

EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EMEIF PROFESSOR FRANCELINO DE FREITAS, ILHA CACOAL, CAMETÁ – PARÁ

Data de aceite: 27/12/2023

Heloisa Ferreira Quaresma

Graduada em Pedagogia pela Uniasselvi. Especialista em Educação Infantil Séries Iniciais pela Uniasselvi. Mestranda em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências Sociais Interamericana - FICS.

Mílvio da Silva Ribeiro

Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Pará – PPGeo/UFGPA. Professor na Faculdade de Teologia, Filosofia e Ciências Humanas Gamaliel – FATEFIG.
<https://orcid.org/0000-0002-1118-7152>
<http://lattes.cnpq.br/9542173320344070>

Lenice Pastana Trindade

RESUMO: O artigo examina os desafios e oportunidades enfrentados no contexto escolar durante a pandemia de COVID-19, com foco na Escola Municipal de Educação Infantil Professor Francelino de Freitas, localizada na Ilha Cacoal, em Cametá, Pará. A análise centra-se em práticas pedagógicas para superar dificuldades de aprendizagem no período pós-pandemia, abordando a utilização de meios remotos, a investigação do processo ensino-aprendizagem na

educação infantil e as estratégias adotadas para superar obstáculos. Justifica-se pela necessidade de repensar práticas pedagógicas e formação docente em tempos de crise. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e empírica, com abordagem de estudo de caso.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Infantil. Covid-19. Práticas Pedagógicas.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN TIMES OF PANDEMIC: CHALLENGES AND POSSIBILITIES AT EMEIF PROFESSOR FRANCELINO DE FREITAS, CACOAL ISLAND, CAMETÁ – PARÁ

ABSTRACT: The article examines the challenges and opportunities faced in the school context during the COVID-19 pandemic, focusing on the Professor Francelino de Freitas Municipal School of Early Childhood Education, located on Ilha Cacoal, in Cametá, Pará. The analysis focuses on pedagogical practices to overcome learning difficulties in the post-pandemic period, addressing the use of remote media, the investigation of the teaching-learning process in early childhood education and the strategies adopted to

overcome obstacles. It is justified by the need to rethink pedagogical practices and teacher training in times of crisis. It is qualitative, bibliographic, and empirical research, with a case study approach.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Covid-19. Pedagogical Practices.

Introdução

Em março de 2020, as escolas brasileiras foram fechadas devido à pandemia da Covid-19, um evento sem precedentes que trouxe impactos globais profundos. A suspensão das atividades presenciais em todos os níveis e modalidades de ensino gerou a necessidade urgente de uma alternativa para mitigar os prejuízos educacionais inevitáveis, resultando na implementação do ensino remoto emergencial.

Na educação infantil, etapa crucial para o desenvolvimento das crianças, os desafios foram ainda mais significativos. Segundo Lucimar (2021), este é um período em que as crianças começam a interagir socialmente, explorar o mundo ao seu redor, formar amizades, aprender a conviver e respeitar as diferenças culturais além do ambiente familiar. O jardim de infância é o primeiro espaço onde elas deixam sua zona de conforto e passam a estabelecer interações intensas e regulares com outras crianças e adultos. Essa dinâmica, essencial para o desenvolvimento infantil, foi severamente prejudicada pela impossibilidade de encontros presenciais, que constitui um dos maiores entraves impostos pela pandemia.

Diante da necessidade de garantir o direito à educação, as escolas, orientadas pelas diretrizes do Poder Público, recorreram ao ensino remoto como solução temporária. Essa transição impôs grandes desafios ao corpo docente, que precisou adaptar-se rapidamente a um formato de ensino-aprendizagem para o qual, em grande parte, não estavam preparados. Mesmo com as escolas fisicamente fechadas, os professores continuaram desempenhando suas funções, enfrentando dificuldades como a falta de formação específica para lidar com ferramentas tecnológicas e a ausência da interação presencial, elementos fundamentais para o aprendizado, especialmente na educação infantil. Esses desafios marcaram profundamente o ano letivo e exigiram uma reinvenção das práticas pedagógicas para atender às demandas do contexto pandêmico.

Nessa perspectiva, Almeida (2003) enfatiza que os ambientes digitais rompem barreiras, aproximam as pessoas, dinamiza e agiliza a troca de informações e a construção de conhecimento. No entanto, a prática docente não está exatamente alinhada a essas transformações:

[...] computadores e a *internet* não são remédios instantâneos para currículos mais ou menos obsoletos, nem tão pouco camuflagens para as tradicionais instruções didáticas. A ênfase não está na tecnologia, sendo que esta atua como um ambiente promotor de redes de aprendizagem e conhecimento. O foco precisa estar nas condições que afetam a apropriação tecnológica, importando consigo um significativo incremento do sentido e da qualidade na educação (Moreira; Schelemmer, 2020, p. 6).

Este trabalho explora uma realidade específica vivenciada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (E.M.E.I.F.) Professor Francelino de Freitas, localizada na Ilha Cacoal, no rio Tocantins, a cerca de 25 km do centro de Cametá-PA. A escola atende turmas de pré-escola com crianças entre 3 e 6 anos. Como professora dessa instituição há sete anos, percebo a importância de compartilhar essas experiências com a sociedade, especialmente considerando os desafios enfrentados pela Educação Infantil durante a pandemia. Essa etapa educacional, que introduz as crianças ao ambiente formal de aprendizado, tem o papel de complementar a educação familiar e as vivências sociais.

IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A pandemia de Covid-19 gerou profundas mudanças na dinâmica mundial, afetando rotinas, trabalho e relações interpessoais. O isolamento social, recomendado como medida de contenção do vírus, trouxe impactos emocionais e psicológicos, incluindo ansiedade e insegurança. Na educação, a substituição das interações presenciais pelas tecnologias foi desafiadora, especialmente na Educação Infantil. As aulas remotas, além de limitar o contato presencial, resultaram em alterações na rotina das crianças, como a redução de brincadeiras ao ar livre e o aumento do uso de dispositivos tecnológicos, frequentemente associados a distúrbios como estresse e alterações nos padrões de sono (Rodrigues; Lins, 2020).

Na realidade da E.M.E.I.F. Professor Francelino de Freitas, os desafios foram ainda mais acentuados. A ausência de internet na escola e em muitas residências, aliada à falta de energia elétrica estável, dificultou a implementação do ensino remoto. Apenas algumas famílias tinham acesso a operadoras de internet, enquanto outras sequer possuíam dispositivos eletrônicos. Diante desse cenário, as professoras realizaram plantões pedagógicos para distribuir atividades impressas às famílias. Além disso, para contornar a falta de conectividade, vídeos com conteúdo foram gravados e transferidos para pendrives, possibilitando que as crianças os assistissem quando o gerador de energia fosse ativado à noite.

Este trabalho busca documentar as vivências das professoras dessa escola, destacando suas angústias, aprendizados e soluções encontradas para continuar o ensino durante a pandemia. A pesquisa foca na Educação Infantil e nos profissionais da E.M.E.I.F. Prof. Francelino de Freitas, em Cametá-PA, no período pandêmico. A questão central a ser investigada é: **Quais foram as principais dificuldades enfrentadas pelos professores da Educação Infantil durante as aulas remotas na pandemia?** Este estudo pretende oferecer uma análise dos desafios e estratégias pedagógicas adotadas no ensino infantil em um contexto socioeconômico vulnerável, destacando o papel das professoras na superação das dificuldades impostas pela crise sanitária.

ASPECTOS EDUCACIONAIS E SÓCIO-CULTURAIS DA LOCALIDADE DE CACOAL

Entre os povos amazônidas, destacamos o povo das águas, o ribeirinho, denominado como indivíduos, famílias e comunidades que vivem em regiões de várzea (áreas alagáveis, próximas do rio) e possuem um modo de organização e reprodução social baseado na constante interação com o rio e determinado pelo ciclo das águas, período de cheia e seca, além dos recursos que ele oferece (De Paula, 2013).

Oliveira (2004) aponta para a importância de analisarmos o espaço amazônico, sua cultura, seus costumes e seus saberes, considerando sua heterogeneidade, multiculturalidade e sócio-biodiversidade que se apresentam de forma tão marcante e comum se analisadas de forma geral, porém, tão diferenciada quando aprofundada nos diversos contextos desta região.

É nesse contexto que está inserida a Comunidade de Cacoal, formada por duas Ilhas, localizadas geograficamente entre as Ilhas do Itanduba, Capiteua do Cacoal, Apapateu a e Quinquió, no leito do Rio Tocantins na região insular do município de Cametá-PÁ, a cerca de 25km (vinte e cinco quilômetros) da sede municipal.

Possui cerca de trezentos (300) famílias que vivem em casas e vilas, em todo o contorno das duas ilhas. É habitada predominantemente por famílias de pescadores que vivem da sua relação com o rio, a terra e a mata. O extrativismo do açaí, a pesca do mapará e do camarão, bem como a confecção de redes de pesca artesanais e de matapi, também são meios de produção e subsistência utilizados na comunidade.

O processo educacional na localidade se deu através de um morador, que tempos depois seria homenageado com o nome da escola, que morava na ilha de Itanduba, próxima a localidade de Cacoal; ele mudou-se para Cacoal após constituir família, e começou a ensinar a leitura e a escrita para alguns moradores. Ele aprendeu a ler sozinho não frequentou nenhuma escola, mas detinha o conhecimento da escrita e da leitura, com esse saber, ele começou a ensinar os moradores, mas não chegou a se formar ou cursar alguma universidade.

Este professor lecionava em sua residência, de 1930 a 1950 ficou ensinando a população e essas pessoas que já sabiam ler ou escrever já iam ensinando outras pessoas. Esses relatos são de pessoas, mas antigas que ainda residem na localidade. Devido sua grande contribuição para a educação de nossa localidade, prestou-se a ele a honra de nomear a instituição de ensino de Cacoal como “E.M.E.I.F. Professor Francelino de Freitas”.

Figura 1 - EMEIF Professor Francelino de Freitas



Fonte: Arquivo pessoal Prof. Elielton Vulcão (2024).

Em Cacoal há uma diversidade religiosa: a Igreja Católica, Assembleia de Deus, Adventista da Promessa, entre outras. onde esses conhecimentos e ensinamentos são repassados de pais para filhos. Cada uma dessas igrejas possui sua doutrina, costumes e atividades, e percebe-se que os alunos que frequentam a escola são oriundos de todas essas igrejas, cada um com seu costume, modo de falar, vestir, alimentar, enfim cada um com sua cultura religiosa que é expressada no território escolar.

ATIVIDADES ECONÔMICAS DE CACOAL: EXTRAÇÃO DO AÇAÍ, PESCA, ARTESANAL, CARPINTARIA, ARTESANATO E OUTRAS.

A coleta do açaí na época da safra: agosto a novembro, ajuda muito as famílias de Cacoal no aspecto econômico e cultural por fazer parte da alimentação básica do povo. No período da entre-safra: ocorre de dezembro a julho, a economia das famílias baseia-se do Seguro Defeso programa do Governo Federal: pagamento de quatro salários mínimos aos pescadores artesanais na época do fechamento da pesca: novembro a fevereiro de cada ano. Fase de maior dificuldade financeira das famílias: não tem o açaí e a escassez do pescado, proibição da atividade de pesca.

A pesca artesanal também contribui bastante para muitas famílias por ser o peixe uma das bases alimentares em suas mesas; o excedente é vendido na sede do município, Cametá, ou na própria localidade de Cacoal, em que é possível encontrar os seguintes peixes: mapará, tainha, tucunaré, mandubé, acaratinga, jacundá, dourado, filhote, raia, pescada, entre outros.

Temos ainda os artesãos que com materiais tirados do miritizeiro fabricam paneiros, cestas, redes, abanos, vassouras, espanador, tipiti, suportes de painéis, pari (outra espécie de matapi), matapi, entre outros.

Além de pescadores e artesãos, ainda se configuram os seguintes profissionais na localidade de Cacoal: carpinteiros, pedreiros, serralheiros, pintores, costureiras, mecânicos, criadores de peixes, tecedeiras de crochê, compradores de açaí, comerciantes,

funcionários públicos, bem como os aposentados que recebem benefícios do estado, o que contribui para dinamizar a vida econômica familiar e da região.

EDUCAÇÃO INFANTIL: DA EDUCAÇÃO NO CAMPO ÀS COMUNIDADES RIBEIRINHAS E O DESAFIO DE EDUCAR NA PANDEMIA.

No Brasil, a Educação Infantil está regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que organiza a Educação Básica em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. De acordo com o Art. 4º, a oferta de educação é gratuita e obrigatória para crianças e jovens entre 4 e 17 anos de idade.

O Art. 29 da mesma lei especifica que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Esse fundamento reforça a importância de uma abordagem pedagógica estruturada e sensível às necessidades dessa faixa etária, especialmente em contextos de adversidade como o vivido durante a pandemia.

O estudo busca, assim, contribuir para a compreensão das práticas e desafios enfrentados por educadoras no cenário específico de Cacoal, promovendo reflexões sobre como garantir a continuidade do processo educacional em situações de crise.

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).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) em seu Art. 4º definem a criança como:

Sujeito histórico 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 e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

Sob essa perspectiva, Vygotsky (2007, p. 103) enfatiza que o “aprendizado devidamente estruturado ativa vários processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando a criança interage com outras pessoas em seu ambiente e colabora com seus pares.” Isso destaca a relevância da interação social como elemento central para o desenvolvimento humano.

De forma complementar, Santaiana, Silva e Gonçalves (2021, p. 1196) analisam as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e destacam que os direitos de aprendizagem “sugerem vivências, experiências e práticas,” instigando uma reflexão sobre as propostas subjacentes a esses discursos, que aparentemente priorizam o

desenvolvimento individual, pessoal e social como pilares fundamentais da educação. Essas ideias reforçam a importância de práticas pedagógicas que integrem experiências significativas e promovam a socialização no ambiente educacional.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento configuram-se:

Conviver: com pares e adultos em pequenos ou grandes grupos ampliando as diferentes linguagens e respeitando as diferenças.

Brincar: de diferentes formas e contextos, ampliando sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, entre outras.

Participar: de forma ativa com pares e adultos no planejamento de atividades e ou brincadeiras expressando suas decisões.

Explorar: movimentos do corpo, texturas, cores, sons e formas ampliando seus conhecimentos em diversas modalidades. Expressar: por meio de diferentes linguagens suas necessidades emocionais, sentimentais, dúvidas, hipóteses e etc. Conhecer-se: construir sua identidade pessoal, social e cultural (Brasil, 2017).

A estrutura curricular da Educação Infantil na BNCC está disponível em cinco campos de experiências que “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 38).

A EDUCAÇÃO NO CAMPO: CONSTRUÇÃO, CONCEITO E TRAJETÓRIA.

Leite (1999) e Calazans (1993) apontam que, até a década de 1990, a educação rural no Brasil estava fortemente vinculada a um modelo econômico que privilegiava as elites e oligarquias rurais. Foi somente a partir do surgimento da categoria “Educação do Campo” que começaram a se construir iniciativas voltadas para as demandas das populações agrárias, sendo essas frequentemente lideradas por representantes das minorias do setor rural.

Não se pode discutir educação neste contexto sem reconhecer que os povos da Amazônia estão conectados a diferentes escalas de interação. Eles mantêm trocas materiais e simbólicas tanto entre si quanto com comunidades vizinhas, transitando entre os mundos rural e urbano, em um cenário globalizado (Fraxe, Witroski e Miguez, 2009).

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CONTEXTOS RIBEIRINHOS

A educação no campo, particularmente nas áreas ribeirinhas, exige a construção de um modelo que reflita a realidade dessas comunidades. Santos e Neves (2012) destacam que a escola deve ser construída pelos próprios sujeitos que vivem e trabalham nessas localidades. No caso da Ilha de Cacoal, os moradores testemunham ao longo dos anos seus filhos sendo educados por professores que residem em áreas urbanas, o que impacta

diretamente seus costumes, linguagem e modos de aprendizado. É urgente recuperar esse espaço para os povos amazônicos, garantindo-lhes voz ativa no processo educacional.

Silva e Gonzaga (2013) ressaltam que para o trabalho docente ser efetivo, são indispensáveis condições adequadas, como infraestrutura apropriada e valorização salarial, o que demanda a implementação de políticas públicas voltadas especificamente para o contexto ribeirinho. A falta dessas políticas acentua desafios como a distância geográfica e o transporte precário, que frequentemente inviabilizam o acesso a uma educação de qualidade (Souza; Almeida, 2010).

EDUCAÇÃO DO CAMPO: IDENTIDADE E TRANSFORMAÇÃO

Morigi (2003) defende que a Educação do Campo deve refletir a identidade rural, comprometendo-se com um projeto político-pedagógico que aborde os desafios, a história, a cultura e os sonhos das populações do campo. Essa abordagem requer mudanças no conteúdo e na estrutura das escolas, sem perder de vista a formação integral do ser humano e seu papel na sociedade.

Historicamente, a educação voltada às populações rurais foi influenciada por um modelo urbano que negligenciava os valores e a cultura locais. Isso contribuiu para o estigma associado ao campo, reproduzindo preconceitos e estereótipos. Como observa Leite (1999), essa imposição reforçou desigualdades, ignorando as especificidades das comunidades rurais e suas necessidades educacionais.

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político - ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: "gente da roça não carece de estudos". Isso é coisa de gente da cidade (Leite, 1999, p.14).

Em linhas gerais, pode-se afirmar que essa expressão traz em si uma postura que assume a especificidade da educação do campo, pois rompe com a ideia de que a escola no campo, deve se constituir como uma extensão ou um apêndice das escolas urbanas. Também se pode destacar que não é somente uma expressão. É mais apropriado falar em categoria, pois o conteúdo, o significado e o movimento que a envolve produz novas práticas e compreensões sobre um determinado fenômeno educativo no Brasil.

COMUNIDADES RIBEIRINHAS: SABERES E HABILIDADES

A Ilha de Cacoal, com sua rica biodiversidade e paisagens naturais e culturais, possui grande potencial hídrico, favorecendo o plantio. Contudo, a região enfrenta problemas históricos de infraestrutura, como a ausência de saneamento básico, com despejo de esgoto e lixo nos rios. Esses fatores contribuem para o assoreamento do rio, prejudicando a qualidade da água disponível para a comunidade.

A gestão inadequada de resíduos sólidos, conforme Cinquetti (2004), acelera a degradação ambiental. Em resposta, moradores e profissionais da escola local iniciaram ações de coleta seletiva e reaproveitamento de materiais, promovendo economia de recursos naturais e geração de renda.

As habitações, predominantemente palafitas de madeira, refletem a identidade dos ribeirinhos, conforme Paula (2013), que vivem em íntima relação com os rios e a natureza. Esse vínculo molda suas rotinas e atividades diárias.

O transporte na região é feito por barcos escolares ou cascos, pequenas embarcações usadas por professores quando o transporte coletivo está sobrecarregado. Eles frequentemente enfrentam correntezas e condições adversas para chegar à escola.

A Amazônia, formada por uma diversidade de grupos étnicos e populações tradicionais, revela uma riqueza sociocultural advinda de processos históricos de colonização e miscigenação. As populações ribeirinhas, como observa Chaves (2001), são marcadas por sua conexão com a natureza, evidenciada em suas práticas culturais, formas de trabalho, educação e organização familiar, que refletem a essência da vida amazônica.

Desde a relação com a água, seus sistemas classificatórios da fauna e flora formam um extenso patrimônio cultural. A autora, os agentes sociais identificados como ribeirinhos:

[...] Vivem em agrupamentos comunitários com várias famílias, localizados, como o próprio termo sugere, ao longo dos rios e seus tributários (lagos). A localização espacial nas áreas de várzea, nos barrancos, os saberes sócio históricos que determinam o modo de produção singular, o modo de vida no interior das comunidades ribeirinhas, concorrem para a determinação da identidade sociocultural desses atores (Chaves, 2001, p. 78).

Assim, as comunidades tradicionais ribeirinhas são o locus onde os ribeirinhos estabelecem as relações sociais, em que o rio lhe traduz um significado muito grande, configurando-se como complemento de suas vidas ou, até mesmo, suas próprias vidas, como descreve Cruz (1999, p. 04):

[...] Rio e ribeirinho são partes de um todo. Se o rio oferece os seus alimentos, fertiliza as suas margens no subir e baixar das águas. O ribeirinho lhe oferece sua proteção, através de suas representações (seus mitos) como a mãe-d'água, a cobra-grande que come os desavisados (que não respeitam a natureza) e tantas outras, que nascem desta humanização da natureza e naturalização do homem.

Nesse sentido, estas comunidades são detentoras de amplo saber sobre o ambiente Amazônico e suas diversas formas de uso e manejo.

MUDANÇAS REPENTINAS NO ENSINO: DO PRESENCIAL PARA O REMOTO. E AGORA, O QUE FAZER COM A EDUCAÇÃO INFANTIL?

A pandemia exigiu mudanças profundas nos hábitos cotidianos para proteger a saúde coletiva, impactando diversos aspectos pessoais e profissionais, incluindo a educação. Como destaca Souza (2020, p. 10), “as escolas do Brasil e do mundo foram fechadas buscando preservar a saúde de alunos e funcionários.”

Na Educação Infantil, as brincadeiras e interações, fundamentais para os processos pedagógicos, foram interrompidas, demandando soluções alternativas para garantir que as crianças pudessem continuar interagindo, brincando e se conectando com o ambiente e com outras pessoas.

Guimarães, Mattos e Basílio (2020) reforçam que essas interações e brincadeiras não apenas orientam as propostas educativas, mas também contribuem para a formação integral das crianças, adultos, professores, outros profissionais e até das famílias envolvidas.

A interrupção do convívio social ocorreu de forma repentina, com o Decreto Municipal nº 072, de 07 de maio de 2020

Estabelece medidas excepcionais, temporárias e mais restritivas, para isolamento máximo, na forma conhecida como lockdown – suspensão total das atividades não essenciais – no Município de Cametá, para prevenção e enfrentamento dos acometimentos da infecção COVID-19, e dá outras providências.

O Prefeito do Município de Cametá/PA, Sr. José Waldoli Filgueira Valente, seguiu as normas constitucionais e suspendeu as aulas, aplicando o Decreto Municipal. Nessa situação, fez-se necessário que a educação encontrasse maneiras para continuar com suas atividades educacionais. Os professores precisaram rever sua ação docente, as aulas que eram exclusivamente presenciais sem nenhuma tecnologia, passaram a ser aulas online e a usar a tecnologia que dispunha.

A direção da escola realizou reunião com o corpo docente e foi estabelecido que os professores iriam elaborar e utilizar um caderno com as atividades e entregar às mães e pais dos alunos uma vez por semana. O professor que tivesse facilidade com a tecnologia e os alunos possuissem internet, iriam programar uma vez por semana aulas online, ou gravar suas aulas e encaminhar aos estudantes, para que o ensino continuasse, sem prejudicar tanto o desenvolvimento das crianças matriculadas nas instituições de ensino.

Essa alteração repentina provocou transformação nas formas e condução das atividades educativas: os alunos antes estavam em sala de aula e contavam com a ajuda dos professores para a realização das atividades, agora somente a ajuda dos pais para tais, muitos não conseguiram, devido serem analfabetos. Impacto para as famílias que estavam acostumadas com o ensino presencial, em adequar-se a nova realidade trazida pelo Covid-19. O corpo docente, ausentou-se da sala de aula e experimentou um novo modelo de ensino: aulas online:

Nesse contexto, o ensino remoto surge como alternativa para minimizar os prejuízos com o ensino e a aprendizagem [...]. Diante disso, as escolas públicas e privadas precisaram adaptar-se às aulas remotas para que os estudantes de forma expressiva compreendessem o ensino remoto como promissor para concretizar a aprendizagem esperada no ensino regular (Souza, 2020, p. 10).

Nessa perspectiva, Souza (2020) apresenta uma afirmação genérica sem levar em conta a realidade multifacetada das escolas brasileiras. Entre as públicas e privadas, existiram diferenças profundas nesta adaptação e utilização do ensino remoto.

Com a chegada da pandemia e conseqüentemente o isolamento social, a vida das pessoas mudaram drasticamente, no âmbito educacional não foi diferente, novas ferramentas, novos métodos foram necessários ser utilizados para que a Educação Infantil não sofresse tanto com a chegada do isolamento social.

Nesse sentido, Nóvoa nos provoca a pensar:

O que devemos pensar, num horizonte de futuro? Compreender que, depois da crise, os espaços-tempos escolares devem ser reorganizados, construindo novos ambientes coletivos de aprendizagem (novos ambientes educativos), que sejam também capazes de valorizar a capilaridade, isto é, a existência de possibilidades educativas em muitos outros espaços de cultura, de conhecimento e de criação (Nóvoa, 2020, p. 9).

Em linhas gerais, o contexto inédito em que a sociedade atravessou, requereu de todos uma ação conjunta, particularmente por parte dos professores e do poder público, rompendo com o silenciamento das práticas formativas impositivas e a abertura para um planejamento dialógico. Nesse período pandêmico e de isolamento social ao qual o mundo todo estava vivenciando, a pesquisa procurou pontuar sobre a nova realidade na instituição escolar e como foi percebido o desenvolvimento dos alunos da Educação Infantil da escola Francelino de Freitas. Notou-se a defasagem e dificuldade no aprendizado no retorno as aulas presenciais.

Observa-se, as crianças, que tiveram ajuda das famílias, ainda assim seu ensino e aprendizagem foram prejudicados, onde essas crianças tinham dentro da sua faixa etária já um grau de conhecimento, mesmo assim, a aquisição de novos conhecimentos foi afetada: os alunos apresentaram dificuldades em assimilar o conteúdo e se desenvolver conforme o esperado.

A desigualdade social é um dos maiores desafios enfrentados pela educação pública no Brasil. Muitas crianças e jovens de comunidades pobres têm que lidar com a difícil realidade de evadir da escola para trabalhar e garantir sua sobrevivência e a de suas famílias. Os moradores da Ilha Cacoal, vivenciaram no período pandêmico essa triste realidade, além disso, a falta de acesso à internet e tecnologia nessa área dificultou ainda mais o acesso à educação.

Nesse sentido, a Educação Infantil no momento pandêmico: o exercício afetivo, o cultivo de vínculos entre a comunidade escolar, tornaram-se escassos, destaca Wallon (2007) a respeito dos primeiros anos de desenvolvimento da criança, que devem ser calcados no contato afetivo, onde o sujeito se expressa por meio de movimentos corporais, do contato corporal e do toque. Na infância, o aprendizado demanda uma presença e uma qualidade de troca corporal intensas, que passam pelo tato, pelo toque e pela segurança transmitida por tais contatos.

Afinal, a educação pouco tem a ver com o lápis, o papel, as carteiras e o quadro negro. Educação está relacionada com as trocas que são realizadas entre indivíduos e na dedicação com que se tratam os temas ou problemas daqueles que queremos atingir. E felizmente é possível dizer: o trabalho dessas professoras (eu também inclusa) fez diferença, surpreendendo positivamente na dedicação e no compromisso como educadoras, diante de um cenário de carência e incertezas, que a pandemia propiciou.

O trabalho de reinvenção pedagógica fez com que essas docentes buscassem formas de auto aprendizado, como utilizar uma impressora, gravar os vídeos para enviar para os alunos, usar o WhatsApp de forma eficiente, entre outras coisas. As professoras tiveram que se reinventar em busca de conhecimentos para que os alunos não saíssem tão prejudicados.

As professoras, por dever de ofício, são agentes transformadoras em seu meio social. E nesse caso, elas deram prosseguimento a esse compromisso na comunidade ribeirinha, onde proporcionaram oportunidades de aprendizado significativas e contextualizadas na EMEIF Francelino de Freitas. Os recursos utilizados pelas professoras, foram dinâmicos e variados, conforme a disponibilidade e recursos disponíveis para que as crianças pudessem naquele momento de isolamento ter o básico para seu aprendizado.

Nesse contexto, Segundo Valle e Marcom (2020, p. 146), é evidente que:

O professor precisa criar alternativas para conseguir dar conta das demandas que se apresentam, especialmente no uso das tecnologias para mediar o processo de ensino- aprendizagem, buscando desenvolver e experimentar diferentes propostas para tornar esse processo mais próximo das condições que possibilitem ao aluno apropriar-se do conhecimento sem a interação a que estava acostumado com o ensino presencial, criando outras formas de intervenções igualmente qualificadas (Valle; Marcom, 2020, p. 146).

Dessa forma, os professores se permitiram (re)conhecer e adaptar-se ao uso dos recursos tecnológicos como instrumento para desenvolver as aulas de forma remota; não é fácil atender as necessidades de todos os alunos diante desse cenário, as professoras não planejaram as aulas pensando só nos estudantes, mas também na família, que foi quem os acompanhou na execução das atividades.

A PANDEMIA E A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Os professores da Escola Francelino de Freitas enfrentaram o desafio de mergulhar em um universo tecnológico desconhecido, buscando habilidades que para alguns são corriqueiras, mas que para eles eram completamente novas. Inicialmente, aprenderam a pesquisar no YouTube e, gradativamente, a criar vídeos educacionais. Essa tarefa envolveu um aprendizado intenso e desafiador, desde gravar, editar, salvar até enviar os materiais para os alunos, sem uma sequência linear ou prévia familiaridade com essas etapas. Erraram inúmeras vezes, mas, com resiliência e determinação, alcançaram seus objetivos.

Moura (2013, p. 129) afirma que a formação docente vai além de metodologias, técnicas e teorias; ela requer que o educador se compreenda em relação ao mundo, projetando sua própria trajetória formativa. Na Escola Francelino de Freitas, algumas professoras já possuíam algum domínio tecnológico, o que facilitou a troca de experiências e apoio mútuo. Durante os plantões pedagógicos, elas compartilhavam angústias, discutiam dificuldades e trocavam ideias sobre como utilizar as ferramentas digitais, utilizando até grupos de WhatsApp para organizar atividades e manter a comunicação.

Conforme Gama, Cerqueira e Zampier (2021, p. 526), “a escola, especialmente na Educação Infantil, deve trabalhar diariamente para valorizar e expressar as potencialidades de crianças e adultos.” A pandemia, no entanto, trouxe uma realidade inesperada: todos os profissionais tiveram que, de forma acelerada, adquirir competências em tecnologias e metodologias inéditas para garantir a continuidade do ensino. Essa adaptação foi especialmente desafiadora na Escola Francelino de Freitas, localizada em uma área ribeirinha onde internet e energia elétrica são frequentemente instáveis, dificultando o acesso e uso consistente de recursos digitais por professores e alunos.

Apesar das dificuldades, a região oferece mais do que desafios. Inserida em um cenário de exuberância amazônica, com biodiversidade rica, águas abundantes e saberes culturais profundos, a escola transformou esses recursos em aliados. As tradições locais e os conhecimentos da comunidade transcenderam os limites da sala de aula, promovendo uma integração única entre o corpo docente, os alunos, suas famílias e a comunidade durante esse período de crise.

Diante dessa realidade, as professoras tiveram que inovar e reinventar suas práticas pedagógicas para mitigar os impactos da pandemia na aprendizagem. Ferramentas digitais foram incorporadas como meio de redesenhar as atividades de ensino e adaptar-se ao formato remoto. Essa reinvenção exigiu aprendizado constante e colaboração, à medida que as docentes exploravam ferramentas desconhecidas e desenvolviam habilidades para atender às novas demandas educacionais, mantendo o compromisso com o aprendizado e a comunidade escolar.

Para Nóvoa (2020), a grande resposta ao impacto à pandemia veio dos professores, que, para dar continuidade ao ensino, precisaram ser capazes de manter o contato com os seus alunos e familiares. Ele diz que:

As melhores respostas à pandemia não vieram dos governos ou dos ministérios da Educação, mas antes de professores que, trabalhando em conjunto, foram capazes de manter o vínculo com os seus alunos para os apoiar nas aprendizagens. Em muitos casos, as famílias compreenderam melhor a dificuldade e a complexidade do trabalho dos professores. Isso pode trazer uma valorização do trabalho docente e criar as condições para um maior reconhecimento social da profissão (Nóvoa, 2020, p. 2).

Para esse autor, as práticas colaborativas de professores foram decisivas para as melhores respostas nesse tempo pandêmico. Embora às vezes injustamente acusados de

imobilismo, eles conseguiram dar respostas criativas e plenas de significados pedagógicos. Reflexão importante para admitir que nada pode substituir o professor, ele é a peça significativa para a engrenagem do processo de ensino-aprendizagem. É completa dizendo que a chave de qualquer processo educativo está sempre na relação humana entre um aluno e um professor:

[...] nem todos os educadores brasileiros, tiveram formação adequada para lidarem com essas novas ferramentas digitais, precisam reinventar e reaprender novas maneiras de ensinar e de aprender. Não obstante, esse tem sido um caminho que apesar de árduo, é essencial realizar na atual situação da educação brasileira (Cordeiro, 2020, p. 10).

É através das formações docentes que conseguimos viver experiências que construíram nossos conhecimentos e saberes e contribuíram para enriquecer nossa prática docente.

A questão da tecnologia na localidade de Cacoal ainda é muito restrita, poucos tem acesso e ainda tem muitas dificuldades em utilizá-las no cotidiano. Com a chegada da pandemia, para alguns foi primordial essas ferramentas, mas infelizmente, para a localidade em questão, tanto os alunos quanto os professores tiveram dificuldades.

Rondini e Pedro (2020), afirmam que, a pandemia afeta estudantes e professores, de modo que todos estão sofrendo modificações e interrupções em suas vidas, durante o período de isolamento social. Estudantes e suas famílias foram afetados, bem como as professoras e suas famílias também foram obrigadas a experimentar o novo e as transformações que todo esse processo pandêmico trouxe para a localidade de Cacoal.

Em meio a esse contexto de educação remota, coube a todos os envolvidos no processo educacional unir esforços para refletir sobre as estratégias pedagógicas mais adequadas às diversas realidades, a fim de que os impactos e as consequências da pandemia fossem, ao menos, atenuados.

EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA

O papel da escola pública vai além da socialização dos conhecimentos sistematizados. Em muitas localidades, ela é o único espaço coletivo democrático para a interação de grupos humanos como crianças e jovens. Sendo assim, as ações para proteger a população do coronavírus afetou com consequências não dimensionadas estudantes das camadas populares.

Na EMEIF. Prof. Francelino de Freitas, foi um período muito delicado e de grande desafio para as professoras da educação infantil, muita dificuldade em manter as aulas remotas, tanto pela inexperiência com as tecnologias, como pela condição de algumas famílias: sem acesso à internet. Interagir com os estudantes via online e garantir o vínculo, muitas vezes realizando ligação telefônica via WhatsApp. Araújo (2017, p.17) “é preciso que a escola seja comprometida com o processo formativo dos sujeitos, que possua uma

proposta pedagógica que considere todo o contexto social, político, econômico, cultural e ambiental dos alunos”.

Na realidade, o isolamento social marcou a sociedade como um todo; e a educação, especialmente a infantil, sem dúvida, foi a mais prejudicada tanto no emocional quanto no social. As crianças precisaram recuperar o prejuízo na aprendizagem e reestabelecer o nível desejado por cada etapa diante do desafio de aplicar uma educação de qualidade e eficaz que toda criança tem por direito. O contexto pandêmico nos convidou a pensar a Educação Infantil como um conceito para além de um espaço físico.

Em primeiro lugar, para conseguirmos nos relacionar e nos conectar com as crianças, nesse momento, foi preciso ter uma relação próxima e contínua com as famílias, que, acima de tudo, sempre será responsável pela educação das crianças como diz nossa Constituição Federal:

Art.227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, a dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

As famílias ribeirinhas da localidade de Cacoal afetadas pela pandemia não deixaram de cumprir com seu dever constitucional, entretanto, assim como em qualquer lugar do Brasil e do mundo que experimentou a chegada do coronavírus, estas também tiveram que se reinventar tantos em suas formas de subsistência, quanto na relação com a escola.

No que diz respeito à relação a família e a escola, o Artigo 12 da LDB 9394/96 orienta:

Art.12 Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (Brasil, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira desde 1996 já falava da importância da família como parte da rede fundamental no processo educativo. A família é uma das partes responsáveis pela educação em um sentido mais amplo, geralmente informal, associado a um processo vitalício como um todo. A parceria entre a família e a escola, ressalta-se o pensamento de Silva (2000) o qual deixa claro que a escola não substitui a família no que se refere à educação, mas complementa, ou seja, nem tudo deve ficar sob responsabilidade da escola.

Na Escola Prof. Francelino de Freitas, os professores juntamente com a coordenação da escola, faziam o plantão pedagógico, onde as famílias dos alunos iam pegar os materiais disponibilizados pela Secretaria de Educação. Nesse momento, que foi o período inicial de cumprimento do decreto que fechou as escolas e as crianças foram obrigadas a

permanecer em casa, os alunos ficaram proibidos de chegar até a escola, por isso só mães e pais tinham autorização para pegar as atividades e materiais disponibilizados.

Nesse momento, essa presença dos familiares na escola tinha uma certa tensão, pois todos eram obrigados a usar máscaras, usar a todo instante o álcool gel nas mãos, manter distanciamentos, o que já tornava essa tarefa bastante trabalhosa. Era nesse momento que as mães e pais recebiam a orientação das professoras, que explicavam o que seus filhos deveriam fazer nas atividades impressas.

MUDANÇAS REPENTINAS NO ENSINO

A Educação Infantil foi impactada diretamente pela pandemia da Covid-19, pois interrompeu os processos pedagógicos que são norteados pelas brincadeiras e interações, sendo urgentemente necessário encontrar outros meios para a criança interagir, brincar, de relacionar-se com o outro e com o espaço.

Na escola Francelino de Freitas, essa interrupção de um modo de educar presencial para o remoto ocasionou muitas mudanças. O primeiro deles foi o esvaziamento da escola. Espaços onde antes eram preenchidos pelo barulho das vozes das crianças, foram tomados pelo silêncio. Uma outra mudança significativa: a escola deveria adequar-se a uma legislação pandêmica, os decretos federais, estaduais e municipais, que eram aguardados e modificados, na medida em que o coronavírus avançava em território nacional anunciando as modalidades do confinamento. As escolas fecharam totalmente: período do lockdown. Após, a direção e o corpo docente foi voltando e promovendo a redução de danos, para não perder o ano todo.

Com a interrupção do convívio social, a educação precisou encontrar maneiras para continuar com suas atividades educacionais. Os professores precisaram rever sua ação docente para que o ensino continuasse sem prejudicar o desenvolvimento das crianças matriculadas nas instituições de ensino. De acordo com Guimarães, Mattos e Basílio (2020), a criação de plataformas digitais foi o meio encontrado para que houvesse uma comunicação entre famílias e professores durante o período de impossibilidade presencial.

Nesses ambientes virtuais eram disponibilizados imagens, vídeos, textos e brincadeiras que estimulassem a criança e aproximassem da família. Gaidargi (2020) nos apresenta outras ferramentas utilizadas pelos profissionais para que pudessem encontrar os discentes virtualmente através de grupos de whatsapp e videoconferências que permitiam a continuidade dos processos educativos para evitar maiores prejuízos no ano letivo.

Todas essas técnicas alternativas começaram a ser de alguma forma utilizadas pela escola, muito por conta da persistência do corpo docente, o que ficou evidenciado nos relatos das professoras entrevistadas, que faziam ligações telefônicas para as famílias, falavam com as crianças, elaboravam pequenos vídeos enviados por whatsapp e ainda preparavam atividades impressas, além daquelas enviadas pela Secretaria de Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender os desafios e possibilidades enfrentados pela Educação Infantil durante a pandemia de Covid-19, com foco na EMEIF Prof. Francelino de Freitas, localizada na Ilha Cacoal, Cametá-Pará. Embora o trabalho não tenha caráter conclusivo devido à sua natureza multidisciplinar, oferece uma importante contribuição para a discussão, podendo ser ampliado e aprofundado sob outras perspectivas. Entre elas, destaca-se a necessidade de investigar mais detalhadamente como a pandemia impactou o ambiente escolar e como os professores se reinventaram diante de tais desafios.

A análise da prática docente no contexto estudado possibilita reflexões que podem orientar ações futuras para a melhoria do aprendizado. O distanciamento social foi imposto de maneira abrupta, exigindo uma transformação radical das rotinas educativas. O lockdown interrompeu atividades presenciais, desafiando educadores a repensarem suas práticas e a utilizarem tecnologias que, para muitos, eram até então desconhecidas.

Apesar das incertezas, ansiedades e o sentimento de impotência inicial, os professores demonstraram resiliência. Enfrentaram o ambiente virtual como uma oportunidade de aprendizado, buscando capacitação e adaptando-se às novas exigências tecnológicas para atender seus alunos. Esse processo evidenciou a força do compromisso e da dedicação docente, que transcendem o domínio de conteúdos específicos. Ensinar exige coragem, criatividade, respeito, curiosidade e o desejo constante de aprimoramento, elementos essenciais para a construção de uma identidade profissional sólida.

Durante a pandemia, os professores reafirmaram seu papel como pilares da educação, demonstrando responsabilidade, inovação e sensibilidade ao se reinventarem para atender às necessidades de seus alunos e minimizar os impactos da crise nas famílias. Esse esforço destaca a importância da valorização da educação no Brasil, reforçando que o investimento em formação e condições de trabalho para os educadores é crucial para o fortalecimento do sistema educacional.

Portanto, este trabalho evidencia que, mesmo em tempos adversos, a educação permanece como um instrumento transformador, sustentado pela dedicação de professores que se mostraram verdadeiros agentes de mudança em um dos períodos mais desafiadores da história recente.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. São Paulo. Ed. Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1988.

CINQUETTI, Heloisa Sista. **Lixo, resíduos sólidos e reciclagem: uma análise comparativa de recursos didáticos**. Educar, Curitiba, n. 23, p. 307-333, 2004.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto; WITKOSKI, Antônio Carlos; MIGUEZ, Samia Feitosa. **OSERDA AMAZÔNIA: IDENTIDADE E INVISIBILIDADE**. Cienc. Cult.vol.61 no. 3. São Paulo,2009. ISSN2317-6660.

GAIDARGI, Alessandra Maria Martins. **Ferramentas de EaD na Educação Infantil: Revisitando a Relação da Escola para Crianças com a Tecnologia**. Revista EaD em Foco, 2020, v.1: e1223

GAMA, Claudia Vasconcellos Nogueira; CERQUEIRA, Maria Marta de Andrade; ZAMPIER, Patrícia da Paz. **Educação infantil em tempos de pandemia: quando uma máquina do tempo aproxima as distâncias**. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 7, N. 1 – pág. 522-548 janeiro/abril de 2021: “Pedagogias Vitais: Corpo, Desejo e Educação” DOI: 10.12957/riae. 2021.55378.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. v.4, Ed. Atlas. São Paulo, 2008.

GUIMARÃES, Cristiane Suzart Cop; MATTOS, Michele Morgane de Melo; BASÍLIO, Priscila de Melo. **Educação infantil em tempos de pandemia: em busca das borboletas**. Revista Práticas em Educação Infantil – vol. 5; nº 6 68, 2020.

MOURA, Lisandro Lucas de Lima. **O Imaginário como mística do ensino em Sociologia sobre a atenção imaginante nas narrativas visuais de Bagé**. 2013, 150 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação. Programa de Pós- graduação em Educação. Pelotas, 2013.

SANTOS, Marcia Pires. **Os desafios da educação infantil no contexto da pandemia covid-19**. Integra EAD 2020 – Educação e Tecnologias Digitais em Cenários de Transição: Múltiplos Olhares para aprendizagem.

SILVA, Simone Souza; GONZAGA, Amarildo Menezes. **Currículo e pesquisa narrativa na formação de professores**. – 1. ed. – Curitiba: Appris, 2013.

SOUZA, José Camilo Ramos de; ALMEIDA, Regina Araújo de. **VAZANTE E ENCHENTE NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: IMPACTOS AMBIENTAIS, SOCIAIS E**

ECONÔMICOS. VI Seminário Latino-Americano de Geografia Física II Seminário Ibero- Americano de Geografia Física Universidade de Coimbra, Maio de 2010.