

## RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

### EXPERIENCE REPORT OF THE SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP IN EARLY EARLY EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC

*Marivânia de Jesus Farias*<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho compreende a temática formação de professores, objetiva relatar e socializar as experiências vividas durante o estágio na Educação Infantil, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no município de Aparecida de Goiânia - Goiás, que em virtude da Pandemia da Covid-19 foi realizado de forma remota. Nesse estágio foi definido como foco principal responder a seguinte pergunta de pesquisa: Como é a Educação Infantil em Aparecida de Goiânia? Para responder a essa pergunta, inicialmente, fizemos um levantamento bibliográfico do referencial teórico acerca da temática, seguido de discussões/reflexões durante os encontros síncronos, e, posteriormente, realizamos entrevistas/diálogos com a equipe do CMEI, além dos pais dos alunos. O estágio foi realizado no período de 2021/1. Identificamos que no CMEI a prática educativa segue uma rotina planejada, o desenvolvimento do trabalho é constituído de desafios e cooperação. Portanto, verificamos que a unidade de ensino tem colhido resultados positivos. Este relato de experiência está dividido em introdução, apontando aspectos históricos, legais e conceituais; referencial teórico, onde discutimos a prática educativa; metodologia, ou seja, como o trabalho foi desenvolvido; os resultados, momento em que apresentamos as experiências vividas no CMEI, e as considerações finais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio Supervisionado; Educação Infantil; Centro Municipal de Educação Infantil.

**ABSTRACT:** The present work covers the theme of teacher training, aims to report and socialize the experiences lived during the internship in Early Childhood Education, in a Municipal Education Center - CMEI in the municipality of Aparecida de Goiânia - Goiás, which due to the Covid-19 Pandemic was carried out remotely. At this stage, the main focus was to answer the following research question "What is Early Childhood Education like in Aparecida de Goiânia?" To answer this question, initially, we carried out a bibliographical survey of the theoretical framework on the topic, followed by discussions/reflections during synchronous meetings, and, subsequently, we carried out interviews/dialogues with the CMEI team, in addition to the students' parents. The internship was carried out in the period 2021/1, we identified that at CMEI educational practice follows a planned routine, the development of work consists of challenges and cooperation. Therefore, we see that the teaching unit has achieved positive results. This experience report is divided into an introduction: The historical, legal and conceptual aspects; theoretical framework, where we discuss educational practice; methodology, that is, how the work was developed; the results, when we present the experiences lived at CMEI, and the final considerations.

**KEYWORDS:** **Keywords:** Supervised Internship; Child education; Municipal Early Childhood Education Center.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás. E-mail: marivaniasfariasgeo@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0009-1587-1507>

● [Informações completas no final do texto](#)

## Introdução

Quando se fala de criança vem no imaginário a concepção atual, dos primeiros anos de vida, de seres de direitos, afetivos, que são desejados, planejados, com vestimentas, entretenimento e educação própria, que tem um lugar e é tratada de forma especial na sociedade, ou seja, tem identidade própria, no entanto, nem sempre foi assim.

De acordo com Almeida (2010, p. 18 *apud* Reis e Silveira, 2019, p. 149), “As visões sobre a criança variam historicamente nos diferentes grupos e organizações sociais, bem como nas diferentes culturas”. De forma que ser criança vai muito além de uma compreensão simplória, são seres socialmente construídos, portanto, são extremamente pertinentes as reflexões acerca do tema.

Nesse sentido, é impossível dissociar criança de infância. Segundo Oliveira (2013, p. 37), o termo “infância” (in-fans) tem o sentido de “não-fala”, diferentemente da concepção de infância que se tinha na educação grega do período clássico e do pensamento medieval. De acordo com a autora, “a infância não é um campo de lacunas, silêncios e passividade, nem está correta a imagem social de criança predominante na pedagogia como a de alguém muito frágil” (2013, p. 37). Ela acrescenta ainda que

Crianças são aquelas “figurinhas” curiosas e ativas, com direitos e necessidades, que precisam de um espaço diferente tanto do ambiente familiar, onde são objeto do afeto de adultos (em geral, adultos muito confusos), quanto do ambiente escolar tradicional, frequentemente orientado para a padronização de condutas e ritmos e para avaliações segundo parâmetros externos à criança (OLIVEIRA, 2013, p. 37).

O que vai ao encontro de muitos pesquisadores que confirmam que a infância é uma construção, ou seja, invenção histórica e social. Assim, a criança passa a ser vista não apenas como um pequeno ser, mas ganha uma ressignificação a partir dessa concepção de infância. Oliveira detalha que ao longo de séculos

A criança pequena era vista como pequeno adulto e, quando atravessava o período de dependência de outros para ter atendidas suas necessidades físicas, passava a ajudar os adultos nas atividades cotidianas, em que aprendia o básico para sua integração no meio social (OLIVEIRA, 2013, p. 48).

Dessa forma, enquanto as crianças pobres eram direcionadas para o trabalho árduo, as crianças das camadas privilegiadas eram vistas como seres divinos. No entanto, eram

tratadas como seres engraçados, exóticos, objetos de paparicação superficial, ou seja, não tinham identidade, direitos próprios ou concepção da infância.

Contudo, ao longo da história isso se modificou. Na Idade Moderna, por volta dos séculos XV e XVI, com a expansão comercial e as atividades artísticas ocorridas no período do Renascimento, através de autores renomados, estimulou-se o surgimento de novas visões sobre a criança e como ela deveria ser educada. Foram surgindo novas propostas educacionais.

Fatores como a Revolução Industrial, urbanização em alta e a exploração de novos continentes pelos europeus possibilitaram o acúmulo de capital. Concomitante, a transformação na concepção familiar, e os grandes conhecimentos científicos começaram a modificar as condições e exigências educacionais das novas gerações (Oliveira, 2013).

Pensadores pioneiros da educação infantil como Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553) defendiam propostas educacionais para aprendizagem das crianças pequenas, destacando o valor das brincadeiras e ideias de atividades, propondo a criança como sujeito do seu crescimento intelectual. Mais tarde, outros autores como Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori, entre outros, elaboraram planos e propostas educacionais com a utilização de recursos materiais pedagógicos e audiovisuais, como livros ilustrados, quadros, modelos, passeios, que possibilitasse à criança a oportunidade de aprender e se desenvolver de maneira mais adequada às suas especificidades e não a partir do referencial adulto.

Atualmente, quando falamos da criança contemporânea, vigora outras mudanças acerca do direito da criança à infância. É reconhecido que criança é:

“Sujeito social” ou “ator pedagógico” desde cedo, agente construtor de conhecimentos e sujeito de autodeterminação, ser ativo na busca do conhecimento, da fantasia e da criatividade, que possui grande capacidade cognitiva e de sociabilidade e escolhe com independência seus itinerários de desenvolvimento (OLIVEIRA, 2013, p. 65).

Ampliado o debate sobre a existência de investimentos na área de educação infantil, a discussão atualmente gira em torno da qualidade do ensino, da educação infantil, *por que e para quem* ela existe. Para Oliveira (2013, p.66), “o que se espera que sejam alcançados pelas instituições responsáveis pela educação infantil, são o desenvolvimento da criança sob todos os aspectos, corporal, intelectual e afetivo”.

A visão de infância e de criança contemporânea, conforme Reis e Silveira (2019, p. 160), está presente nos seguintes documentos brasileiros: *Constituição Federal Brasileira* (1988); *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990); e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996). Tais documentos consideram as especificidades da infância e a partir deles a criança pequena passa a ser um sujeito de direitos, e ainda preveem a elaboração de legislação complementar que abarque todas as demais questões relativas à educação infantil, que é dever do Estado oferecer o atendimento em creches e pré-escola. Mesmo as crianças tendo direitos garantidos, as autoras apontam questões de desrespeito que são facilmente encontradas, e, portanto, defendem que os direitos assegurados a elas sejam implantados de fato.

Apesar dos avanços e conquistas de direitos, hoje com o advento da globalização, a internet possibilita o fácil acesso a conteúdos sem critérios na mídia e redes sociais. Dessa forma ameaça a defesa da concepção de infância conquistada, pois, as crianças são bombardeadas com propagandas indiscriminadas induzindo-as ao consumismo, assim as crianças vivem cercadas de brinquedos, porém são cerceadas de brincar. Haja vista que diante da cobrança social para a criança ser “alguém na vida” são impostas restrições e sobrecargas quando forçam, empurram para atividades supervisionadas, são estimuladas à competição para garantir seu espaço na sociedade, resultando em pouco tempo livre para o lazer. Portanto, nem sempre a criança é ouvida, respeitada e considerada, o que acarreta em crianças agitadas, estressadas que lotam os consultórios terapêuticos cada vez mais precocemente.

Desde os anos 1980, pensadores, pesquisadores da sociedade em geral e estudiosos da infância, vêm ressaltando a importância do protagonismo infantil, ou seja, respeitar o tempo, intervir menos naquilo que a criança já é capaz de fazer sozinha e reconhecer de fato a criança como ser social e autora de sua própria vida. Para tanto, é importante saber ouvir, compreender, oferecer espaços e oportunidades para a criança se expressar e se desenvolver. A autora Adriana Friedmann defende que quando ignorado o protagonismo infantil da criança

E elas podem vir a sofrer danos psíquicos profundos que poderão se manifestar por meio de explosões de raiva, manifestações de violência, agressividades ou comportamentos depressivos, falta de interesse, evasão ou falta de integração nos grupos de convivência. Podem sofrer ainda com doenças psicossomáticas e outras reações e atitudes comportamentais preocupantes (FRIEDMANN, 2017, p. 44).

A criança deve ser o centro da educação infantil contemporânea. Cabe a nós vencermos o adultocentrismo, uma prática social que estabelece o poder aos adultos, ou seja, é quando determina socialmente que a criança tem menos direitos, menos conhecimento e menos espaço que o adulto, algo autoritário, não dá voz nem abre espaço de escuta, e desrespeita a capacidade de cada criança, não considera a bagagem social e histórica de cada indivíduo que é visto como uma “tábula rasa”.

Quando a criança é considerada e participa das decisões que afetam a sua vida, elas aprendem a refletir, participar, decidir e desenvolve a autonomia e pensamento crítico. O protagonismo infantil é de extrema relevância, pois promove o desenvolvimento intelectual, habilidades referentes à lateralidade e motricidade. Além disso, mostra a importância das crianças se tornarem agentes do seu próprio desenvolvimento, capazes de participar, opinar e desenvolver a autonomia e independência, transformando dessa forma o meio em que estão inseridas e a sociedade de uma forma geral.

### **Metodologia**

O presente estágio foi realizado de forma remota em virtude da Pandemia da Covid-19, em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, para compreender como é a Educação Infantil em Aparecida de Goiânia. Esta é uma pesquisa qualitativa, o procedimento de pesquisa utilizado para que os objetivos fossem alcançados é a revisão de literatura. O contato ocorreu através de encontros síncronos, nos meses de maio a abril de 2021, com a equipe de profissionais, diretora, coordenadoras pedagógicas, corpo docente da instituição e auxiliares, respectivamente. Como ainda, observação de uma reunião de planejamento/conselho de classe, e diálogo com alguns pais de crianças do CMEI. Insta salientar, que se optou por nomes fictícios para os entrevistados visando manter o sigilo de suas identidades.

As entrevistas foram semiestruturadas, e o processo foi mediado pelos professores da disciplina, o que foi extremamente importante para o conhecimento das práticas da instituição. Os encontros síncronos juntamente com a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) possibilitou uma visão mais abrangente sobre as questões pedagógicas, sociais, vivências e dificuldades enfrentadas pelo grupo gestor dentro da Educação Infantil.

## Referencial Teórico

Para a construção do saber, a instituição educativa se apropria de documentos curriculares fundamentais que orientam as práticas educativas na Educação Infantil, os quais serão abordados a seguir: Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil – RCNEI, e as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI.

Em relação à BNCC, trata-se de um documento de caráter normativo, ou seja, precisa ser seguido pelas instituições de ensino brasileiras. Esse documento é a base que define, seleciona e delimita o conjunto mínimo de saberes e aprendizagens universais da Educação Básica. O Ministério da Educação-MEC deu início ao processo de construção em 2014, com discussões ouvindo especialistas da área, no entanto, em meio ao contexto político esse processo é interrompido, e no ano de 2017 o MEC aprova sem a plena participação da sociedade organizada.

Nesse sentido, pesquisadores, professores e entidades que têm propriedade sobre o assunto criticam o documento por privilegiar determinados grupos em detrimento da sociedade em geral. Outro ponto, é em virtude do modelo curricular em discordância às Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, bem como a divergência creche e pré-escola, seriação de atividades elencados por idade, a categorização das crianças, ausência da diversidade de infâncias e do ensino especial e, ainda, o modo equivocado do processo de avaliação e formativo das crianças e professores. Sobre o currículo Sacristán esclarece que,

Se por um lado o ele é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às intuições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância (SACRISTÁN, 2013, p. 10).

Assim sendo, o currículo não pode ser entendido como algo pronto e acabado, que controla o trabalho educativo e não considera as particularidades regionais do país.

Quanto ao outro documento importante que fundamenta a prática educativa da Educação Infantil – o RCNEI de 1998, é o primeiro documento brasileiro que trata do currículo e das práticas da Educação Infantil – EI. Está estruturado em três volumes: 1º – Introdução, onde contextualiza a EI e historiciza as creches e pré-escolas, bem como defende a concepção de criança como sujeito social; 2º – Formação Pessoal, abordando a

questão da identidade e autonomia; e 3º– Conhecimento de Mundo, onde trabalha a construção e planejamento. O RCNEI pretende servir de referência a respeito das práticas educativas de qualidade como o próprio nome sugere.

No decorrer da disciplina, e por meio do contato com os teóricos estudiosos da temática, aprendemos que a criança é um sujeito social de direito, que está em constante evolução e em contato com outros indivíduos que influenciam na construção social e na sua identidade. Dentro dessa perspectiva, na Educação Infantil as interações e brincadeiras são de grande importância para o desenvolvimento e constituição da subjetividade da criança, uma vez que por meio da interação com outras crianças e da mediação do professor inicia-se o processo de letramento e desenvolvimento humano.

Nesse sentido, profissionais da educação criticam o RCNEI no que se refere à superficialidade da contextualização da criança, como, também, não há uma contextualização mais aprofundada de criança que aparece de forma genérica, universal e idealizada. Outro problema presente no documento é que ele não faz menção às autoras, autores, pensadoras e educadoras pioneiras da educação infantil.

Quanto às Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI's de 2009, trata-se de um documento de caráter mandatório, ou seja, deve ser seguido. Esse documento traz as concepções de criança e de EI de forma mais abrangente, considerando a criança como sujeito histórico e de direitos a ser colocada no centro do planejamento curricular, pois é no período da vivência infantil que a criança constrói a cultura.

Evidencia a concepção de que a criança se desenvolve por meio da interação, do brincar. Assim, é importante que esses sejam eixos norteadores. As críticas das DCNEI'S são quanto à centralidade excessiva na criança durante o planejamento. Dessa forma, os educadores se limitam a assistirem as aprendizagens das crianças.

Ao centrar de forma excessiva a criança no planejamento, acaba atribuindo aos educadores e às educadoras o papel de espectadores das aprendizagens das crianças, além da abertura a práticas muito espontaneístas de educação, sem uma delimitação e mediação dos conhecimentos.

Destarte, a instituição educativa deve se embasar nos documentos oficiais como os citados acima, a fim de ser norteada e estabelecer a sequência das práticas educativas visando o auxílio e desenvolvimento das atividades para promover o ensino aprendizagem das crianças. Porém, é necessária uma visão crítica, que permita a adequação dos métodos

à realidade da Educação Infantil. Portanto, a seguir, veremos sobre as práticas educativas que devem permear os trabalhos do CMEI.

De acordo com a autora Zoia Prestes (2016, p. 29), “a brincadeira, a atividade-guia, em um certo período da infância, é um espaço em que se ensina e se aprende, ou seja, em que se instrui e se é instruído.” Sendo assim, as brincadeiras são um momento único, caracterizam um momento de construção e desenvolvimento humano da criança.

A partir das brincadeiras a criança desenvolve sua capacidade de compreensão do mundo e desperta o interesse por outras culturas, como ainda aprende a lidar com situações adversas. Dentro da Educação Infantil, a rotina é uma categoria pedagógica que auxilia o trabalho do educador e permite realizar o planejamento do espaço, tempo, atividades e materiais para proporcionar e viabilizar um atendimento de qualidade para as crianças.

Nesse contexto, as rotinas devem englobar e apresentar características que promovam o cuidar, o educar e o brincar. Porém, as rotinas não devem ser vistas como inquebráveis, mas sim flexíveis, possibilitando assim o acompanhamento das necessidades da criança e o compartilhamento de suas vivências e culturas.

Portanto, é necessário salientar sobre os elementos que as compõem, sendo eles: a organização do ambiente, uso do tempo, seleção e proposta das atividades e seleção e oferta dos materiais. Esses fatores coordenam o trabalho pedagógico, o cuidado e as brincadeiras. Sem tal planejamento, as rotinas ficam perdidas e não alcançam o objetivo estimado.

No decorrer das décadas, autores como Rousseau, Freinet, Dewey, Montessori e Froebel apresentaram em seus estudos ideias a respeito da Educação Infantil. Nestas a rotina tem um papel importante para o desenvolvimento humano e social da criança. Ideias fundadoras que norteiam a Educação Infantil atualmente e retratam a importância da organização do cotidiano, da interação social e de uma rotina natural que promova o educar através dos espaços, gerando crianças autônomas, participantes na organização das rotinas e que aprendem por meio de descobertas e curiosidade.

Porém, a autora Barbosa, em seu livro *Rotinas na Educação Infantil*, retrata que no Brasil a situação não segue exatamente a concepção de rotina citada acima. De acordo com Barbosa (2006, p.108 *apud* Haddad 1991, p.125), “a creche é governada pela inflexibilidade e por uma rigidez de horários para brincar, comer e pelas tarefas maternas

desagradáveis: tirar piolho, cortar as unhas e dar banho”. Isto é, a rotina da creche é vista como uma amarra.

No entanto, é necessário ser flexível e manter a rotina em constante variação, pois as crianças aprendem em ritmos diferentes, o que é extremamente importante para a criação de bons hábitos e facilita o aprendizado das crianças. Entretanto, é imprescindível a articulação de espaço com os aspectos tempo, atividades e materiais, uma vez que sua organização promove a educação. Ter um ambiente acolhedor permite que a criança se reconheça.

Espaços apreensivos criam crianças passivas e não desafiam os pequenos, assim como ambientes carregados demais por cores e brinquedos com funções semelhantes geram uma poluição visual desestimulante nos espaços, ou seja, não permitem a criação de outras coisas, e, ainda, o colorido demais nos espaços do ensinar torna o local cansativo para a mente da criança.

É válido ressaltar que dentro da perspectiva da Educação Infantil, o cuidar e o educar são indissociáveis, pois a criança aprende e se desenvolve em todas as atividades cotidianas que vão desde as atividades relacionadas à higiene, alimentação até as relacionadas com diversos materiais de cunho pedagógico. Contudo, tais práticas devem ser desenvolvidas sem a perspectiva escolarizante, uma vez que estas possuem uma significância e estimulam o desenvolvimento motor, intelectual e social da criança.

Nesse contexto, a escuta e a participação das crianças na prática educativa e na rotina da instituição são de grande relevância, pois, dessa maneira, a criança se torna autônoma, participativa e se sente representada dentro do ambiente, proporcionando uma maior compreensão e segurança.

No sentido de as crianças serem, em geral, aqueles membros da sociedade que mais chamam e requerem a atenção dos adultos (não nos referimos aqui ao protagonismo estritamente ‘político’), podemos dizer que elas se tornam protagonistas quando se manifestam por meio das mais diversas formas de expressão: da palavra, da brincadeira, da arte, da música, da dança, do esporte. O protagonismo infantil tem um caráter ético, social, cultural, político e espiritual, convidando os adultos e tomadores de decisão a repensarem o status social da infância, dos papéis das crianças na sociedade local e no conceito cultural dos diferentes povos (FRIEDMANN, 2017, p. 42).

Ou seja, a escuta promove o aprendizado para a criança e para o adulto. Trata-se de um momento de expressão da criança. Nesse momento, a criança se reconhece, uma vez que o sentimento de pertencimento promove seu protagonismo. Desse modo,

aprendemos que na prática educativa da Educação Infantil a criança deve ser ouvida e respeitada, tendo em vista que ela, por meio de suas vivências e bagagem social, é produtora de cultura.

## Resultados

A Educação Infantil em Aparecida de Goiânia, experiências do estágio em um Centro de Educação Infantil – CMEI, a instituição educativa localiza-se geograficamente na região sudeste do município de Aparecida de Goiânia –GO. Trata-se de um bairro predominantemente residencial, no entanto, possui alguns pequenos comércios e prestadores de serviços locais. É uma região periférica, não dispõe de espaço destinado a lazer, e ainda carece de infraestrutura básica, como pavimentação asfáltica e sistema de drenagem das águas pluviais, embora recentemente a setor começou receber tais obras.

A instituição em questão está instalada em 1.211,92m<sup>2</sup>, possui oito agrupamentos. Os agrupamentos I e II possuem banheiros internos e mais quatro outros banheiros externos para crianças dos demais agrupamentos, e dois banheiros para deficientes físicos, além de área externa para recreação, lactário, cozinha, refeitório, brinquedoteca, biblioteca, lavanderia, sala dos professores, almoxarifado, sala da direção e secretaria.

O CMEI funciona em período integral desde agosto de 2018. A unidade educativa tem como missão e valores o compromisso de função social que consiste em acolher, educar e cuidar. Atende cerca de 170 crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses. Conta com um quadro de 25 servidores. Destes, apenas 2 agentes educativas comissionadas, os demais são concursados.

A população vizinha à direita do CMEI é oriunda do “antigo lixão da cidade”, que foi remanejada para o conjunto habitacional de residências horizontais. Portanto, é uma população socioeconomicamente carente e com diversos problemas sociais como analfabetismo, alcoolismo, dependência química, carência emocional, afetiva e financeira. Condições que influenciam na forma com que os pais/responsáveis veem o CMEI e a infância. Praticamente todas as crianças dessas famílias frequentam a instituição, o que requer uma atenção especial, pois essas condições interferem no desenvolvimento das crianças.

Nesse contexto, de acordo com os relatos da diretora da instituição, o início do funcionamento do CMEI, no ano de 2018, foi conturbado. Os pais e responsáveis viam o

local apenas como assistencialismo. A acolhida pelas famílias foi complicada e devagar até adquirirem a confiança, sendo necessária uma construção diária pelos professores e servidores da instituição.

Como já mencionado acima, o CMEI está inserido em uma região periférica, sem infraestrutura básica, e no período da sua implantação passou por dificuldades como estruturação física, questões burocráticas referentes à documentação, contratação de servidores para compor o quadro técnico e pedagógico, momento que dependeu do empenho da direção e coordenação da instituição.

Conforme o PPP, que é o documento que detalha a rotina de trabalho pedagógico da unidade educativa, os trabalhos são embasados filosoficamente nos estudos de Vigotski, com abordagem histórico-cultural do desenvolvimento infantil, para possibilitar a prática pedagógica das crianças. A metodologia desenvolvida é baseada na perspectiva sociocultural de Vigotski, na qual valoriza-se as relações e a interação entre o sujeito, o meio e a aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento das crianças.

O planejamento pedagógico é pautado nos princípios dos DCNEI's, DCGO e BNCC. As práticas ocorrem com a organização dos espaços e tempo, e segue um planejamento prévio de rotinas. Antes da pandemia da Covid-19 a rotina de trabalho presencial começava com as crianças a partir das 06:30h, com a acolhida seguida de café da manhã, atividades pedagógicas, banho e almoço.

No período da tarde seguia com a escovação, repouso, despertar, lanche, atividades pedagógicas, banho, colação (fruta) e saída às 17:15h. São utilizados recursos e materiais didáticos pedagógicos suficientes e necessários para o desenvolvimento das crianças, tendo em vista a relevância dos materiais para desenvolver as práticas que acontecem por meio das brincadeiras.

Para os pequenos, quase tudo na vida é brincadeira. Por isso, na Educação Infantil, não faz sentido separar momentos de brincar dos de aprender. Essa simultaneidade pede que espaços e rotina da escola sejam planejados de modo a proporcionar multiplicidade de experiências e contato com todas as linguagens, o tempo todo. Sem abrir mão, é claro, dos cuidados com segurança e saúde. É nesse ambiente de aprendizagem que as crianças vão socializar-se e ganhar autonomia (PPP, p. 32).

Ou seja, não se pode desassociar o brincar do aprender, pois a criança se desenvolve ao longo de todas as atividades da rotina. As práticas, vivências e aprendizagens acontecem em salas individuais, na brinquedoteca e nos espaços

extraclases que inclui o pátio gramado, coberto e de areia, e o *solarium* (ambiente onde as crianças irão pegar sol e brincar). Ainda há a biblioteca com o projeto *Cantinhos da Leitura*.

Com a pandemia houve a interrupção da prática presencial, alterando assim totalmente a rotina, conforme pode ser lido no PPP (p. 16):

Em 2021, em decorrência da pandemia COVID-19, as aulas continuaram de maneira remota (REANP), no qual trabalhamos com grupos de WhatsApp e reuniões por aplicativos, na maioria das vezes pelo Meeting. Na primeira reunião de planejamento ocorrida no mês de janeiro pautamos estratégias a serem trabalhadas ao longo do ano, bem como projetos.

Essa foi a forma possível de continuar os trabalhos devido ao momento vivido citado acima, o que alterou a rotina do CMEI. Portanto, causa preocupação quanto ao nível de aproveitamento, haja vista o histórico dos familiares das crianças, devido à falta de condições de acesso aos equipamentos necessários para acompanhamento das atividades.

A rotina externa com as crianças passou a ser através do contato com os pais/responsáveis, via WhatsApp, que fica disponível das 07:00h às 17:00h, meio pelo qual são enviadas propostas de atividade a serem realizadas através de brincadeiras e confecção de brinquedos, áudio/vídeo explicando como realizar, bem como responder dúvidas caso surja e receber as devolutivas por meio de fotos, vídeos e áudios das crianças na prática.

A seguir, o PPP apresenta as metodologias desenvolvidas e adequadas, juntamente com um novo recurso que não é o mais adequado, mas que foi necessário diante do contexto da pandemia da Covid-19:

Entendemos que o CMEI parte da ideia de que a criança aprende de forma lúdica, com brincadeiras, vídeos, rodas de histórias, movimentos corporais, gestos, imitações, releituras e que a atividade impressa (engessada) descaracteriza o que entendemos de aprendizagem na infância. Porém estamos vivendo um momento atípico no qual usaremos essas atividades impressas como recurso (PPP, p. 16).

Dessa forma, semanalmente foram disponibilizadas atividades impressas aos pais das crianças maiores que não tinham condições de participar dos grupos e que preferissem buscar no CMEI.

Durante as entrevistas ficou evidenciado nas falas das professoras que recebiam poucas devolutivas das atividades propostas. Já os pais falaram que além das dificuldades de acesso à internet e celular, algumas famílias não deixaram de trabalhar fora mesmo com

a pandemia, assim as crianças ficavam com familiares que não tinham condições de desenvolver as atividades propostas pelas professoras.

Ainda sobre as práticas educativas, é importante destacar que a avaliação acontece de forma contínua, mediante acompanhamento e registro dos movimentos e desenvolvimento da criança. Os registros são produzidos pelos educadores de forma dinâmica, sem o objetivo de promoção para o acesso ao Ensino Fundamental.

A rotina dos profissionais do CMEI aconteceu igualmente de forma remota via *home office*. No início tiveram que fazer uma formação continuada, devido a necessidade de uso de mídias e novas metodologias. Ademais, as educadoras seguiram realizando planejamentos/planos de aula/roteiros e reuniões.

No início do ano de 2021 a Prefeitura Municipal através da Secretaria de Educação desenvolveu uma plataforma denominada *Ambiente Virtual de Aprendizagem de Aparecida*–AVAP a ser utilizada pelos profissionais da educação e pelos pais/responsáveis, visando permitir o necessário para o desenvolvimento do trabalho remoto. Entretanto, prevalece o uso do aplicativo de mensagens, pois os pais acham mais acessível.

Ao que se refere à organização escolar, é um fator que possibilita o funcionamento da instituição educativa, sendo assim, é importante destacar os papéis da direção, coordenação, educadoras e pais. A Diretora é a maior responsável pela área administrativa, financeira e pedagógica, atua no meio social, e em função das necessidades econômicas, sociais e políticas. A Diretora relatou que sua tarefa é árdua e que é um desafio equilibrar os dois aspectos, pedagógicos e administrativos, no entanto, é gratificante e se sente realizada profissionalmente.

Seu principal papel é analisar e influenciar a atuação pedagógica, visando a melhoria da aprendizagem das crianças, manter a equipe comprometida e empenhada para a formação continuada dos profissionais envolvidos no processo ensino e aprendizagem, buscando promover a aprendizagem das crianças atendidas na unidade educativa.

As coordenadoras pedagógicas têm a função de planejar, orientar e acompanhar de forma conjunta e articuladas todo o trabalho do CMEI no sentido de minimizar as possíveis dificuldades apontadas no processo educativo, possibilitando que o CMEI cumpra sua missão diante das exigências do cuidar e educar com qualidade.

As educadoras são responsáveis por proporcionarem às crianças experiências que auxiliam a desenvolverem suas capacidades cognitivas, como atenção, memória, raciocínio

e o bem-estar em um ambiente cheio de pluralidade. Mas vai muito além do mediar, é seu papel estimular atitudes respeitadas com os demais colegas de classe, a aguardar a vez dele na fila, a ser gentil com as outras pessoas que trabalham na instituição, entre outras atitudes que, conseqüentemente, serão levadas para fora do ambiente educativo.

Os pais também têm um papel fundamental no CMEI, pois é preciso acompanhar as atividades, principalmente no momento do Regime de Aulas não Presenciais –REANP, conversar com o professor e discutir as melhores formas de aprendizado da criança. Isso porque, as brincadeiras feitas em casa podem e devem complementar a educação oferecida na EI, proporcionando um desenvolvimento infantil integral da criança.

Quando pais e profissionais da educação interagem de maneira contínua e tentam resolver conflitos juntos, considerando sempre as causas e dificuldades, é maior a probabilidade de que o problema seja resolvido rapidamente e de forma efetiva. Pesquisas confirmam que os pais que participam ativamente das atividades escolares das crianças criam filhos mais dedicados e esforçados, e eles sentem que recebem mais atenção e apoio dos adultos.

Todavia, diante do contexto da pandemia, as mudanças na maneira de mediar as práticas pedagógicas com as crianças restringiram o contato físico e dificultou a interação entre as crianças e os educadores, resultando em dificuldades que foram elencadas nas entrevistas pelas professoras e coordenadoras. Dentre os principais problemas, as entrevistadas citaram a inexistência de aparelhos telefônicos adequados com internet para acompanharem as atividades e práticas pedagógicas, bem como pais e responsáveis não alfabetizados, ou até mesmo omissão e falta de interesse da família.

Algumas professoras e auxiliares educativas pontuaram sobre o momento enfrentado, caracterizando o quanto vem sendo complicado lidar com as práticas pedagógicas de forma online, principalmente para os bebês que exigem contato maior e interação através do corpo, gestos, sorrisos e brincadeiras direcionadas.

Portanto, as estratégias metodológicas adotadas pelas professoras e auxiliares educacionais foram a adaptação de novas tecnologias por meio de vídeos e atividades lúdicas dentro da realidade das crianças. Uma das maneiras para resgatar e reconstruir o vínculo entre as crianças e as educadoras, com o objetivo de manter o desenvolvimento motor e cognitivo, trabalhando a afetividade com as crianças mesmo distantes, foi por meio de áudios e chamadas de vídeos pelo aplicativo de mensagens WhatsApp.

As educadoras relatam ainda que no Centro Municipal de Educação Infantil possui crianças com diferenças funcionais,<sup>2</sup> e mesmo antes da pandemia não possuíam professor de apoio. Ou seja, no contexto atual com a adoção do ensino remoto a situação relacionada ao processo de desenvolvimento dessas crianças vem sendo ainda mais prejudicada, uma vez que a adoção de atividades específicas e destinadas individualmente para cada criança fica mais complexa, devido ao tempo e a participação da família, visto que são crianças bem pequenas que dependem da mediação dos responsáveis.

Segundo a Diretora do CMEI, “A Educação Infantil é movimento”. Dessa forma, o que pudemos notar nas falas das entrevistadas é que as práticas pedagógicas de forma online vêm implicando em déficit no processo de desenvolvimento das crianças, pois o contato, interação e o vínculo entre professor e a criança diminuíram consideravelmente. Ou seja, o acolhimento, a afetividade, a maneira de intermediar as atividades cotidianas e a rotina das crianças mudou drasticamente implicando no processo contínuo de desenvolvimento das crianças.

A adaptação da nova rotina de forma online implicou no uso exacerbado das telas e mídias, de forma aleatória sem ganho positivo para a criança. Nos relatos dos pais e responsáveis foi possível perceber que as crianças estão mais ansiosas, estressadas, ociosas e sem uma rotina específica que traga ganhos positivos para o processo de desenvolvimento delas.

Através das entrevistas com os pais e responsáveis, foi possível perceber que todos os entrevistados valorizam e acreditam na Educação Infantil realizada no CMEI, e o quanto as práticas pedagógicas vêm contribuindo na construção de valores e na formação de indivíduos autônomos. Notou-se que os pais e responsáveis são gratos pela forma com que seus filhos são tratados e cuidados dentro da instituição. Uma das mães disse: “O CMEI traz autonomia para a vida da criança, é um crescimento muito importante para a criança, e para o desenvolvimento interpessoal”. Outra mãe pontuou: “É muito importante o CMEI, principalmente, pelo contato com outras crianças, assim aprende a ser sociável, a dividir, e

---

<sup>2</sup>Segundo Palacios e Romañach, em seu artigo publicado no ano de 2008 com o tema *El modelo De La Diversidad: Una Nueva Visión De La Bioética Desde La Perspectiva Las Personas Con Diversidad Funcional (Discapacidad)*, o termo diversidade funcional, ou de acordo com a tradução, diferenças funcionais, foi proposto pela primeira vez por Manuel Lobato e Javier Romañach em 12 de maio de 2005, em mensagem nº 13.457 no Fórum da Vida Independente. Sendo assim, optamos pelo termo diferenças funcionais para substituir o termo deficiência e especial, considerando que a nova terminologia foca nas diferenças e capacidades do sujeito e não nas deficiências.

a desenvolver a coordenação motora. A professora percebe mais coisas que a família”. Sua fala ressalta os ganhos positivos do filho, e como é importante o contato e o olhar do educador dentro da EI.

Nas narrativas de alguns pais identificamos que estes priorizam atividades que possuam características escolarizantes, ou seja, as atividades relacionadas ao brincar e o faz de conta muitas vezes não é priorizada pelos pais e responsáveis. Situação que acarreta perdas na construção do saber das crianças.

Portanto, a Educação Infantil atualmente possui um propósito diferente daquele de décadas atrás, quando era vista apenas como assistencialismo. Entretanto, pelos relatos do grupo gestor da Instituição, percebeu-se que ainda existe preconceito com a EI. Muitas vezes o CMEI é visto como um lugar apenas de cuidado, sem reconhecimento do trabalho pedagógico que auxilia no desenvolvimento global da criança. As professoras e auxiliares relatam sobre a falta de cursos específicos para a Educação Infantil e para capacitação dos profissionais.

### **Considerações Finais**

As pesquisas realizadas para o desenvolvimento deste trabalho evidenciaram que a Educação Infantil em Aparecida de Goiânia acontece pela equipe de profissionais que se dedicam diariamente nos espaços das instituições, cada um com suas atribuições. As práticas educativas ocorrem a partir das interações e brincadeiras, o que vai ao encontro de teorias que sustentam a Educação Infantil.

Verificamos que o Projeto Político Pedagógico – PPP norteia as ações de uma forma geral da instituição. Nele estão contidas todas as atividades que deverão ser desenvolvidas ao longo do ano e que embasa o trabalho de ensino-aprendizagem desenvolvido com as crianças, a fim de proporcionar uma prática educativa de qualidade.

Percebemos que o CMEI é o segundo ambiente socializador em que a criança é inserida, onde as educadoras ajudam a adquirir novos conhecimentos todos os dias e a desenvolver interações, impactando em seu modo de perceber o mundo.

Portanto, verificamos que a Educação Infantil é desafiadora, no entanto, no CMEI mencionado neste relato de experiência é tratado com seriedade, zelo, responsabilidade e profissionalismo. O que possibilita o desenvolvimento contínuo e de qualidade das crianças, resultando em impactos positivos na sociedade. No entanto, ainda carece de investimento

humano e formação continuada adequada para a Educação Infantil para as educadoras pelo Poder Público.

## Referências

ALMEIDA, R. B. **Concepção de infância e criança em Goiânia sob o olhar da assistência social**. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 fev. 2022.

Centro Municipal de Educação Infantil “Manoel Alves da Silva”. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. Secretaria Municipal de Educação. Aparecida de Goiânia - Goiás, 2021.

FRIEDMANN, A. **Protagonismo Infantil**: a potência de ação da comunidade escolar. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2013.

REIS, L; SILVEIRA, T. História do atendimento às crianças pequenas no Brasil: concepções, políticas e práticas. **REVASF**, Petrolina, v. 9.n. 19, 2019.

PALACIOS, A; ROMANACH, J. El Modelo de la Diversidad. Una nuevavisión de labioéticadesde la perspectiva de las personas com diversidad funcional(discapacidad). **Intersticios**: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, v. 2, n. 2, p.37-47, 2008. Disponível em: <http://www.intersticios.es/article/viewFile/2712/2122>. Acesso em: 5 jan. 2023.

PRESTES, Z. A Brincadeira de Faz de Conta e a Infância. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-39, maio/ago. 2016.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

## NOTAS

### IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA

**Marivânia de Jesus Farias**. Pedagoga Bilingue Português/Libras, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG. Aparecida de Goiânia, GO, Brasil. Discente do Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas na Educação Básica, Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: marivaniafariasgeo@gmail.com



 <https://orcid.org/0009-0009-1587-1507>

#### **AGRADECIMENTOS**

Não se aplica.

#### **FINANCIAMENTO**

Não se aplica.

#### **CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM**

Não se aplica.

#### **APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Não se aplica.

#### **LICENÇA DE USO**

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

#### **EDITORES**

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

#### **HISTÓRICO**

Recebido em: 15/11/2023 - Aprovado em: 09/12/2023 – Publicado em: 23/12/2023.

#### **COMO CITAR**

FARIAS, M. J. Relato de Experiência do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil durante a Pandemia da COVID-19. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 4, número especial, p. 242-259. 2023.