio pedagógico a ser enfrentado ao retornar às aulas presenciais?	Resgatar a assiduidade dos alunos nas aulas presenciais, e as dificuldades na aprendizagem fruto da pandemia
10	Como foi sua experiência nas aulas remotas?	Como orientadora educacional, foi desafiador demandou muitos investimentos, dedicação ao trabalho chegando a ultrapassar e muito o horário de trabalho,
11	Professora, houve aprendizado dos seus alunos, no período de pandemia?	São aulas necessárias e de suma importância, quando não há possibilidade de ter aula presencial, acredito que poderia ser adotado em casos específicos bem como doenças.
12	Qual sua opinião das aulas, remotas?	São aulas necessárias e de suma importância, quando não há possibilidade de ter aula presencial, acredito que poderia ser adotado em casos específicos bem como doenças.
13	Professora, os pais/responsáveis auxiliaram seus filhos nas atividades nas aulas remotas?	Em sua maioria sim, muitos deixaram de auxiliar por não terem recursos como, celular internet e com o auxílio da orientação educacional, foi possível alcançar esses pais, muitas vezes através de visitas domiciliares, e os demais alunos, através do celular tirando dúvidas, cobrando as responsabilidades e auxiliando em tudo que for possível.

ANEXO II

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS DA PRÉ ESCOLA DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL ALEGRIA

1 – Nome completo do responsável e nome completo do Aluno

Responsável: - 01

Aluno: 01

2 – Qual a Escola que está matriculado (a)?

ALEGRIA

3 – Qual a turma que o aluno está cursando?

Pré I (X)

Pré II ()

4 – Como você avalia a organização das atividades enviadas pelas escolas:

(X) Consigo encontrar facilmente;

() Tenho um pouco de dificuldade;

() Sempre preciso pedir ajuda a alguém, pois não encontro.

5 – Quem tem auxiliado o aluno (a) na realização das atividades?

() Realiza sozinho (a);

() Realiza com o auxílio do responsável;

(X) Realiza com o auxílio do irmão;

() Outros.

6 – A rotina de estudos em casa é elaborada?

() Sim, organizamos um horário e todos os dias realizamos um pouco das atividades;

() Preferimos fazer tudo em um dia só;

() Não, meu filho(a) faz as atividades em qualquer dia da semana que fica melhor para a família.

() Não esta realizando.

Motivo _____

7 – Como você tem avaliado a quantidade de atividade semanal:

() Excessiva

(X) Suficiente

() Insuficiente.

8 - O aluno (a) tem encontrado dificuldade em realizar as atividades?

() Sim

(X) Em algumas

() Não.

9 - Quando surgem as dúvidas, a quem você recorre para auxiliar?

() Falo direto com o professor no grupo do WhatsApp;

- ☐ Ligamos na escola, e conversamos com a Direção e Coordenação;
- ☐ Pesquisamos na internet;
- ☒ Estamos pulando a atividade para o professor explicar em sala de aula.

10 – Você recorre ao professor no horário de atendimento fixado por ele no grupo do WhatsApp?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ As vezes
- ☐ Não tem horário definido

11 – Com que frequência você tem publicado no grupo do WhatsApp fotos e vídeos das atividades realizadas em casa pelos alunos?

- ☒ sempre
- ☐ nunca
- ☐ as vezes

12- Você pai/responsável tem notado se teu filho tem compreendido as atividades enviadas pelo professor de educação física?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☒ As vezes

13- Sobre as atividades desenvolvidas tem sido de:

- ☒ fácil compreensão
- ☐ difícil compreensão
- ☐ a professora tem sanado as dúvidas
- ☐ a professora não tem sanado as dúvidas

14- Qual maior dificuldade você pai/responsável enfrentou, para auxiliar os alunos no regime especial de aulas não presenciais?

- ☐ Não tenho acesso à internet
- ☐ Não tenho computador/notebook
- ☐ Dificuldade de contato com o professor
- ☐ Não tive dificuldades
- ☒ Só tinham um celular para as aulas remotas

15- Houve aprendizado dos seus filhos nas aulas remota?

- ☒ Sim
- ☐ Não