



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIANA MARTINS DE ALMEIDA

**A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: É POSSÍVEL GARANTIR
AS ESPECIFICIDADES DESTES SEGMENTOS DE MODO REMOTO?**

Rio de Janeiro
2022

MARIANA MARTINS DE ALMEIDA

**A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: É POSSÍVEL GARANTIR
AS ESPECIFICIDADES DESTE SEGMENTO DE MODO REMOTO?**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Deise Arenhart

Rio de Janeiro
2022

MARIANA MARTINS DE ALMEIDA

**A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: É POSSÍVEL GARANTIR
AS ESPECIFICIDADES DESTE SEGMENTO DE MODO REMOTO?**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em 26 de Julho de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof^(a). DEISE ARENHART

Prof^(a). DANIELA GUIMARÃES

Prof^(a). ERIKA JENNIFER HONORIO
PEREIRA

Dedico este trabalho de conclusão aos meus pais Beatriz e Ronaldo, pois é imensurável todo apoio, dedicação e companheirismo que sempre tiveram comigo durante toda a minha trajetória até aqui. E também a minha avó, Rita, a minha grande inspiração de vida!

AGRADECIMENTOS

Pensar minha trajetória até aqui é imaginar a vida como ela é. Feito uma montanha russa com seus altos e baixos, alegrias e tristezas, certezas e dúvidas. Hoje carrego a sensação boa de um ciclo que se completa, mas que não se encerra, pois inicio uma nova história dentro da Educação.

Por essa conquista, agradeço primeiramente a Deus, que em meio às adversidades foi quem mais me ouviu nas noites de insônia, desespero e agradecimento. Foi quem tornou esse sonho ser possível, inclusive nos momentos em que eu não compreendia muito bem os seus planos.

Agradeço em igual importância meus pais, Ronaldo e Beatriz, e minha avó Rita, da qual sou eternamente grata por toda dedicação, amor e apoio que sempre me deram. Vocês são peças fundamentais para eu ter conseguido chegar aonde cheguei e me tornado o que eu sou hoje. Assim como meu irmão, Renan, que sempre acreditou em mim, me mostrando do que sou capaz, e por quem eu torço de igual modo.

À minha sobrinha Eloah, que me fez conhecer o amor em sua forma mais verdadeira, pura e sublime. Lolô, a vida é muito mais leve e divertida com você do meu lado, porque você é luz, paz, alento e alegria! E a todos os meus familiares, de perto e de longe, que sempre torceram por mim, me apoiaram e sempre me deram muito amor.

Não poderia deixar de agradecer a minha orientadora Deise Arenhart, da qual sou muito grata pelos compartilhamentos e trocas, por ter sido tão atenciosa e disposta em ajudar, ampliando minhas perspectivas, entendendo minhas dificuldades, estimulando meu desenvolvimento e freando quando necessário em minhas ansiedades.

Por último, mas em igual importância a todas as crianças que compõe essa trajetória, que me fizeram enxergar a vida sob um novo olhar e acreditar na Educação. Assim como as amigas que construí, partilhei a vida acadêmica e pessoal. Torço para que sejam felizes na escolha de ter abraçado a Educação na luta por uma escola pública e de qualidade. E que continuemos acreditando, resistindo e fazendo da Pedagogia um espaço que versa sobre a diferença, a democracia e a transformação social!

Com todo carinho e gratidão agradeço a vocês!

RESUMO

Vivemos um momento histórico que trouxe grandes mudanças não só nos modos com que vivemos e nos relacionamos, mas também na maneira com que se dá a atuação profissional no campo educacional ocasionado pela pandemia da Covid-19. Tendo como temática a Educação Infantil neste contexto pandêmico, o objetivo deste trabalho visa compreender e analisar como instituições de ensino desenvolveram suas atividades durante o período de distanciamento social, identificando as diferentes estratégias desenvolvidas para contemplar os princípios que norteiam a Educação Infantil. A metodologia consistiu em uma análise qualitativa a partir da seleção de três instituições públicas localizadas no município do Rio de Janeiro, sendo: dois Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) e um Colégio de Aplicação. A produção de dados se deu através de entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras atuantes nas três referidas instituições para que fosse possível tecer reflexões acerca do trabalho pedagógico desenvolvido neste período, bem como dos materiais produzidos. Diante disso, foi possível perceber atividades diversificadas, ora com pontos em comum ora distintas entre si, mas buscando materializar os princípios ético, político e estético; embora tenha sido unânime entre as docentes que a Educação Infantil só acontece em sua total potencialidade de forma presencial.

Palavras-chave: Educação Infantil; Atividades remotas; Pandemia.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: SEUS (DES) CAMINHOS E ESPECIFICIDADES.....	10
A EDUCAÇÃO INFANTIL EM MODO REMOTO: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS	
OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS.....	27
RELAÇÕES E PROPOSTAS NOS ENCONTROS SÍNCRONOS.....	33
INTERAÇÕES COM AS FAMÍLIAS.....	44
DESAFIOS, APRENDIZADOS E LEGADOS.....	48
CONCLUINDO (TEMPORARIAMENTE) AS REFLEXÕES.....	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56
APÊNDICE.....	58

INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009, surgiu como um marco importante para a Educação Infantil, não só por trazer uma nova concepção de infância e de currículo, como também orientações para a organização das atividades a serem desenvolvidas nas instituições. Desse modo, as crianças, consideradas sujeitos históricos e de direitos, estão no centro do planejamento curricular, sendo este pautado em dois eixos norteadores: as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2009). É por meio das relações, dos diálogos e das práticas cotidianas construídas entre crianças e entre essas com os adultos que a criança aprende e se desenvolve, que ela compreende a si mesma e o mundo, apropriando-se do universo cultural e social por meio das interpretações e ressignificações que são construídas continuamente em cada interação, seja com objetos, com seus pares ou com os espaços.

Toda essa complexidade que circunscreve o trabalho pedagógico para com as crianças acaba se intensificando e, de certa forma, enfrentando alguns limites e desafios quando se pensa o contexto de distanciamento social imposto pela atual pandemia da SARS-Cov, conhecida também como Covid-19. Nesse sentido, o problema dessa pesquisa poderia ser colocado nos seguintes termos: Se o eixo do trabalho na Educação Infantil são as interações e as brincadeiras, se o currículo da Educação Infantil emerge da relação das crianças com o mundo físico e social, como fazer esse trabalho sem a vida cotidiana nos espaços coletivos de Educação Infantil? Ou seja, como garantir as especificidades da educação infantil de modo remoto?

Com base em tais questionamentos, o presente trabalho tem como objetivo compreender e analisar como instituições de ensino desenvolveram suas atividades durante o período de distanciamento social, identificando as diferentes estratégias desenvolvidas para contemplar os princípios que norteiam a Educação Infantil. Isto porque estamos vivendo um momento histórico que trouxe grandes mudanças não só nos modos com que nos relacionamos, mas também na maneira com que se dá a atuação profissional no campo educacional.

Assim, refletir sobre como este período está sendo vivenciado e seus possíveis reflexos se mostra relevante. Partindo disso, buscou-se responder as seguintes questões: Como a Educação Infantil pôde existir nessa relação com as crianças de modo remoto? Como cada instituição organizou e desenvolveu suas práticas? Como garantir as especificidades deste segmento durante um período que remodelou a práxis pedagógica? Quais desafios a pandemia trouxe para a Educação Infantil e para o trabalho para com as crianças? Como o professor se sentiu nesse novo lugar, marcado pelo distanciamento e novas formas de pensar o fazer

pedagógico? Quais possíveis avanços, retrocessos e legados que este momento deixa para a Educação Infantil?

A metodologia desta pesquisa consistiu no paradigma qualitativo, e a fim de tentar responder os questionamentos anteriormente citados foi realizadas entrevistas semiestruturadas com três professoras de diferentes instituições públicas localizadas no município do Rio de Janeiro e pertencentes ao Complexo de Formação de Professores da UFRJ, dentre elas dois Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) e um Colégio de Aplicação. Por conta da pandemia, as entrevistas foram realizadas de forma remota em meados de Setembro de 2021 através de uma plataforma virtual de vídeo-chamada. Nestas entrevistas foi possível tecer reflexões acerca de como o contexto pandêmico foi vivenciado, não só no âmbito pessoal, mas, principalmente, com relação ao trabalho pedagógico, que neste momento foi marcado pelo uso de plataformas virtuais e a construção de uma relação entre telas.

Para dar conta das questões da pesquisa, foi percebida a necessidade de reafirmarmos a identidade própria da Educação Infantil. Para isso, o presente trabalho propõe inicialmente, a construção de reflexões acerca da trajetória deste segmento no Brasil, perpassando pelos principais marcos legais e documentos orientadores. O segundo capítulo consiste na apresentação da análise das entrevistas acerca do trabalho pedagógico durante a pandemia, sendo este subdividido em quatro seções abordadas e analisadas a partir de cada uma das categorias estabelecidas, a saber: objetivos e estratégias utilizadas; relações e propostas nos encontros remotos; interações com as famílias; legados, aprendizados e desafios.

UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: SEUS (DES) CAMINHOS E ESPECIFICIDADES

O panorama histórico da Educação Infantil e as concepções acerca da infância no Brasil nos permite observar gradativas transformações ao longo do tempo atreladas, principalmente, aos diferentes contextos socioculturais vivenciados em nosso país. No presente capítulo é feito uma breve reflexão acerca da trajetória da Educação Infantil, a partir de um diálogo teórico com as concepções sobre a infância e os marcos legais destinados a este segmento, desde legislações direcionadas às crianças, até os documentos orientadores para o trabalho na Educação Infantil. Mediante a isto, propõe-se uma discussão sobre as especificidades que caracterizam esta primeira etapa da Educação Básica e os diferentes modos de conceber a infância em espaços educacionais.

O reconhecimento da infância, como se tem nos dias atuais, se mostra bem diferente do passado, em virtude dos inúmeros estudos que foram realizados no campo, e pelas diversas legislações e movimentos que pensam a Educação Infantil. A infância hoje é considerada um período insubstituível por abarcar as primeiras descobertas sobre e no mundo, do despertar da curiosidade, da imaginação e do desenvolvimento, mas nem sempre foi assim. Não existia uma valorização da criança enquanto um indivíduo em sua singularidade e modos particulares de viver e estar no mundo. Pelo contrário, a passagem da criança pela própria família e pela sociedade “era muito breve e insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória ou tocar a sensibilidade” (ARIES, 1986, p. 10). Segundo o autor:

A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude [...] (Aries, 1986, p. 10).

Neste interim, é preciso falar da infância enquanto uma invenção da modernidade, tendo como principal berço a escola e a família, mas que se pauta numa ideia burguesa de infância, porque as crianças empobrecidas continuam vivendo uma condição de não direito: não direito à proteção e provisão dos adultos; e muitas vezes, para dar conta da subsistência, também não podem frequentar a escola e têm sua experiência da brincadeira e da infância reduzida ou misturada ao trabalho. Desse modo, a infância moderna surge como consequência de processos econômicos, políticos, sociais e culturais que acaba por difundir uma ideia universal de infância,

despindo as desigualdades e desconsiderando as múltiplas formas de ser e de estar na sociedade, principalmente as crianças que vivem nos espaços urbanos, que apresentam condições complexas de existência.

Apesar de a EI se estender a todas as crianças e ser um direito constitucional desde o seu nascimento, “a institucionalização das crianças pequenas é uma realidade que precisa ser pensada pelas políticas públicas, tanto em relação à democratização do acesso, já que o Estado brasileiro ainda não consegue atender à demanda por creches e pré-escolas públicas e gratuitas, quanto à garantia da sua qualidade” (CORSINO, 2009, p. 4). A título de exemplificação, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) divulgada em 2020 pelo IBGE, de 2016 a 2019 a porcentagem de crianças de 0 a 3 anos matriculadas em creches saltou de 30,4% para 35,6%¹, um número consideravelmente baixo e que revela a baixa oferta de vagas. Assim, coloca-se como um dos desafios para a EI a garantia do acesso à vaga e a redução das disparidades no acesso, principalmente por questões socioeconômicas, pois se sabe que as crianças pobres são as mais afetadas e têm ficado à margem de seu direito à educação. No entanto, este cenário não se mostra muito diferente do que foi vivenciado no Brasil em momentos anteriores.

Para se ter uma ideia, até o século XIX, praticamente não existiam instituições educacionais para atendimento às crianças pequenas em nosso país, isto porque até a Proclamação da República, o Brasil vivia uma realidade marcada pela escravidão e pela grande concentração populacional ainda no meio rural. Neste cenário, o abandono, a exploração e o trabalho infantil eram aspectos que marcaram a infância das crianças. Muitas eram cuidadas e educadas por famílias de fazendeiros, e outras eram deixadas nas Rodas dos Expostos.² Desse modo, o atendimento à infância tão incipiente é resultado de questões políticas, econômicas e sociais e que provocaram um cenário histórico que colocou as crianças em situações de vulnerabilidade. Em consequência disso, as creches, em sua maioria filantrópicas, surgem dirigindo-se exclusivamente para as questões assistenciais e de custódia para as famílias pobres, ou seja, para a guarda, cuidados físicos, de higiene e alimentação das crianças. Segundo Didonet:

Enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição

¹ Dados retirados do portal de notícias virtual (ver referências)

² É considerado o primeiro mecanismo de assistência às crianças abandonadas. Era um equipamento fixado em instituições de amparo de formato cilíndrico e rotacional, no qual as famílias que viviam em situações de vulnerabilidade ou quaisquer razões podiam deixar seus bebês de forma anônima e segura.

que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche/criança pobre e o caráter assistencial(ista) da creche. (DIDONET, 2001, p. 13)

Em virtude deste contexto, surge-se então um dualismo no campo da Educação Infantil atrelada ao cuidar e educar. Para as camadas pobres ou crianças abandonadas, o caráter das creches e pré-escolas eram pautadas no cuidado com a saúde e higiene, numa perspectiva assistencialista; enquanto que, para os filhos da elite o atendimento às crianças pequenas se dava a partir de um processo educativo mais escolarizante, que importava o modelo de trabalho das escolas de Ensino Fundamental. O debate acerca destas concepções não se esgota e apesar de se tratar do passado, essa falsa dicotomização ainda se faz presente atualmente nos trabalhos desenvolvidos em instituições de Educação Infantil, ora por priorizar o cuidado, numa perspectiva assistencialista, ora por explorar apenas o que é dito como “educativo”, numa perspectiva instrumental.

Atualmente, a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é constituída pelos dois segmentos, creche (0 a 3) e pré-escola (4 a 5 anos e 9 meses), que se separam por uma questão etária e não de classe social; assume o educar e cuidar de forma indissociável e é direito de todas as crianças. Nesse ínterim, a utilização do termo “Educação Infantil” para designar o atendimento às crianças pequenas em espaços escolares surge também como forma de marcar a identidade própria deste segmento e, principalmente, na tentativa de superar essa dicotomização. No entanto, é válido ressaltar que este avanço se deu a partir de inúmeros movimentos que envolveram diferentes segmentos da sociedade civil e de representantes de órgãos públicos para pensar as questões que envolvem a infância e suas especificidades, num processo historicamente e coletivamente construído. (CERISARA, 1999)

Assim, na década de 80, com o processo de redemocratização do Brasil, a Educação das crianças pequenas ganhou novos contornos legais, inspirados, também, nos avanços internacionais no tocante às pesquisas sobre as concepções de infância e sobre os direitos das crianças. Se antes a infância era vista enquanto um recorte etário que se opunha ao adulto pelo que delas carece, ou seja, pela falta de idade, de entendimento, de amadurecimento, agora, as crianças são vistas como sujeitos que se inserem no mundo de uma forma muito particular e própria (ROCHA, 1997). Ao valorizar aquilo que a criança já é e a faz ser, de fato, uma criança,

torna possível encará-las enquanto sujeitos repletos de potencialidades, capacidades e, principalmente, direitos.

Em se tratando de tais direitos, o primeiro marco legal para o atendimento de crianças no Brasil se deu com a Constituição de 1988, que trouxe avanços que integram o rol dos direitos e garantias fundamentais, entre eles a proteção à infância. O texto constitucional direcionou um capítulo especialmente para as crianças, jovens e as famílias. Como pode ser visto a seguir, no artigo 227, a lei maior estabelece que:

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

Desse modo, passa a ser responsabilidade do poder público, da família e da sociedade a garantia do bem estar e a proteção das crianças de todas as formas de violações e negligências. E, principalmente, o direito à educação. Se até então as creches e pré-escolas eram direcionadas aos filhos de mães trabalhadoras, agora se tornara um direito a todas as crianças, sem quaisquer discriminações, cabendo ao Estado o dever de garantir a oferta de instituições educacionais às crianças de 0 a 6 anos. Em outras palavras, a Educação Infantil passa a ser um direito da criança, uma opção das famílias e um dever a ser assegurado pelo Estado. Embora, na prática, a oferta e o acesso a instituições de Educação Infantil perpassem por diversas questões, a Constituinte de 88 surgiu como uma mola propulsora para o surgimento de novas bases conceituais e jurídicas para o campo da infância.

Um exemplo disto foi o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, que reconhece a criança enquanto sujeito de direitos e consolida alguns aspectos já descritos na Constituição, como a proteção integral das crianças. Mais que isso, institui a atuação dos Conselhos Tutelares como forma de fiscalizar e efetivar tais direitos, dentre eles: absoluta prioridade em atendimento de proteção e socorro, registro civil, adoção, punições diferentes dos adultos, proteção sexual, proibição do trabalho infantil, entre outros. Observa-se desse modo que o ECA se tornou um norte claro para a elaboração das políticas públicas referentes à criança e ao adolescente, possibilitando também o surgimento de uma série de leis que vêm beneficiando esse público.

Em seu Art. 53, o ECA estabelece o direito à educação, tendo em vista o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Para isso, assegura a igualdade de condições para o acesso e permanência em escolas

públicas e gratuitas, próximas de sua residência; o direito de ser respeitado pelos seus educadores; o direito de organização e participação em entidades estudantis, entre outros. Ainda segundo o ECA, “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 1990).

Com base nisto, o referido artigo se mostra importante para se pensar o trabalho neste segmento não só por garantir o direito ao acesso e à permanência de crianças em instituições escolares, mas também por considerar a criança em sua integralidade e a necessidade de o processo educativo promover este desenvolvimento de forma integral, respeitando não só suas singularidades, mas também seus diferentes contextos socioculturais. Desse modo, o ECA se mostra um importante referencial na década de 90 por trazer em suas determinações alguns aspectos que, mais adiante, seriam marcantes para o debate e a elaboração de legislações e diretrizes para a Educação Infantil, dentre elas, a Lei Nº 9.394 de Dezembro de 1996 promulgada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), um marco histórico e importantíssimo para a Educação, em especial, a Educação Infantil.

É por meio da LDB que passa a ser dever do Estado a garantia do atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade e, por conseguinte, promulga, pela primeira vez, a EI como primeira etapa da Educação Básica. É a LDB que institui o educar e o cuidar como aspectos indissociáveis na EI, e também passa a exigir uma formação mínima de magistério para a atuação profissional neste segmento, o que incentiva a valorização docente. Além de esta Lei designar os termos creches e pré-escolas pela diferenciação etária das crianças, e não mais pela classe social, a LDB também garante o atendimento especializado e gratuito às crianças que possuam alguma deficiência, altas habilidades ou transtornos.

O que fica evidente é que a LDB se encarregou de grandes e importantes mudanças para o sistema educacional no Brasil, buscando assegurar o direito à Educação a todas as crianças sem quaisquer tipos de discriminação, como já estipulado pela Constituição; Além de determinar alguns princípios para o processo de aprendizagem, como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e apreço à tolerância; dentre outros. (BRASIL, 1996) Assim, nota-se que a LDB surge como um documento importante, e que serviu também como um norte para o debate e a elaboração de documentos curriculares mais diretamente direcionados a Educação Infantil, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

O RCNEI emergiu como forma de atender às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que passou a conceber a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo, por conseguinte, o objetivo de “servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira” (BRASIL, 1998). Desse modo, o documento surge como um marco para a Educação Infantil, não só por trazer diversos aspectos que asseguram a especificidade do trabalho neste segmento, mas também a busca pela construção da identidade própria da EI. Dentre tais especificidades, as principais são:

- Conceção de criança e de infância:

O Referencial incorpora o conceito de “infância heterogênea”³, ou seja, não existe uma forma única de ser criança e vivenciar a infância, uma vez que, segundo o documento, grande parte das crianças vivem cotidianos bem adversos não só pela desigualdade existente em nosso país, mas também por sua grande diversidade econômica, cultural, de raça e etnia. Desse modo, considera-se a criança como um sujeito social e histórico inserido em uma determinada realidade e cultura, sendo marcado pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marcando a partir de seu jeito próprio de pensar, sentir e significar o mundo ao seu redor.

- Educar:

Objetiva o desenvolvimento integral da criança para o pleno exercício da cidadania, cumprindo também seu papel socializador. Desse modo, o processo educativo deve contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis, da construção de suas identidades e a inserção social por meio de aprendizagens diversificadas que ocorrem nas interações e brincadeiras e em situações pedagógicas intencionalmente orientadas pelos adultos.

- Cuidar:

Apesar de aparecer separadamente do “Educar” o Referencial concebe o cuidado como parte integrante da Educação e, por isso, não é dissociável no processo educativo. O “cuidar” no documento está muito atrelado, principalmente, a dimensão afetiva e relacional, de comprometimento consigo mesmo e com o outro, de estar atento para as necessidades das crianças, para além do aspecto biológico. Desse modo, a forma como significamos as diferentes manifestações infantis, desde o choro até os olhares, por

³ Termo retirado do artigo “Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação” (1997)

exemplo, revelam dicas sobre a qualidade do que estão recebendo. E tudo isso depende, principalmente, “da construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.” (BRASIL, 1998)

- Interações:

Considerado pelo documento como uma das estratégias mais importantes para a aprendizagem das crianças é por meio das interações que elas aprendem a conviver e expressam seu modo de ver e estar no mundo. É nas situações de diálogos e de trocas que a solidariedade e a ajuda mútua aparecem como elementos potentes para a ampliação das hipóteses e sentidos das crianças, pois nas conversas seus pensamentos são expostos, confrontados e ressignificados. Para isso, é necessário, segundo o RCNEI, que haja um ambiente acolhedor, no qual as crianças se sintam seguras, acolhidas, respeitadas para se expressarem e demonstrarem seus modos de ser, agir, pensar e sentir.

- Brincadeiras:

É por meio do brincar que a criança (re) significa o mundo ao seu redor e transforma os conhecimentos adquiridos anteriormente em conceitos com os quais brinca, utilizando-se principalmente do jogo simbólico. Em outras palavras, a brincadeira surge, na infância, como um elemento imprescindível para o processo de desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que é no brincar que a criança faz um entrecruzamento entre a realidade vivenciada, seus conhecimentos e sua capacidade imagética de construir novos significados, de (re) criar e (re) pensar os acontecimentos que deram origem às brincadeiras. É por isso que no brincar os espaços, os objetos e as ações feitas pelas crianças ganham formas outras de significado e de apropriação diferentes daquilo que aparentam ser. (BRASIL, 1998)

É interessante notar que Referencial se organiza em eixos de trabalho orientados para a exploração das diferentes linguagens infantis, além de trazer elementos para se pensar a organização curricular para o trabalho neste segmento, desde os objetivos gerais da Educação Infantil, que abarcam sua intencionalidade, componentes e orientações didáticas até a organização do tempo, do espaço e de materiais. Desse modo, observa-se que o principal objetivo do Referencial é servir como um guia para orientar o trabalho em creches e pré-escolas, tendo como foco o desenvolvimento integral das crianças e suas “capacidades”.

No entanto, observa-se que ao conceber uma série de “conteúdos conceituais” que serviriam como norte para o planejamento dos professores e as propostas a serem realizadas, traz intrinsecamente, uma concepção de criança, de certo modo, passiva e pronta para receber os estímulos vindos dos adultos. Além disso, uma visão de currículo fechado e que seria pautado

em conteúdos específicos a serem trabalhados pelos professores. A pergunta que fica é: O currículo seria pensado para as crianças ou a partir das crianças? Como considerar as singularidades e individualidades de cada um, conforme o documento ressalta, se o currículo ainda aparece voltado para uma visão adultocêntrica e a partir de “conteúdos”? Na verdade, o objetivo da Educação Infantil é justamente não escolarizar esta etapa da educação, mas sim explorar e ampliar as diversas potencialidades infantis.

Esta visão de currículo é mais claramente explicitada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em 2009. Um documento instituído pela Resolução nº 5 de 17 de Dezembro de 2009 que se articula com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúne princípios, fundamentos e procedimentos para orientar não só as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, mas também a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares para este segmento. A construção das DCNEI se deu a partir de um longo processo de diálogos e debates que envolveram diversos profissionais da educação, movimentos sociais e pesquisadores, diferente do RCNEI que teve uma construção pouco democrática em relação ao envolvimento dos diferentes sujeitos que vinham fazendo e pensando a Educação Infantil no Brasil. As DCNEI surgem, então, como documento normativo (e não orientador, como o RCNEI) que procura incorporar às discussões em torno de uma Pedagogia da Infância e da Educação Infantil.

O primeiro ponto que merece destaque com relação às Diretrizes é a concepção de currículo que o documento incorpora em suas descrições. Segundo as DCNEI, o currículo para a Educação Infantil é um conjunto de práticas que buscam **“articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças”** (BRASIL, 2009) [grifo meu]. Desse modo, é evidente que, ao buscar tal articulação, as crianças passam a ocupar um lugar diferenciado e central no planejamento curricular, como sujeitos ativos nas diferentes práticas cotidianas e, que por isso, suas experiências e saberes já construídos precisam ser levados em conta nas ações pedagógicas e serem vistos como elementos potentes para a construção de suas subjetividades e desenvolvimento. Ou seja, a proposta curricular principal da Educação Infantil é a ampliação do repertório cultural, artístico, linguístico e de identidade das crianças, considerando-as em toda sua complexidade e potência.

Isto nos leva a uma concepção de criança que dialoga e complementa o que já havia sido estabelecido nos Referenciais à medida que, segundo as DCNEI, as crianças são consideradas “sujeitos históricos e de direitos, que a partir das 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). Ao afirmar a criança como produtor de cultura, percebe-se uma ampliação dos pressupostos dos RCNEI visto que, para além de estar inserida em um contexto sociocultural, as crianças estão, a todo momento, questionando, ressignificando e produzindo modos outros de estar, pensar, sentir e viver no mundo. As “marcas” mencionadas nos Referenciais ganham o nome de “cultura” nas Diretrizes.

Indo mais além nestas reflexões, percebe-se também uma grande mudança nas DCNEI ao trazer a organização curricular não mais baseada em “conteúdos”, mas sim a partir de três princípios básicos que devem estar explícitos nas propostas pedagógicas. São eles, os princípios:

- Ético: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Com base em tais princípios e nos pressupostos estipulados pelas DCNEI, fica claro que o principal objetivo das instituições de Educação Infantil é o desenvolvimento integral das crianças, garantindo experiências e processos formativos que objetivam a construção de suas subjetividades, de atitudes de respeito e solidariedade, a apropriação e exploração das diferentes linguagens, a formação participativa e crítica das crianças, ampliação da confiança e da participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; promoção da interação, do cuidado, da preservação e do conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra; a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura, entre outros tantos aspectos descritos no Artigo 9º das Diretrizes (BRASIL, 2009).

Desse modo, a Educação Infantil institui a garantia dos direitos das crianças de viverem a infância e se desenvolverem a partir da promoção de experiências múltiplas e diversificadas, a fim de cumprir também sua função política e social. Ainda em seu Artigo 9º, fica definido de forma muito precisa que as propostas pedagógicas na Educação Infantil dever ter como eixos norteadores **as interações e a brincadeira**. Assim, a identidade da Educação Infantil ganha força uma vez que desmistifica aquela dicotimização dita no início deste capítulo e rompe com

dois modos de educação recorrentes neste segmento: o assistencialista e/ou o escolarizante, marcando este segmento enquanto uma etapa que concebe as experiências, as relações, a ludicidade, o cuidar e o educar como aspectos indissociáveis e integrados nas práticas pedagógicas.

O que vale ser ressaltado com relação às possibilidades de experiências que as crianças dessem usufruir nas creches e pré-escolas descritas nas DCNEI é que são bastante diversificadas, e nenhuma delas pode ser considerada mais importante ou merecedora de maior atenção na educação das crianças, pois são aspectos do cotidiano das crianças que aparecem de forma conectada e, conseqüentemente, não podem ser pensadas de forma isolada ou desfragmentada (BARBOSA *et al*, 2016). Pensar esta estrutura curricular articulada e interligada nos leva a pensar numa organização do currículo pautada em “Campos de Experiências”, como aparece definido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, um documento normativo instituído em meados de 2018 pelo Ministério da Educação que prevê um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. (BRASIL, 2018) E como tal, abarca também a Educação Infantil.

Embora haja bastante tensão no que tange o debate curricular acerca da implementação da Base – proponho que façamos uma breve suspensão desta questão – é importante salientar que sua elaboração partiu de alguns consensos já consolidados na área e de documentos anteriormente construídos, principalmente as DCNEI. (BARBOSA *et al*, 2016). Portanto, alguns dos pontos descritos nas Diretrizes aparecem também na Base, como por exemplo, o educar e cuidar como aspectos indissociáveis; a concepção de criança enquanto ser integral que se relaciona com o mundo a partir do seu corpo em vivências concretas com diferentes sujeitos, em diversas linguagens e experiências e, por último, as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas.

Ao conceber o currículo baseado em “campos de experiência” a BNCC considera que seis direitos de aprendizagens devem ser assegurados na Educação Infantil, não apenas para contemplar a estrutura proposta pelo documento, mas também para dialogar com os princípios ético, político e estético fixados pelas DCNEI. Cada um desses campos torna capaz a oportunidade de as crianças interagirem com pessoas, objetos e situações de modo a atribuí-lhes um significado pessoal, em que suas ações são qualificadas e ampliadas com a mediação feita pelos professores (BARBOSA *et al*, 2016). Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estipulados pela Base são:

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

Com base em tais direitos fica evidente que apesar de não aparecer de modo explícito no documento, os princípios descritos nas DCNEI se fazem presente intrinsecamente na BNCC. Como visto anteriormente, os princípios éticos estão relacionados às diferentes relações que as crianças estabelecem entre si, com os adultos, com os objetos e com os diversos espaços nas creches e pré-escolas. Este processo implica considerar os afetos, os vínculos e as vivências que abarcam o respeito, a empatia e a construção de suas identidades individuais e coletivas. Nestas diversificadas situações, as crianças têm a possibilidade de conhecer-se, conhecer ao outro e a conviver com as diferenças (culturais, étnico-raciais, religiosas, dentre outras), respeitando os

sujeitos em suas singularidades e os espaços que o circundam. Desse modo, tais experiências podem ser associados aos direitos de aprendizagem “conhecer-se” e “conviver”, da BNCC.

Associado a ideia de cidadania e participação, o princípio político pensa a educação enquanto formadora de cidadãos críticos e protagonistas de suas ações, o que acarreta encarar as crianças enquanto sujeitos ativos, que deliberam, questionam e participam de todos os processos educativos. Para isso, as crianças devem exercitar o poder de manifestar suas hipóteses, discutir pontos de vista, expressar seus sentimentos, ideias, opiniões. Na BNCC os direitos de aprendizagem “participar” e “expressar” dialogam diretamente com tal princípio. Por último, o princípio estético abarca a dimensão da sensibilidade como mola propulsora para a imaginação e a criatividade por meio dos diferentes tipos de manifestações artísticas e culturais. Para isso, é importante que as experiências vivenciadas nas unidades de EI promovam o poder criador, a exploração de diversificados materiais, espaços e sensações, aspectos que aparecem fortemente também nas brincadeiras. É no brincar que a liberdade e a ludicidade ganham espaço e permite que as crianças expressem as diferentes manifestações culturais e artísticas próprias da infância e da sociedade em si a partir de sua percepção, pois muitas vezes imita as ações de um adulto em diferentes papéis sociais e da cultura nas brincadeiras. Por isso, fica evidente que o “brincar” e o “explorar” são direitos de aprendizagem implícitos no princípio estético.

Em suma, os princípios e os direitos das crianças só podem ser efetivados se houver uma compreensão sobre a criança que assegure o entendimento sobre as características próprias de viver a infância, de experimentar e se relacionar com o mundo e também de se desenvolverem, respeitando, inclusive, a especificidade que cada momento da infância necessita, refiro-me, especialmente, a sutileza da pedagogia existente no trabalho com bebês. É por isso que pensar em campos de experiência na Educação Infantil se mostra de forma potente e não deve ser vinculada a área do conhecimento ou disciplina escolar, mas sim com a ideia de reorganização e ampliação dos objetivos indicados no artigo 9º das DCNEI (BARBOSA, *et al*, 2016). Desse modo, os diferentes saberes, as múltiplas linguagens e as práticas sociais defendidos nas Diretrizes aparecem na BNCC a partir dos cinco campos de experiência assim descritos: o eu, o outro, o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação, traços sons cores e imagens; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Enfim, como dito no início deste capítulo, foi possível perceber que a história da Educação Infantil em nosso país é recente e se constituiu ora por avanços, ora por retrocessos (BARBOSA, *et al*, 2016). E, mesmo a passos lentos e graduais, não se pode negar que o caminho percorrido até aqui nos possibilitou a formulação de políticas curriculares

importantíssimas para este segmento. Por mais que o acesso ainda não tenha sido universalizado de forma plena e que a qualidade do atendimento às crianças seja um dos desafios a serem superados, os marcos legais aqui explicitados precisam ser reafirmados enquanto documentos que asseguram a identidade da Educação Infantil, que não é um lugar de guarda apenas tampouco uma antecipação do Ensino Fundamental, mas uma etapa de viver a infância em sua potência.

Outro ponto que precisa ser ressaltado é que o debate curricular não se esgota aqui. Primeiro, porque o currículo não se finda no papel, mas se faz presente diariamente em cada ação e situação vivida nas creches e pré-escolas, assim, as diferentes vozes, as dúvidas, o que é planejado e a dimensão da imprevisibilidade também faz parte do currículo; segundo, porque a política curricular é um campo de disputa e de eterno desentendimento uma vez que são inúmeras as concepções de currículo e, mais ainda, as possibilidades de apropriação e materialização. Por isso, é importante olhar para estes documentos com uma visão crítica, buscando se apropriar deles como forma de criar caminhos possíveis para mobilizá-los ao nosso favor e encontrando intercessões que entrecruzam o que salientam as DCNEI, a BNCC e a realidade vivenciada nas instituições de Educação Infantil.

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM MODO REMOTO: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS

Neste capítulo é apresentada de forma breve a metodologia da pesquisa e, em seguida, os resultados obtidos através da produção dos dados. Inicialmente, apresento como se deu este percurso metodológico, as instituições de Educação Infantil e as docentes envolvidas nesta pesquisa. Posteriormente a isso, o capítulo divide-se em quatro partes, cada uma delas se referindo aos principais pontos trazidos por cada professora entrevistada, sendo estes abordados e discutidos a partir de categorias de análise.

Ao buscar responder os questionamentos quanto às novas possibilidades encontradas para o trabalho com crianças durante o período de pandemia da Covid-19 em diálogo com as teorizações para a Educação Infantil, o paradigma metodológico escolhido para esta pesquisa foi o qualitativo, uma vez que, segundo Sant’Ana e Lemos (2018), no campo educacional, esta abordagem tem encontrado no materialismo histórico dialético a possibilidade de encontrar soluções para a transformação da realidade vivenciada. Em outras palavras, trata-se de descobrir, através dos discursos, dos modos de pensar, dos comportamentos, das ações e das crenças os processos que definem a forma com que se dá determinado fenômeno em nossa sociedade, bem como meios de transformá-la. Em se tratando desta pesquisa, o grande fenômeno a ser estudado é a pandemia no universo educacional com crianças pequenas⁴.

Desse modo, para que fosse possível responder os questionamentos anteriormente citados, foi realizado entrevistas com três professoras de diferentes instituições que fazem parte do Complexo de Formação de Professores da UFRJ, dentre elas dois Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) e um Colégio de Aplicação (CAp), todas localizadas no município do Rio de Janeiro. Por conta da pandemia, as entrevistas foram realizadas de forma remota, através de uma plataforma virtual de vídeo-chamada, conhecida como Google Meet.

Durante as conversas realizadas com as professoras Carmen Orfanó, Tatiane Santos e Priscila Basílio⁵ foi possível conhecer um pouco das trajetórias profissionais de cada uma, o perfil das escolas em que atuam, bem como as concepções de infância que são incorporadas

⁴ Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o termo “crianças pequenas” refere-se a crianças de 4 a 5 anos de idade. Neste trabalho, este termo está considerando todas as crianças atendidas no segmento da Educação Infantil.

⁵ Considera-se de suma importância dar voz e autoria para as professoras que elaboraram e protagonizaram junto às crianças as ações educacionais em meio o cenário pandêmico. Por isso, é válido ressaltar que todas as docentes envolvidas nesta pesquisa foram consultadas sobre como queriam ser identificadas e todas optaram pelos nomes verdadeiros.

pelas instituições e pelas professoras. Mas antes de passar a apresentar cada professora, sujeitas da pesquisa, passo a fazer um esclarecimento importante. A proposta inicial dessa pesquisa era de englobar somente instituições públicas, tendo em vista as inúmeras disparidades e particularidades existentes entre a rede pública e a privada, e acreditava-se que isto poderia desviar o foco do objetivo principal do trabalho. No entanto, no momento da pesquisa, Carmen era uma professora atuante também na rede privada⁶ e trouxe a experiência de vivenciar estes dois universos tão diferentes com uma riqueza de detalhes muito potentes para as reflexões que puderam ser feitas a partir de suas narrativas, inclusive ao apontar intrínsecas críticas à escola pública onde atua. Por isso, considerar também suas vivências na escola particular se mostraram importantes para o trabalho, principalmente pelas diferentes contraposições e afetações que a docente viveu e compartilhou no decorrer da nossa conversa.

Em se tratando de Carmen, ela é formada em magistério pela modalidade profissionalizante Normal e graduada em Psicologia e Psicopedagogia. Atua junto às crianças desde a sua primeira graduação, quando fez estágios em hospital e escolas, até o momento em que esteve coordenadora de uma creche na Zona Norte do Rio de Janeiro. Após tais experiências voltou a estudar e, anos depois, passou a exercer dupla jornada de trabalho, dividindo-se entre coordenadora de outra creche no subúrbio do Rio na parte da manhã e professora de Educação Infantil na parte da tarde, ambas da rede privada. Ao surgir o primeiro concurso para professor da rede municipal do Rio, Carmen foi aprovada em primeiro lugar e resolveu se aventurar a partir daí, tanto como professora da rede pública quanto da rede privada.

Diferente de Carmen, que já pensava sua atuação profissional na área da infância, Tatiane conta que nunca quis ser professora; ela, na verdade, sonhava em ser dentista. No entanto, sua paixão pela Educação surgiu quando passou a estudar em uma escola profissionalizante para o magistério e, através das excelentes experiências de estágios sua vontade de seguir na profissão foi surgindo com mais força. Depois de formada, Tatiane também teve dupla jornada de trabalho, mas nas duas áreas profissionais que existia em sua vida. Assim, atuou como auxiliar de saúde bucal e como recreadora de uma creche da prefeitura, que na época era administrada por uma ONG. Em meados de 2007, Tatiane resolveu fazer o concurso de auxiliar de creche e conseguiu a vaga para continuar atuando neste mesmo local,

⁶ Esta escola privada fica localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro e atendia, antes da pandemia, em torno de 100 crianças de 1 a 5 anos de idade nos turnos manhã e tarde. A instituição tinha cerca de 27 funcionários, sendo: 3 diretoras, 3 secretários, 1 cozinheira, 2 faxineiras, 1 porteiro, 8 professoras regentes, 4 auxiliares, 2 professoras de Educação Física, 1 professora de Inglês, 1 professor de teatro, 1 professor de informática. O público que atende é de classe média alta.

agora com outra função. Anos depois, e formada também pela SUDERJ, Tatiane passou no concurso público para professor no município, local onde está atuando nos dias atuais.

Já Priscila teve sua trajetória ligada a Educação Infantil desde os seus 14 anos, quando estudava em uma escola profissionalizante para o magistério e realizava trabalho voluntário numa creche comunitária localizada ao lado de sua residência na região Serrana do Rio. Por conta disso, Priscila costuma dizer que sua história esteve atrelada com a história da Educação Infantil, principalmente por ter participado do grupo que discutia a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e, enquanto integrante do Fórum de Educação do Estado do Rio de Janeiro, participou dos diferentes movimentos Interfóruns que discutiam a construção de documentos para o currículo neste segmento. Além disso, Priscila pôde atuar de diferentes formas na Educação Infantil após ter passado para o concurso de Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) na instituição em que trabalha atualmente, estando vice-diretora, coordenadora pedagógica, entre outros cargos da gestão. No entanto, estar junto às crianças é a sua verdadeira paixão e, depois de 10 anos, Priscila se tornou professora EBBT (Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico, Tecnológico), o que possibilitou sua atuação tanto na gestão pedagógica quanto em sala, trabalhando com crianças de diferentes idades ao longo destes anos.

A escolha de tais professoras se deu porque Carmen e Tatiane participaram de um projeto de extensão que tem a orientadora desta pesquisa como participante e coordenadora⁷; e Priscila, pela proximidade que estamos construindo desde 2019, quando passei a integrar a equipe do Projeto de Pesquisa que ela coordena, o CEIMOV (Currículo em Movimento na Educação Infantil). No que diz respeito às instituições, a escolha se deu pelo fato de serem escolas que tem vínculo com a UFRJ no que tange ações de pesquisa e formação de professores. Vamos conhecê-las?!

Localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro e pertencente a 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), a instituição no qual Carmen trabalha atendia, antes da pandemia, cerca de 140 crianças entre 3 a 5 anos no período da manhã e da tarde. Apresentava em torno de 20 funcionários, sendo eles: 2 gestoras, 8 professoras, 2 auxiliares, 2 professoras articuladoras, 1 professora de Artes, 1 professor de Educação Física, 2 cozinheiras e 2 faxineiras. Segundo a docente, o público que a escola atendia era de classe baixa e média, sendo eles, principalmente, moradores de uma comunidade próxima e porteiros. Por ser uma escola que faz parte do

⁷ Esse projeto se intitula “Projeto formação de professores de Educação Infantil: entre propostas e práticas pedagógicas” e é coordenado pela professora Daniela Guimarães, da Faculdade de Educação da UFRJ.

Complexo de Formação de Professores, este EDI se envolve em atividades relativas a estágios para estudantes de licenciaturas da UFRJ, ações de extensão e de pesquisas. Segundo Carmen, nas ações de formação continuada para professores houve certa evasão, principalmente, na pandemia.

Já a instituição onde Tatiane atua fica localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro, e por isso, pertence a 9 CRE. Atendia, em 2021, cerca de 220 crianças com idade entre 3 e 5 anos de idade no período da manhã e da tarde. Apresentava em torno de 18 funcionários, sendo: 1 diretor, 1 diretor adjunto, 1 professor articulador, 6 professores regentes, 3 professores especialistas, 3 manipuladores de alimentos, 2 auxiliares de serviços gerais e 1 merendeira readaptada. O público no qual atende são, principalmente, famílias de comunidades ao redor e bairros próximos como, Grajaú, Andaraí e Vila Isabel. Para além de desenvolver dentro do complexo de formação atividades que perpassam o tripé ensino, pesquisa e extensão, a escola também recebe alunos de um programa governamental que oferece bolsas de iniciação à docência, chamado PIBID. No que diz respeito à formação continuada, os professores participam de encontros quinzenais de extensão.

O Colégio de Aplicação envolvido na pesquisa atualmente se divide em duas sedes: a Escola de Educação Infantil, que fica localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro, e a sede que abrange o segmento do Ensino Fundamental e Médio, que se localiza na Zona Sul. No que diz respeito ao setor de Educação Infantil, a escola atende cerca de 60 crianças da creche à pré-escola, no período da manhã e da tarde. Pelo fato de a instituição trabalhar em regime de co-docência, apresenta 14 professores: 5 professores efetivos, sendo um deles professor atuante na Educação Inclusiva e 9 professores substitutos; conta também com 6 funcionários da limpeza, 8 da vigilância, 4 manipuladoras de alimentos, e 19 servidores técnicos (incluindo outros setores da instituição também). O público que o CAp atende se mostra, em teoria, diversificado, uma vez que o ingresso de alunos se dá através de sorteio, com cotas raciais e para crianças com deficiência. As atividades que o CAp desenvolve dentro do complexo de formação contemplam ações de pesquisa, ensino, como orientação de estagiários das Licenciaturas da UFRJ, e a oferta de ações de extensão para formação inicial e continuada de professores, como a Jornada Pedagógica e o curso "(des) caminhos possíveis entre as Diretrizes Nacionais e a BNCC".

Apesar das trajetórias pessoais e profissionais bem diferentes, ao longo das conversas com as três professoras foi possível encontrar pontos que ora convergiam, ora divergiam. E, como forma de organizar os dados produzidos, foi estabelecido categorias de análise com base nas narrativas trazidas pelas professoras durante as entrevistas. Tais categorias foram delineadas a partir de um roteiro com 14 (quatorze) perguntas semiestruturadas e de cunho mais

aberto, uma vez que não se buscava respostas pré-definidas, mas sim a construção de um diálogo, de um espaço em que as professoras pudessem falar de suas vivências sem muitas intervenções. Ou seja, não era um questionário a ser respondido, mas uma conversa disparadora de perguntas, sendo estas capazes de gerar novas perguntas sem que fosse perdido o foco do que foi previamente pensado no roteiro. A seguir, será trazido o resultado de tais conversas sendo estas abordadas e analisadas a partir de cada uma das categorias estabelecidas, a saber: objetivos e estratégias utilizadas; relações e propostas nos encontros remotos; interações com as famílias; legados, aprendizados e desafios.

2.1 OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS

Essa categoria busca trazer o que as escolas tiveram enquanto propósito quando começaram a estabelecer uma comunicação mais direta com as crianças e as famílias no período de *lockdown*⁸, bem como analisar as alternativas traçadas para contemplar tais objetivos. Isto porque compreender o propósito dessa relação à distância com crianças pequenas em um momento de crise sanitária, em que o mundo voltou seus olhos para uma única preocupação pujante, torna-se fundamental para entender como se sucedeu os contatos entre a escola, as crianças e as famílias. Por que e para quê realizar um contato de forma remota? Como fazê-lo? É o que veremos a seguir.

De acordo com os relatos de Carmen, na escola municipal onde atua o principal objetivo de estar estabelecendo um contato de forma remota era de manter minimamente um vínculo e uma relação de afeto com as crianças e as famílias. Neste sentido, foi percebido nas narrativas de Carmen que, durante o trabalho remoto, seu objetivo maior não estava relacionado a uma lógica de produtividade, no sentido de estar propondo inúmeras atividades a serem realizadas pelas crianças em casa, pelo contrário, a ideia era construir uma relação de afeto e de diálogo com as crianças, que respeitasse, inclusive, aquilo que elas expressavam. Como a própria Carmen diz:

“Eu priorizava muito... é... essa relação afetiva que eu tinha com as crianças, pra mim era muito mais importante que a atividade em si. Então se

⁸ Termo originário do inglês que se refere a uma medida imposta pelo Estado no qual restringe a circulação de pessoas em áreas públicas para atividades consideradas não essenciais com o objetivo de controlar a disseminação de um vírus.

eu percebesse que naquele dia uma criança, ela não tava sentindo prazer em fazer aquela atividade, eu tinha uma abertura pra conversar com a mãe que tivesse, com o pai, e a gente ia fazer outra coisa; a gente conversava, a gente não fazia a atividade.”

O mesmo pode-se dizer sobre a professora Tatiane à medida que segundo a docente a instituição buscou, desde o início da pandemia, estabelecer estes contatos mais afetivos com as crianças, não só ouvindo o que elas queriam contar naquele momento, mas também acompanhando a situação de saúde física, emocional e, até mesmo, econômica dos pequenos e suas famílias. Seguindo suas palavras: *“nosso intuito era mesmo de tá ali, acolhendo aquela criança e tentando não perder o vínculo com essa criança e com essa família”*. Tal trecho dialoga diretamente com o que Priscila relatou ao dizer que *“esses encontros, eles foram pensados na ideia de construção de vínculos, acho que a maioria das escolas pensaram isso [...] que não é um ensino a distância, mas era uma manutenção, construção de vínculo, ouvir as famílias, o que elas tavam pensando...”* Desse modo, percebe-se que instituição buscou criar canais de comunicação que pudessem estreitar os vínculos entre a escola, as crianças e as famílias durante o período de distanciamento social.

Com base nos expostos acima, observa-se que o principal objetivo estipulados por tais espaços de Educação Infantil foi a manutenção de vínculo entre a escola, as crianças e as famílias. No entanto, as estratégias e caminhos pensados na tentativa de contemplar tal objetivo se mostrou distinto entre as três escolas envolvidas na pesquisa. Primeiro, porque se tratava de escolas que apresentavam uma lógica de funcionamento interno diferente uma das outras. Em segundo lugar, pelas diferentes realidades e de público no qual as instituições atendiam e, por último, pelas diversas possibilidades encontradas para o trabalho no contexto pandêmico, como veremos a seguir.

Em meados de maio de 2020, quando a Prefeitura do Rio de Janeiro ofereceu acesso gratuito à plataforma de estudos da Microsoft para os alunos da rede municipal, conhecido como “Teams”, Carmen revela que não havia frequência e participação das crianças. Foram oferecidos encontros síncronos uma vez por semana durante 30 minutos, sempre às 9h da manhã. E o que aconteceu foi que *“as crianças sumiram, entravam 3 crianças no Teams [...] Então eu trabalhava com uma outra professora, a gente entrava, mas tinha dias que tinha mais gente da escola do que pais e crianças”*. Na escola pública, Carmen era responsável por uma turma com 20 crianças com idade de 4 anos, sendo duas delas público alvo da educação especial. A professora atribui a baixa frequência das crianças, principalmente, ao horário e a

quantidade de encontros que foram estabelecidos. Para Carmen, o contexto pandêmico exigia um pouco mais de flexibilidade também com relação aos horários de atendimento e de trabalho, uma vez que a grande maioria dos responsáveis continuou trabalhando também de forma remota. Além disso, considerava que estar disponível somente uma vez por semana durante 30 minutos era muito pouco, e isso poderia ter sido outro motivo para a baixa participação.

Por conta disso, a escola passou a usar a rede social “Instagram” que era administrada somente pela direção da instituição e onde eram publicados informes importantes da Prefeitura e vídeos gravados pelas cinco professoras do segmento e duas agentes de educação. Nestes vídeos, eram feitas e sugeridas brincadeiras; contação de histórias, músicas e cantigas; sugestão de diversificadas receitas; atividades artísticas usando materiais de fácil acesso, entre outras propostas. Segundo Carmen, *“os vídeos eram pensados coletivamente e saíram um pouco dessa coisa ‘professora Youtuber’, sabe? ‘Olá, crianças, tudo bem? Tchau pessoal até amanhã...’ Sabe, uma coisa artificial? E eram vídeos que eram carregados de afeto”*. Apesar de se expressar contra o uso desta plataforma por julgar elitista e de acesso restrito a um determinado tipo de público, Carmen considera que a experiência foi positiva não só pelos conteúdos mais afetivos, mas também por ter possibilitado uma aproximação do corpo docente, já que os vídeos eram planejados coletivamente nas reuniões de equipe.

De fato, os vídeos continham propostas muito interessantes para serem realizadas pelas crianças. Ao analisar as postagens que foram feitas na rede social da instituição, foi possível encontrar conteúdos muito potentes para o desenvolvimento das crianças, mesmo que de forma remota. Como forma de exemplificação, Carmen havia percebido que em um dos encontros com as crianças falava-se muito sobre alimentos. A partir disso, a professora gravou um vídeo propondo a exploração do corpo, de diferentes cores e texturas através de uma tinta natural feita com produtos alimentícios, em que utilizou o caldo da beterraba após cozimento, a mistura da borra de café com água, o espinafre batido no liquidificador, entre outros artigos para a produção da tinta. Outro ponto interessante do vídeo é a postura que Carmen assume na condução de toda a proposta, desde a maneira como que dispôs seu corpo, sentada no chão de sua varanda, até a contextualização de intercorrências no momento da gravação e que era trazido de uma forma muito interessante, como quando um helicóptero passou pelas redondezas de sua residência e isto foi trazido para o vídeo como mais um elemento potente no desenvolvimento da proposta. Desse modo, o vídeo se tornava ainda mais próximo e acessível para as crianças, não só pelos objetivos e os materiais sugeridos, mas também pelas contextualizações que Carmen realizava.

Ao sugerir tal experiência com a arte, Carmen desperta o surgimento de inúmeras possibilidades de exploração por parte das crianças, desde um conhecimento a partir dos alimentos que estão sendo reutilizados, até a própria produção artística feita pelas crianças. Enquanto expressão humana, a arte torna possível não só um conhecimento de mundo, mas também um processo de autoconhecimento, de experienciar o próprio corpo, de provocar descobertas, emoções e formas de ser, estar e agir no mundo com base nas experiências e sentidos construídos. Quando Vigotski enuncia que “a arte é o social em nós e sua ação se realiza apenas em um indivíduo, mas isso não significa que suas raízes e essência são individuais” (1998, p. 281), o autor compreende a arte com uma função social que não é construída somente de forma individual, mas sim partindo dessa ambiência relacional capaz de gerar vivências mais particulares nos indivíduos, nesse caso, as crianças. Desse modo, proporcionar – ainda que de forma remota e considerando as limitações existentes no mesmo – um trabalho com Arte na Educação Infantil é garantir a ampliação do universo cultural, ético e estético das crianças já descritos nas Diretrizes e na BNCC, ao se referir aos direitos de aprendizagem, tais como explorar, expressar, participar e conhecer-se.

Dando continuidade às estratégias pensadas durante as atividades remotas, diferentemente de Carmen, uma das primeiras medidas adotadas pela instituição no qual Tatiane trabalha, buscando a manutenção de vínculos, foi a utilização da multiplataforma de comunicação “WhatsApp”. Nesta plataforma, foram criados grupos com as famílias e as professoras, embora, de acordo com Tatiane, a direção da escola tenha deixado a critério do docente estar presente nestes grupos ou não, mesmo considerando que, naquele momento, esta seria uma boa ferramenta não só para enviar informes da Prefeitura quanto aos programas de assistência social, mas também para, de fato, manter contato com as famílias no período de distanciamento. Para a criação destes grupos, a instituição entrou em contato via telefone com cada família consultando se desejavam participar deste coletivo virtual, uma vez que, segundo Tatiane, *“a família também não era obrigada a participar do grupo, mas assim... todos aceitaram participar”*.

Percebendo a potencialidade dos grupos de WhatsApp, a escola passou a enviar vídeos gravados por diversos funcionários da escola, desde professores até cozinheiros e serventes, por exemplo. Além disso, sugeriam brincadeiras, realizavam contação de histórias e propostas mais lúdicas para que fosse mantido o vínculo com as crianças. E, como forma de obter uma resposta do que era enviado, buscando também saber como as crianças estavam e como vivenciavam o período de distanciamento, a escola passou a pedir que as famílias contassem *“também como elas estavam, as crianças, que enviassem fotos, que enviassem vídeos pelo grupo de*

WhatsApp”. E, então, a instituição criou um canal no YouTube onde ficavam disponibilizado todos estes conteúdos compartilhados no WhatsApp.

Durante as reuniões de equipe, concluiu-se que era possível ir além destas estratégias, pensando um contato ainda mais estreito com as crianças. À vista disso, após consultar as famílias via WhatsApp, a escola acordou de forma coletiva passar a oferecer encontros síncronos, através da plataforma *Zoom*, uma vez por semana, com duração máxima de 40 minutos. Tatiane possuía duas turmas com cerca de 25 crianças cada, assim, tinha um encontro às 10 horas e outro às 15 horas. Apesar do quantitativo de crianças na turma, a professora vivenciou algo parecido com Carmen: a baixa frequência e participação nestes encontros síncronos. De acordo com a professora:

“E aí sempre com poucas crianças, às vezes com duas ou três, ou uma criança, mas aí a gente tava ali disponível. E aquele encontro, mesmo quando era com uma criança só, era assim... a gente se sentia tão bem, a criança se sentia tão bem, a família... é... agradecia, falava ‘nossa, como ele tem gostado desses encontros, tem feito muito bem pra ele.’”

De forma distinta às estratégias pensadas pelas redes municipais, o Colégio de Aplicação criou inicialmente, após um longo processo de discussão e elaboração, um site institucional chamado “CAp na Quarentena”, como forma de inaugurar um espaço virtual de encontros assíncronos para a manutenção dos vínculos entre estudantes, familiares, docentes, técnicos e demais funcionários da escola durante a pandemia, conforme explicitado no próprio site. Desprovido de um caráter obrigatório e de aula, a plataforma era alimentada com propostas sobre diversificados temas que se inter cruzavam aos diferentes segmentos e baseados em quatro eixos temáticos, são eles: “Mudanças; Tempo; Eu e os outros e Espaços”. Cada eixo continha perguntas que orientavam e serviam como um convite às trocas e às propostas que seriam realizadas na plataforma. (CARVALHO; GONÇALVES; BASÍLIO, 2020) Apesar da potência encontrada nas propostas do site, Priscila relata que os responsáveis tinham dificuldades de acessar e utilizar a plataforma. Além disso, começaram a afirmar que somente o site não estava contemplando o que realmente poderia ser feito pela instituição naquele momento. De acordo com Priscila:

“Chegou um momento que as famílias disseram assim: ‘nossa, é muito pouco o que vocês tão fazendo’. E todo mundo recebeu muito mal isso, porque é muito ruim, deu muito trabalho construir esse instrumento que é o CAp na Quarentena, e as famílias ‘não, a gente gostaria que as crianças olhassem pra vocês, que vocês olhassem pras crianças mesmo a partir da tela’ [...] Na verdade, ali, acho que existia um... um pedido das famílias de que ‘a gente

quer tá junto com a escola, mais perto da escola.” E o site não dá conta dessa manutenção de vínculo. As crianças querem ver os professores, eles estão com saudades e eu acho que a gente demorou um pouco a assumir isso, sabe?!”

Após reconhecida a necessidade de estreitar ainda mais as relações com as crianças e as famílias, a instituição em comum acordo com toda a comunidade escolar, propôs um encontro síncrono por semana, através da plataforma *Zoom*, com duração de 40 minutos a 1 hora, dependendo do grupo⁹ a que se refere. Priscila, naquele momento, era responsável por uma turma de 16 crianças na faixa etária de 5 anos e, diferentemente das professoras anteriores, a frequência nestes encontros síncronos era intensa, tendo, assim, ausências pontuais. Segundo Priscila, *“foi muito impactante, porque as crianças amaram, porque sentiam saudade, muita saudade, os professores também sentiam saudade. Não era uma coisa só das crianças, era uma coisa nossa também”*. Com o passar dos meses, a quantidade de encontros semanais foi ampliando até chegar a três encontros por semana, sendo dois deles com a professora de referência e um com professores especialistas, que são de outras áreas, como arte, música e educação física.

O que fica evidente a partir de tais narrativas é que as estratégias pensadas para o desenvolvimento de atividades não presenciais se mostraram diversificadas, apresentando pontos que se diferenciavam e se aproximavam em certa medida. A dupla jornada de trabalho relatada por Carmen revela a grande disparidade já conhecida entre a rede pública e a privada. Se, por um lado, a escola pública apostou com mais intensidade nas atividades assíncronas através dos vídeos gravados, por outro, a escola privada passou o ano desenvolvendo suas propostas por meio dos encontros síncronos, assim como as instituições em que Tatiane e Priscila trabalham, apesar da diferença existente na quantidade semanal de encontros e na participação das crianças e suas famílias nas atividades síncronas. Enquanto a frequência dos encontros nas redes municipais era baixa, no Colégio de Aplicação e na rede privada se tinha uma grande assiduidade das crianças e das famílias.

Ainda assim, outro ponto que pode ser observado a partir dos três relatos é que, para a manutenção do vínculo, o contato visual com as crianças aparece como elemento importante para qualificar as relações, mesmo que de forma remota e com pouca participação. E não só isso, todas indicam também a importância de se manter um diálogo próximo com as famílias, não só para acolher e estabelecer um espaço de escuta para as diferentes realidades vividas em

⁹ No Colégio de Aplicação UFRJ o segmento da Educação Infantil divide as turmas por grupos de acordo com as faixas etárias. Assim, tem-se o berçário, seguindo pelo Grupo 1, Grupo 2, Grupo 3, Grupo 4, Grupo 5.

meio à pandemia, mas também para pensar de forma coletiva possíveis estratégias a serem desenvolvidas durante o período de trabalho remoto junto às crianças.

2.2 RELAÇÕES E PROPOSTAS NOS ENCONTROS SÍNCRONOS

Nesta categoria de análise objetiva-se trazer três aspectos importantes dos encontros síncronos: de que forma eram realizados; como se dava a relação entre as professoras e as crianças; quais e como eram as propostas desenvolvidas pelas docentes durante estes encontros. Assim, o foco desta categoria busca compreender de que maneira as docentes materializaram o objetivo principal definido pelas instituições para o trabalho durante o período de distanciamento social.

Com relação às proposições desta categoria, Carmen menciona que sua prática ficou em segundo plano porque na rede pública considera que não teve trabalho. Para ela, o fato de não ter tido contato frequente e direto com as crianças e as famílias era uma forma de não desenvolver um trabalho pedagógico. Além disso, considera que *“ficar fazendo vídeos pras crianças assistirem pra mim não é trabalho, pra mim ano passado foi um ano que... é como se tivesse tido um buraco na minha relação com as crianças e como professora.”* A partir deste fragmento, Carmen expressa certo descontentamento com a estratégia que fora pensada para as atividades remotas e demarca um sentimento de impotência e desalento no que diz respeito ao seu trabalho. Diferentemente, na rede privada pôde pensar em uma rotina de trabalho, já que os encontros aconteciam diariamente e se tinha uma participação assídua das crianças e seus familiares. Por conta disso, muito do que foi explanado pela docente sobre os encontros síncronos perpassava as vivências ocorridas na rede privada, não obstante tenha observado que nas propostas assíncronas desenvolvidas na instituição pública a docente buscava também um momento de estreitamento de vínculo entre a escola e as crianças.

Com base nas explicações feitas por Carmen, em ambas as instituições a ludicidade surgiu como um aspecto intrínseco e central em seu trabalho pedagógico, uma vez que buscava explorar a realidade de forma contextualizada através do jogo inventivo e imagético das crianças, das interações e das brincadeiras propostas. Durante nossa conversa, Carmen contou sobre um convite que propôs às crianças da escola privada e que demonstra este aspecto importante no trabalho com crianças pequenas. Ela menciona que:

“Esse dia foi muito interessante. Eu fiz um bilhete super bacana com foguete. Eu que montava os bilhetes, e comecei fazer uma brincadeira que é uma dramatização de uma viagem ao espaço. Então foi muito engraçado! Não esqueço que a gente tava se preparando pra sair, como se a gente tivesse junto, então “vamo lá gente, vamo arrumar nossa mochila, vamos nessa!”. E quando a gente tava pra sair, pra pegar o foguete, uma criança gritou assim: “pera aí que eu tô no banheiro” dentro da brincadeira, como se realmente ele tivesse junto com a gente pra partir para o espaço. E aí a gente foi... Quem coordenava a brincadeira era eu, mas eles iam também participando “ah, tô vendo o planeta Saturno”, e tava bem divertido. Uma dada hora, a minha conexão aqui em casa caiu, e eu não vi a turma mais. Perdi o contato com as crianças, fiquei desesperada, queria chorar, comecei a chamar meu marido, “pelo amor de deus, que porcaria de Internet é essa que eu não tô vendo as crianças?!”. A sorte que a escola pensou numa estratégia que sempre ficavam duas pessoas juntas, eu e uma outra pessoa da escola, uma coordenadora, e ela continuou falando com eles né?” Tipo: “Ih, o que que aconteceu com a Carmen?!” E aí começaram a me mandar mensagem pelo celular. E finalmente ele [marido] conseguiu reconectar e as crianças tavam lá. Eu falei: “gente, vocês não têm noção do que aconteceu... caí num buraco negro. Fiquei desesperada, eu não via vocês, ficou tudo preto!” Aí eles “que Carmen? Você caiu num buraco negro, não tô acreditando!!” Então assim, foi muito legal”.

Nesta proposta, é evidente que, ao mesclar a realidade e a fantasia, Carmen brinca com a ludicidade e o imaginário infantil como forma de explorar o espaço sideral, fazendo das adversidades que surgiram uma oportunidade de inseri-las naquele encontro de forma divertida e lúdica para as crianças. Para Vigotski (2018), a imaginação sempre é construída a partir de elementos advindos da realidade e, por isso, a atividade de fantasiar e imaginar depende diretamente da riqueza e da multiplicidade de experiências vivenciadas pelos sujeitos. Em outras palavras, quanto mais rica é a experiência, mais elementos estarão disponíveis para a imaginação, e mais combinações poderão ser realizadas neste jogo entre o real e o imaginário, processo este importante para a (re) significação da realidade e o desenvolvimento infantil.

Outra estratégia utilizada por Carmen que pôde ser realizada somente na rede privada, não só pela autonomia concedida à professora, como pela maior quantidade de encontros síncronos e frequência de crianças quando comparada à escola pública, foi uma proposta de realizar atendimentos individuais com as crianças por sentir falta de ter um contato mais individualizado com os pequenos. Ela diz que:

“Eu sentia falta de um espaço com cada um, porque às vezes num grupo de 4, 5, era difícil, porque tinha um que tinha necessidade diferente, tinha uma criança que ‘tava’ mais tímida pra se expor. Eu queria conhecer mais as crianças, porque no presencial a gente consegue, na tela a gente não ‘tava’ conseguindo, e aí elas aceitaram. Então eram 15 minutos só. Esse dia era o dia mais pesado porque eu começava uma hora da tarde e terminava às cinco. Ficava sentada a tarde toda.”

O interessante por trás desta estratégia pensada por Carmen é que, ao fazer esses atendimentos individuais, um olhar mais direcionado às especificidades de cada criança é feito de uma forma muito bonita. A sutileza de perceber, mesmo que de forma remota, aquilo que as crianças expressam, seus modos de ser e estar naquele momento tão singular que estava sendo o período de distanciamento social fez com que Carmen conhecesse mais de perto quem eram aquelas crianças, suas necessidades, seus gostos e interesses. Aspectos que, por vezes, no coletivo, não acontece, principalmente em um ambiente virtual. Este olhar para as singularidades e a dimensão afetiva era algo priorizado por Carmen, e isso pôde ser observado em algumas de suas falas, por exemplo, quando mencionou que tinha uma menina que adorava dançar. Então, todo encontro tinha a dancinha de chegada e de despedida dela; ou quando mudou a proposta do encontro por perceber uma criança aborrecida e, sabendo de seu gosto por animais, conversou sobre isso com ela.

Todos estes aspectos trazidos anteriormente fazem parte daquilo que se considera o currículo para Educação Infantil. Neste segmento, o planejamento pedagógico não se limita a um documento prescritivo, com itens seguidos a rigor e que resultam num produto observável. Pelo contrário, o pedagógico não está relacionado somente àquelas atividades com uma intencionalidade previamente planejada. Para Ostetto (2000), o pedagógico também envolve o que se passa nas trocas afetivas, e em todos os momentos do cotidiano com as crianças. Assim, a dimensão do cuidado também está envolvida nesse processo de forma muito potente e indissociável ao educar, sendo esta outra questão importante a se considerar na Educação Infantil.

Se não existe educação sem cuidado e vice versa, o que seria “cuidar” das crianças em tempos de pandemia? Em várias *lives* e eventos virtuais pude perceber a aflição de alguns professores ao relatarem um aumento significativo de atividades a serem enviadas às crianças e famílias. Isto é, a dimensão tão potente vinculada ao cuidado acabou dando espaço para uma lógica de produtividade, no qual as propostas foram realizadas pelas crianças, em muitos casos, sem a devida interação com seus pares e a mediação dos professores. Ao se questionar se é possível pensar uma Educação Infantil à distância em tempos de pandemia, Monsorens argumenta que:

O cuidado com as crianças envolve não apenas levar a elas mais leveza em momentos conturbados, mas entendê-las como sujeitos de direitos participantes da realidade social. Não assoberbá-las de atividades remotas é uma forma de cuidado e também de educá-las para viver experiências inusitadas para além da lógica da produtividade. Também está no âmbito do

cuidado a preocupação com a oferta democrática desta educação, ou seja, que ela seja de qualidade e para todos. (MONSORES, 2020, p.17)

Desse modo, esta dimensão do cuidar está atrelada justamente à manutenção do contato com as crianças no período de distanciamento social, considerando que muitas delas também são afetadas pelas angústias e medos decorrentes da pandemia; ao acolhimento, a escuta e a preocupação de saber como estavam vivenciando este momento, bem como quais eram suas necessidades; e, não só isso, mas ter também a preocupação de garantir o acesso e recursos para a realização das atividades remotas. Portanto, quando se pensa o currículo para a Educação Infantil, considera-se desde a importância de se ter uma atenção política às questões sociais, como também a potencialidade das trocas afetivas e das interações que são realizadas em todas as ações com as crianças, em todas as dimensões que abarcam o “cuidar”, o que inclui a escuta e o olhar atento ao que elas expressam, sendo este, um aspecto visto nas narrativas de todas as professoras envolvidas nesta pesquisa.

Ainda sobre as explicações de Carmen, foi possível observar que esta escuta e esse olhar atentos estavam presentes de forma intensa e potente. Em suas palavras:

“Eu acho que uma coisa que é fundamental, que é um ingrediente que não dá pra faltar, eu acho que não só no online né? No remoto, mas no presencial, mas nesse remoto principalmente, a questão do que a gente... a gente escutar o que essa criança tá dizendo [...] Eu coloco sempre pros pais que de uma certa forma eu represento essas crianças pros outros adultos que as vezes não sabem ler o que eles tão dizendo [...]. Teve uma vez que um se enfiou debaixo da mesa e aí a mãe ficou muito constrangida. E eu falei “não tem o mínimo problema, Guilherme, você não quer conversar comigo? Eu queria muito ouvir de você que você não quer falar comigo hoje, mas já que você não tá podendo não tem o mínimo problema, a gente fala outro dia, amanhã tô aí de novo, beijo Gui.”

E continua:

“Então se eu professora vou com uma proposta pro encontro com uma criança... com a criança né?! Não é com o pai nem comigo, e a criança diz pra mim, seja por gestual, seja por atitude, seja pro comportamento, que ela não quer, eu tenho que dizer pra esse pai que é o momento de não fazer, né? [...] Então assim, essa escuta e esse olhar, ela tem que ser fundamental. A gente tem que ter essa sensibilidade, tem que tá trabalhando isso o tempo inteiro. É difícil, mas a gente consegue, tá bom, Mariana?!”

De igual modo às práticas de Carmen, foi possível perceber que, nas vivências de Tatiane com os encontros síncronos, esta dimensão da escuta e do olhar sensível para as crianças, bem com a exploração da ludicidade e da brincadeira também foram aspectos basilares

em seu trabalho pedagógico remotamente. Para a professora, uma forma de conseguir estar um pouco mais perto mesmo que à distância, mantendo as relações de vínculo, as trocas de afeto e estabelecendo um contato mais direto com as crianças, era ouvindo o que elas tinham a dizer, e explorando aquilo que elas expressavam. Segundo Tatiane:

“Nesses encontros a gente ouvia né, ouvia muito as crianças, o que elas queriam falar e algumas conversavam mesmo com a gente, contavam como tava sendo, não era nada assim... é... de propor... atividade pronta pra elas, com atividades... não... nosso intuito era esse, nosso intuito era mesmo de tá ali, acolhendo aquela criança e tentando não perder o vínculo com essa criança e com essa família. E às vezes a gente conseguia fazer algumas brincadeiras, a gente ouvia as crianças e as crianças contavam o que que elas estavam fazendo. E aí, pro próximo encontro, a gente já conseguia através dessa conversa e dessa escuta das crianças propor alguma brincadeira, alguma coisa que elas sugeriram no encontro anterior, a gente as vezes fazia uma contação de história, ou até a própria criança no meio do encontro trazia um livro e queria partilhar com os amigos, queria compartilhar com os amigos a história, era mais ou menos voltado assim, dessa maneira.”

Em consonância ao que diz Barbosa (2013, p.218), a docente faz destes encontros síncronos um ambiente virtual “onde as pessoas compartilham coisas simples e ordinárias do dia a dia e também geram contextos para que o extraordinário possa invadir o cotidiano”. Em outras palavras, é através do acolhimento e do compartilhamento de cotidianidades que as crianças iniciam a vida comum e aprendem a viver de forma coletiva. Compreender isso, estar junto e partilhar as curiosidades, medos e alegrias de estar vivendo em um contexto pandêmico se mostra fundamental para se pensar que tipo de relação estabelecemos com as crianças e de que forma este ambiente plural, diverso e heterogêneo é valorizado na prática pedagógica. Para isso, mostra-se fundamental este olhar e esta escuta comprometidos com as singularidades e os anseios de cada criança, evidenciados em suas falas, gestos e expressões.

As DCNEI, em seu Artigo 4º, deixa de modo claro a importância de se considerar as crianças enquanto sujeitos históricos e de direitos, que a partir das diversas relações e práticas cotidianas constroem suas identidades individual e coletiva e, por isso, devem ser consideradas enquanto o centro de todo o planejamento pedagógico na Educação Infantil. (BRASIL, 2009). Ao olharmos atentamente ao que Tatiane e Carmen revelam em seus depoimentos, é possível observar que as professoras materializam o que determina as Diretrizes Curriculares para este segmento.

Outro ponto relevante sobre os encontros síncronos de Tatiane é que, embora a participação das crianças não fosse em grande quantidade, os momentos junto a elas eram sempre muito potentes e culminavam em propostas capazes de gerar experiências de

aprendizagens pertinentes para o desenvolvimento das crianças. Primeiro, porque elas eram bem participativas e demonstravam alegria de estar naquele ambiente virtual com os amigos. Segundo, porque Tatiane enxergava nas trocas cotidianas e naquilo que as crianças queriam mostrar e expressar elementos que eram relevantes não só para o desenvolvimento da oralidade e da linguagem corporal, por exemplo, como também no surgimento das propostas que foram realizadas a posteriori, ou seja, as crianças eram o centro de todo planejamento que era feito para estes momentos síncronos. Em um dos encontros ela conta que:

“Eu lembro que teve um encontro que a gente fez que a criança ficou com celular passeando pela casa inteira. E aí foi mostrando cada cômodo da casa, as pessoas da família e teve uma hora que ela falou “ó, aqui é minha avó”, e avó ainda falou assim “ó, cuidado que a vovó não tá com uma roupa adequada”. Quer dizer, a família tava ali na casa, no seu momento lá de... né... descontração, mas pra criança o interessante pra ela era aquilo. E aí não adiantava eu propor nada ou sugerir nada porque ela queria me mostrar a casa, conversar comigo, me mostrar brinquedo, algo pessoal dela. [...] Então as vezes a gente fazia umas brincadeiras na tela, a gente dançava, a gente brincava de estátua, a gente cantava música, cada um cantava sua música preferida ou eu colocava uma música aqui e eles conseguiam ouvir.”

O que é interessante perceber a partir do relato acima é que este compartilhamento de cotidianidades e de elementos referentes ao universo das crianças, essa vontade de mostrar coisas que fazem parte da vida dos pequenos em suas residências nos encontros síncronos, também foram aspectos vivenciados tanto por Carmen quanto por Priscila.

É de conhecimento partilhado que quando se está de modo presencial com as crianças no ambiente escolar, o desejo que elas manifestam de narrar coisas que vivenciaram se faz presente em todos os momentos, seja quando se lembram de algum acontecimento ou lugar, seja quando fazem associações. O desenvolvimento de suas identidades perpassa por tais discursos infantis e pelo compartilhamento de seu mundo, das coisas que gosta, dos brinquedos e livros que tem, por exemplo; mas não só isso, as crianças apresentam o desejo de que seus amigos e os adultos tenham conhecimento disso. Durante o trabalho remoto, estas manifestações também se mostraram presentes com grande força, e este olhar voltado mais especificamente para as crianças e todo o seu universo foram aspectos claros e inegáveis.

Se, por um lado, o modo remoto de relação estende a escola para dentro da casa das crianças, o que pode ocasionar uma invasão de privacidade, por outro, abre-se a possibilidade de a criança se fazer conhecer no seu espaço doméstico, tendo novas formas de explorá-lo, de abrir suas intimidades e fortalecer suas identidades pessoais. Em diálogo com tais reflexões,

Freitas e Gontijo indicam a importância de validar e significar as diversas manifestações infantis, isto porque

A dualidade que permeia esse cenário do isolamento que retira a criança de sua escola e pretende mantê-la com menor probabilidade de riscos em casa, apesar de suas várias lacunas, também traz consigo possibilidades de reconhecimento da escuta desse sujeito de direito nesse momento de fragilidade, que impregnado de sentimentos, expõe das mais variadas formas seu “pensamento reflexivo”, seja por meio da solidão, do choro, da confiança em seus super poderes mágicos, dentre outros. Dessa maneira, mostra-se necessário validar as ações das crianças em seu jogo simbólico, permitindo essa interação com o “invisível” que neste momento é a escola. Traçar percursos dialogados a serem sugeridos e validados pelas crianças significa construir juntos uma “cultura do momento”, dar sentido e significado as mais variadas vivências. (FREITAS; GONTIJO, 2020, p. 31)

Outra proposta interessante pensada pela escola em que Tatiane atua quando percebida a baixa participação nos encontros síncronos foi o que chamaram de “encontrão com as famílias”. Eram encontros que ocorriam pelo menos uma vez ao mês, sempre aos sábados, como forma de contemplar as crianças que não conseguiam participar nos outros dias por falta de suporte, visto que muitos responsáveis continuaram trabalhando remotamente e era necessário ter o acompanhamento de um adulto. Pois bem, neste encontrão a escola reunia todas as crianças e todo o corpo de funcionários para se verem, se ouvirem, compartilharem coisas da vida e realizarem propostas planejadas pela equipe, como brincadeiras, danças, músicas, atividades envolvendo artes, entre outros. Desse modo, observa-se que, de fato, o que era priorizado pela escola era a exploração da ludicidade e da criação de um espaço de compartilhamento de cotidianidades. Além disso, percebe-se nessa estratégia que o cuidado também era estendido às famílias. Ainda que o encontro aos sábados extrapolasse o horário de atendimento da escola, eles aconteciam movidos pelo compromisso em alcançar as famílias que, por diversas razões, não conseguiam estar presentes nos encontros síncronos. A tentativa era manter o vínculo entre toda a comunidade escolar vivo.

No que se refere às propostas pensadas pelo Colégio de Aplicação na utilização do site, a linguagem poética de Manoel de Barros deu título ao projeto “Minha casa é maior do que o mundo” e originou eixos temáticos específicos baseados em obras escritas por este poeta, são eles: “aprendimentos antirracistas; infâncias invencionáticas; lembrando experiências e movimentos poéticos”. O que é interessante de se observar é que, neste projeto, a palavra “casa” acaba ganhando novas formas de significação. Isto porque a casa passa a ser pensada como um espaço de múltiplas formas de exploração e de vivências, como um local que abriga não só

nossos corpos (enquanto uma residência), mas também nossos sentimentos, lembranças e descobertas. (CARVALHO; GONÇALVES; BASÍLIO, 2020)

No eixo “Infâncias Invencionáticas”, por exemplo, é possível encontrar no site um acervo de propostas incríveis partindo da ludicidade e explorando a criatividade, a criação e este movimento inventivo próprio das crianças e da infância. Desse modo, encontram-se sugestões de brincadeiras, contação de história, receita de massinha caseira, entre outros. Uma proposta que me chamou atenção foi a sugestão de realizarem a confecção de uma “luneta invencionática”, isto porque há espaços em nossas residências que nos passam despercebidos. Tendo a orientação dos materiais a serem utilizados para a criação da luneta com utensílios de fácil acesso, as crianças foram convidadas a construir suas próprias lunetas, explorar os espaços de suas residências e desenharem o que encontraram. O interessante deste movimento é que as produções realizadas pelas crianças eram compartilhadas no site através de um registro fotográfico feito pelos responsáveis, sempre acompanhado de um breve relato sobre esta experiência. E os professores e demais profissionais da instituição participavam ativamente das propostas que eles sugeriam, para além de ser possível curtir as postagens e fazer comentários sobre as atividades que estavam sendo feitas. Assim, foi possível perceber que o “CAp na Quarentena” acabou por se constituir um grande acervo de produções artísticas e propostas pedagógicas.

Concomitante às propostas assíncronas, quando o Colégio de Aplicação passou a desenvolver suas ações remotamente também realizando encontros síncronos semanais com as crianças e as famílias, o que Priscila percebeu foi que o CAp na Quarentena ganhou mais potência, principalmente ao dialogar as propostas que eram postadas no site com os momentos síncronos, elaborados de forma conjunta e dialogada. E não só isso, aumentou também o engajamento na plataforma no sentido de ter maior visita e movimentações por parte das famílias. Segundo a docente:

“A gente mandava toda a proposta que a gente mandou no site pras famílias pra, junto com a gente, realizarem esse trabalho, essa proposta. Então, a gente conseguiu nos espaços, nos encontros síncronos, fazer uma parceria com as famílias aonde a partida inicial era o site. Então o site começou a ser mais movimentado, mais visto, mais visitado, as famílias começaram a entrar e isso potencializava muito os encontros síncronos, e aí então era uma atividade assíncrona e uma atividade síncrona.”

O que fica evidente nas narrativas de Priscila é a grande participação das crianças nos encontros síncronos: o desejo, a alegria que demonstravam por estarem ali, em contato com seus amigos depois de muito tempo, podendo conversar e ter esta ambiência escolar um pouco

mais perto, mesmo que de forma remota. Isso é confirmado quando a professora relata que os primeiros dois meses foram incríveis justamente por este espaço de grandes trocas e diálogos não só entre as crianças e seus pares, mas entre elas e os profissionais que atuam no segmento. De acordo com Priscila:

“Eu me surpreendo com esses encontros online. Eu ainda me surpreendo porque essa coisa transgressora das crianças é muito importante, eles conseguem reinventar. E eles morrem de saudade, porque os pais estão enrolados pela quantidade de trabalho, tem muitas questões... A pandemia não é uma questão simples, a gente tá sendo afetado cada um de um modo. Então eles ficam conversando entre eles, porque eles sentem muita saudade desses momentos entre eles, entendeu? Então eles começam: “olha aqui, olha o que eu tenho na minha casa”, “olha a pesquisa que eu fiz”, entre eles, um pouco ignorando às vezes o adulto, né? É muito bom, assim... o presencial é maravilhoso, é incrível, é isso que nós acreditamos, mas as crianças... essa capacidade de reinventar, de se deslocar rapidamente de um contexto pro outro... olha... nós adultos perdemos isso muito rápido, as crianças fazem isso melhor que a gente”.

E complementa dizendo que:

“Não sou a favor da Educação Infantil pela tela, acho que qualquer qualidade da relação olho no olho, tudo isso, a gente fala que são as brincadeiras, as interações que são os eixos das DCNEIs, mas eu vou ser sincera que me surpreende muito os encontros por tela, é sério, me surpreende muito o quanto as crianças conseguem interagir assim... Conseguem participar, e falar e a gente tem que dar até um... que elas querem continuar, dá uma hora, uma hora e meia e elas querem continuar.”

O que foi relevante de perceber nos relatos de Priscila é que, em vários momentos, esta capacidade das crianças de manusearem os aparatos tecnológicos, de saberem usar os recursos disponibilizados pela plataforma de vídeo chamada era um elemento que tornava os encontros ainda mais afetuosos, porque as crianças faziam as conhecidas “reações” ao que estava sendo dito, inserindo corações e carinhas que remetem emoções. Desse modo, nota-se que, utilizando seus conhecimentos prévios no manejo da tecnologia, as crianças encontraram alternativas capazes de tornar possíveis as trocas afetivas mesmo que em um ambiente virtual, o que qualificava ainda mais os encontros síncronos.

Essa potência ganhou ainda mais força quando o CAp deixou de focar no projeto institucional “Minha casa é maior do que o mundo” e passou a desenvolver uma metodologia de projetos não mais pensados pelo campo dos docentes, mas partindo das narrativas das crianças como um eixo principal para desenvolver os próprios projetos pertinentes a cada grupo.

Dois destes projetos mostraram-se relevantes: o projeto de transição e o projeto com a temática dos animais. Em se tratando do primeiro projeto, vale antes lembrar que Priscila possuía uma turma de crianças que estavam prestes a ingressarem no Ensino Fundamental e, por isso, apresentavam como meta a elaboração de um trabalho que atendesse também esta passagem para o primeiro ano, uma vez que seriam transferidas para outra unidade da escola. De acordo com Priscila:

“Foi muito bacana porque nós fizemos rodas de conversa com crianças que passaram pela Educação Infantil que foram pro Ensino Fundamental do CAP pra conversar com as crianças, os professores de lá... A gente passou... dava um passeio... nós fizemos tipo um tour com as crianças mostrando alguns espaços do CAP por fora, mostramos foto, tinha árvore do desejo... “O que que você acha que vai acontecer no ensino fundamental? O que que você deseja?”. Fizemos uma pulseira da amizade, onde cada criança oferecia pro outro, porque ela ia sair da educação infantil... O projeto foi muito bacana.”

Este olhar para as especificidades do grupo, considerando não só seus sentimentos, desejos e receios, mas também os diferentes contextos no qual as crianças se inseriam, mostraram-se presentes de igual modo no projeto sobre os animais, uma vez que houve uma transposição das narrativas das crianças como elemento potente para desenvolver possíveis propostas nos encontros síncronos e assíncronos. Isto porque o projeto surgiu quando:

“Eles começaram a mostrar os bichos de pelúcia que eles tinham em casa, e eram muitos assim... que eles dormiam, que eles ficavam, uns enormes, lindos... E aí eles ficavam “mas o que que o urso faz?“, “você tem um cachorro, o que que seu cachorro...?” Aí eles mostravam o cachorro que eles tinham de verdade, entendeu? E aí a gente achou “não, mas isso é interessante”. E a gente foi ampliando o repertório das crianças trazendo filmes, exposições de Arte que tinham questões dos animais, visitas pela Internet... tour por lugares que tinham essa coisa que a gente poderia entrar, tipo... mostrando um pouco... exemplo: mostrando o jardim zoológico; músicas, poesias, e assim a gente ia trabalhando essas questões com as crianças.”

Assim, percebem-se dois pontos interessantes nas ações relacionadas ao CAP: como a pandemia foi um acontecimento que ninguém estava preparado não se sabia ao certo o que fazer e, por isso, as estratégias pensadas pela instituição foram se modificando ao longo do ano em um constante processo avaliativo de suas ações, compreendendo limitações e repensando alternativas possíveis para qualificar o trabalho pedagógico. Em segundo lugar, fica perceptível que Priscila, assim como Tatiane e Carmen, desenvolveram um trabalho que têm as manifestações infantis e as interações como centro de todas as propostas a serem planejadas e

realizadas remotamente, o que significa ações que abrem espaço para a voz das crianças, para o desenvolvimento da linguagem e para a ampliação de seus repertórios e saberes.

No entanto, observa-se que no Colégio de Aplicação, a possibilidade de desenvolver projetos mais articulados e específicos para cada grupo se tornou possível uma vez que a participação das crianças e das famílias nos encontros síncronos era maior quando comparadas às escolas municipais, o que ampliava a construção coletiva de novas possibilidades e explorações. Tal cenário aponta para outra dimensão importante na Educação Infantil, que são as interações, não só entre as crianças e crianças, mas também entre elas e os adultos nesta relação com a produção de conhecimento.

Com base nas explicações feitas nesta categoria, se torna pertinente sublinhar que as crianças participam de forma ativa de tudo que ocorre ao seu redor e, neste momento de crise sanitária, tendo de se manterem em casa por um longo período, não deixam de estar atentas, curiosas e observadoras, não só significando o que vivem do seu modo, como também se expressando com formas singulares e próprias da infância. Ao refletirem sobre o lugar de fala das crianças em tempos de pandemia, Freitas e Gontijo argumentam que:

A criança aprende porque ela quer agir no mundo. Sendo assim, é, no mínimo, irresponsável pensar que podemos poupá-la desse mundo, ou que podemos colocá-la “de lado”, isenta de participação a determinados acontecimentos. Elas, as crianças, já estão presentes e são parte ativa das experiências dessa casa-Terra que compartilhamos, construindo hipóteses, observando minuciosamente atitudes e comportamentos e produzindo conhecimento a partir de suas interações (FREITAS; GONTIJO, 2020, p. 26).

No que diz respeito à Educação Infantil, que apresenta como o centro das propostas pedagógicas as crianças e seus discursos, articulando os seus saberes com os conhecimentos científicos, tecnológicos e artísticos de forma sistematizada, principalmente a partir das interações e brincadeiras, é possível constatar que as três professoras participantes desta pesquisa buscaram, em suas propostas, transpor e materializar, na medida do possível, e ainda que de forma remota, alguns dos princípios e orientações elencados nas DCNEIs e na BNCC.

2.3 INTERAÇÕES COM AS FAMÍLIAS

Antes de iniciar as explicações feitas pelas docentes, é válido lembrar que, ao longo destes anos, a relação família-escola se mostra um campo de grandes discussões, tensões e

estudos. Neste ponto, parece relevante ressaltar que, constitucionalmente, a Educação é responsabilidade partilhada entre as famílias e o Estado. E, no que concerne à Educação Infantil, as instituições devem compartilhar e complementar a educação e o cuidado das crianças com as famílias para que seja possível cumprir plenamente sua função sociopolítica e pedagógica (BRASIL, 2009). Isto é, a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias se torna essencial para que se estabeleça a importante relação de parceria entre ambas. E nesse momento de atividades remotas, e com o grande uso da tecnologia em que as práticas pedagógicas foram materializadas no ambiente virtual, esta relação e esta parceria com as famílias se tornou ainda mais emergente, principalmente no contexto da Educação Infantil, com o uso da tecnologia. No entanto, a realidade dessas relações se mostrou bem diversificada em cada instituição, como poderemos ver a seguir.

No que tange as vivências trazidas por Carmen, foi possível perceber a existência de uma grande disparidade entre a rede pública e a privada no tocante à relação família-escola. Pelas diversas questões que atravessam a esfera pública, desde questões socioeconômicas até as institucionais, o contato com as famílias ficou prejudicado, seja pelas demandas e condições de cada família, seja pelas estratégias adotadas pela escola; enquanto na rede particular, tal experiência se mostrou positiva, não só pela grande participação das famílias nos encontros e nas atividades propostas, mas também por ter sido uma possibilidade de conhecê-las, uma vez que muitas crianças são levadas à escola por outrem, como parentes ou alguém responsável por elas enquanto os pais trabalham.

Eram muitas as questões que inviabilizavam a docente de ter uma interação mais efetiva com as crianças e as famílias na escola pública. Para se ter uma ideia, certo dia Carmen contou que uma mãe esteve online na plataforma de vídeo chamada para comunicar que seu filho não poderia participar do encontro porque ela estava no trabalho, e como só havia um celular para o acesso à plataforma, a criança não poderia participar. Desse modo, como não foi possível esse contato mais direto já que o acesso na plataforma era pequeno, a professora passou a fazer algo marginalizado na tentativa de ter mais aproximação com as famílias. Portanto, ao ver que a escola havia feito uma postagem no Instagram para sua turma, Carmen buscava, nas curtidas e nos comentários da postagem, responsáveis que conhecia e mandava mensagem na busca de notícias sobre a criança e suas vidas.

Assim como Carmen, Tatiane também se defrontou com o baixo acesso ao “Teams” e a falta de subsídios necessários para a participação efetiva das crianças nas atividades remotas. No entanto, a relação entre a escola e as famílias se mostrou bem mais efetiva, principalmente com a criação dos grupos no WhatsApp, sendo este o principal meio de comunicação com as

famílias. De acordo com a docente, a interação e a participação nesta plataforma era, inclusive, maior do que nos encontros síncronos por diferentes razões. Segundo Tatiane:

“No grupo de WhatsApp a interação era maior, as famílias respondiam, comentavam as mensagens, comentavam os vídeos, e mandavam mensagens particulares também. E a gente tinha o cuidado também de tá entrando em contato diretamente com essas famílias que a gente percebia que não tavam interagindo no grupo de WhatsApp, com as famílias que não participavam dos encontros online. E a gente tentava esse contato mais direto. As vezes... é... marcava vídeo chamada individual com essa criança e com essa família. E aí a gente tentava essa chamada de vídeo, combinava com a família um horário ou fazia uma ligação telefônica. E as famílias relatavam que realmente às vezes era difícil, ou por conta do horário ou por conta... de não tá fácil mesmo, de chegar do trabalho e ter outras demandas pra fazer. E aí às vezes era a criança que não se sentia a vontade em participar, algumas famílias relataram também as vezes que a memória do telefone tava cheia pra baixar o aplicativo, e a gente tentava também a conversa pelo WhatsApp”.

O que pôde ser percebido é que, apesar de Tatiane conseguir um contato mais direto com as famílias através do grupo de WhatsApp e nos encontros síncronos, em alguns momentos essa relação ficou um pouco limitada, não só pela ausência de recursos necessários e demandas pessoais de cada um, mas também pelo caráter do contato à distância em si mesmo. Com relação a este último fator, o mesmo foi vivenciado também por Priscila, principalmente porque, segundo ela, o CAp poderia *“ter tido um cuidado maior com as famílias e essas relações”* a medida que, por um longo período, o principal canal de comunicação entre a instituição e as famílias era o site CAp na Quarentena. Por isso, as famílias começaram a queixar-se dessa não aproximação imediata da instituição, conforme era feito no presencial. Nas palavras de Priscila:

“Eu acho que a gente tinha que ter tido mais reuniões coma as famílias no início da pandemia, pra ter uma abertura maior, essa parte eu acho que a gente deixou a desejar. As famílias tavam tão acostumadas em tá presente na escola, participar das coisas da escola, que eles sentiram muita falta disso, e começaram nos conselhos a reivindicar mais esse espaço pra elas falarem, pra elas participarem. [...] As famílias reclamaram muito desse site. É incrível a ideia? Maravilhosa! É, mas faltou junto com isso, o CAp na Quarentena, a gente imediatamente fazer uma escuta das famílias, entende? Eu sempre defendi no CAp que a gente escutasse as famílias. Ao meu ver, o CAp demorou muito pra fazer isso, e a Educação Infantil sabe fazer isso muito bem.”

O que Priscila deixa evidente em sua fala é que se mostra legítimo e necessário a escuta das famílias, não só para ouvir as angústias, medos e preocupações que envolvem estar vivendo um momento pandêmico, mas também para a construção de possíveis caminhos que a escola pode trilhar para contemplar as singularidades de cada criança e de cada família, isto porque cada um vive inúmeras dificuldades concomitantes e distintas. E para que haja este canal aberto

de escuta ativa e humanizada, é importante que se tenha uma comunicação direta, e, no caso do site, esta interação ficou muito limitada, não só porque os responsáveis tinham dificuldade de acessá-lo, mas também pela própria dinâmica que a utilização de um site tem em si mesmo.

Apesar desse contato não tão direto com as famílias durante um período, Priscila menciona que ocorriam reuniões individuais se as famílias assim desejassem. O CAp conta com a equipe do Serviço de Orientação (SOE) que também fica responsável por atender tais demandas individuais de cada criança e de cada família e estar ligando para buscar notícias sobre os mesmos, principalmente quando existiam ausências. E outro ponto que é válido mencionar é que quando começaram os encontros síncronos semanais, as famílias *“ficaram muito mais tranquilas, se sentiram muito mais contempladas, era direto, relação direta, como no presencial [...] É impressionante a participação, pelo menos no meu grupo, as famílias eram muito participativas, sabe? Eu nem sei te falar, porque era muito bom...”*.

Alicerçada nos discursos trazidos pelas docentes, é possível observar que tal relação entre família e escola se mostrou distinta nas três instituições, embora existissem pontos de convergência. Carmen vivenciou, por um lado, uma aproximação significativa com as famílias na rede privada, enquanto na rede pública aconteceu, na verdade, um afastamento pela falta de um contato direto, pela discordância de horários entre a instituição e as famílias, e pela ausência de recursos. De igual modo, para Tatiane, essa relação ficou limitada também pelo caráter relacional em ambiente virtual, já que não teve a oportunidade de conhecer os responsáveis pessoalmente, além da falta de subsídios que viabilizassem a participação efetiva das famílias e as demandas pessoais de cada um. Por outro lado, de acordo com Priscila, a participação das famílias é uma condição para a existência da Educação Infantil na instituição à medida que o trabalho pedagógico é visto como uma parceria e uma tarefa de corresponsabilidade entre a escola e as famílias. No entanto, a professora relata, em vários momentos de nossa conversa, que esta aproximação demorou muito para acontecer no remoto. Na verdade, sente que houve um grande afastamento e a ausência de uma escuta mais imediata para as famílias, o que as levou a buscar esta participação, inclusive reivindicando por um contato mais próximo com a escola.

Outrossim, o que vale ser ressaltado é que, apesar de as três escolas envolvidas nesta pesquisa serem da rede pública, o perfil das famílias se mostrou muito diferente entre si. De um lado, as escolas municipais tiveram pouco acesso e participação nas plataformas virtuais utilizadas em razão da ausência de condições que possibilitassem o envolvimento nas propostas remotas, como apontado pelas docentes. Já no CAp, revela-se outro cenário bem diferente, no qual os responsáveis conseguiam participar mais ativamente dos encontros e tinham condições

para isto. O capital cultural e econômico das famílias se mostra bem distinto, apesar de todas serem instituições públicas. Enquanto Carmen e Tatiane revelam a dificuldade de participação das crianças e famílias atrelada, principalmente, à ausência de aparatos tecnológicos necessários, Priscila relata que

“Não lembro de uma família que tenha dito assim ‘ah não, a gente não tem Internet, não tem celular que possa entrar...’ Pra tu ver, a tecnologia tá muito presente, né? A gente não teve esse momento... porque o CAp ainda também não é... não é esse o termo, mas só pra gente pensar... não é aquele... a gente ainda não alcança, infelizmente, aquela pessoa pobrezinha, que tá lá na comunidade.”

Dessa forma, questiona-se: a que se deve este fator? Por que o Colégio de Aplicação ainda não abarca as famílias menos desfavorecidas, apesar de ser uma escola pública? A que se devem as grandes disparidades entre escolas públicas da mesma rede, localizadas em um mesmo município? E mais, como garantir a democratização e a qualidade das relações na Educação Infantil considerando tais disparidades?

Enquanto estudante e, em breve, Pedagoga, penso que, nós, como educadores, precisamos assumir o compromisso político e a preocupação de não aumentar ainda mais as desigualdades sociais, tão características em nosso país. E quando se assume tal compromisso, um olhar para as diferentes realidades é feito de tal modo que as crianças, em suas especificidades, são consideradas. Em consonância a isto, Priscila faz uma reflexão importante no decorrer de nossa conversa que ressalta a importância de se ter este comprometimento político, ao dizer que:

“Uma criança do complexo da Maré, ela não vai ter a mesma Internet, a mesma condição. Então se ela não tem a gente precisa, de algum modo, tentar ofertar que ela tenha [...] Eu acho que essa tem que ser nossa preocupação sempre, um comprometimento com o bem comum. Se alguém tá saindo perdendo, isto não tá muito bom, se alguém não tá ali, sabe?! É a tal da equidade, todo mundo começa do mesmo jeito, porque se eu começo com a Internet e você sem, eu estou dizendo que eu tenho mais vantagem que você, então isso não é uma educação pública, gratuita, de qualidade para todos. Isso é uma educação que tá contribuindo para o aumento da desigualdade.”

2.4 DESAFIOS, APRENDIZADOS E LEGADOS

É inegável que a COVID-19 trouxe consigo inúmeras perdas, inseguranças, medos, receios, angústias. Impôs um distanciamento social que fez com que cada pessoa vivesse esse

momento de uma forma muito particular, buscando formas de se resguardar e de passar o tempo dentro de casa. Por si só, inúmeras foram as consequências trazidas pela pandemia, e na área profissional não foi diferente. Por esta razão, esta categoria busca trazer quais foram os desafios de se trabalhar remotamente com crianças pequenas, como as professoras se sentiram com essa lógica de trabalho tão diferente do que até então estavam habituadas. Além disso, busca compreender quais marcas a pandemia pode deixar para a Educação Infantil e o que pode ser retirado enquanto herança desse momento tão único que acometeu a população.

Com relação às vivências narradas por Carmen, o que ela destaca é que, apesar das inúmeras afetações que a pandemia trouxe para sua vida, a docente demonstrou, ao longo de suas falas, uma grande força e vontade de tornar o cenário de crise sanitária um mecanismo de ressignificações, fazendo das dificuldades que surgiam uma oportunidade de lutar pelo que acredita, e de fazer algo novo com perseverança e determinação. Como ela mesma diz:

“Não tô dizendo que a pandemia foi legal não, longe disso, foi muito ruim, mas eu acho que foi uma oportunidade de me reinventar, sabe? Depois de tanto tempo, porque já tinha que ficar em casa, já tenho 60 anos... Então se eu não pensasse nisso como um desafio de eu enfrentar eu não ia fazer mais nada, eu não ia ser mais professora. Então assim, eu sofri muito, eu falava, eu reclamava, eu questionava. Eu usava os espaços que eu tinha pra reclamar, no sentido de reivindicar uma mudança, queria uma coisa nova, mas eu sou muito inconformada sabe? Eu acho que esse inconformismo ele tem que tá dentro da gente, porque senão fica chato, fica monótono. Aí eu comecei a escrever, comecei a ler, comecei a comprar um monte de livro, comecei a ficar a louca da live, fazia live o tempo inteiro, participava de jornada, fui estudar [...] Então a pandemia serviu pra isso, a minha prática ficou um pouco em segundo plano, mas eu já tinha vivido muito a minha prática, sempre vivi muito a minha prática, sempre refleti, sempre conversei, sempre falei, sempre questionei.”

Ao dizer que, para ela, a pandemia possibilitou um momento de se reinventar e de estudar, Carmen aponta para a importância de se pensar a formação continuada de professores enquanto um instrumento necessário para a ampliação de conhecimento e reflexão sobre a prática pedagógica. A esse respeito, Freire (2018, p.18) esclarece que “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”. E, quando se considera o contexto atual de pandemia, isto gera diversos questionamentos, desde a “nova” conjuntura da docência, no qual os professores não estavam preparados e tiveram de se reinventar e criar outras formas do fazer pedagógico com as crianças em ambiente virtual, até a precariedade das políticas voltadas para a formação continuada de professores, visto que é recorrente a ausência de um momento destinado para tal no presencial, não só pela carga

horária, mas também pelas inúmeras demandas dos docentes. No entanto, há um discurso nos dias atuais que a pandemia possibilitou esse momento de formação, já que as pessoas estiveram mais tempo em casa. Além disso, viabilizou a participação em eventos e formações em outros estados e municípios.

Ademais, o que fica evidente durante toda a conversa com Carmen é que, para além de enfrentar o desafio de criar uma relação mais próxima com as crianças, de ouvir as famílias e estabelecer minimamente uma interação neste momento de distanciamento social, foi percebido também, em suas narrativas, uma solidão docente em seu trabalho na instituição, e talvez esse tenha sido seu maior desafio: ter um espaço em que os diferentes modos de pensar o fazer pedagógico na Educação Infantil remotamente fossem dialogados entre pares e a própria direção da escola. Para ela:

“O único desafio, Mariana, que eu ainda enfrento que eu acho que esse pra mim seja mais difícil que a pandemia, é conviver num grupo com diferenças de percurso entre os professores. Isso é muito difícil... Você fazer parte de uma coletividade, de um grupo de professores, onde as questões da diferenças, dos caminhos diferentes não são discutidos, onde você vê pessoas tão diferentes, inclusive eu, que posso ser muito diferente pra algumas professoras, mas a gente não tem um espaço coletivo pra discutir isso, entendeu?! Então isso ainda é muito difícil pra mim, pra conviver assim... Eu fecho porta da minha sala lá e faço meu trabalho quieta na minha, mas não é isso que é legal numa escola. Eu tinha um ideal, tenho ainda, de uma escola onde a equipe pense junto, onde a equipe discuta junto, onde a equipe também veja as crianças dessa forma, sabe?!”

Desse modo, observa-se que Carmen vive na instituição um dilema muito grande quanto aos diferentes percursos de formação e modos de pensar o fazer pedagógico na Educação Infantil por parte do corpo de funcionários da escola. As divergências existentes quanto às concepções e aquilo que acreditava ser o possível e o ideal fazia com que a professora sentisse certo desconforto e incompreensão em alguns momentos, inclusive pela falta desse espaço de escuta e de diálogo no coletivo. Assim, fica evidente que, segundo as vivências de Carmen, a solidão docente, o afastamento social da escola e a ausência de um contato efetivo com as crianças e as famílias foram os principais desafios provocados pela pandemia da Covid-19 em sua experiência na escola municipal. Assim, fica o seguinte questionamento: como criar uma relação de diálogo, de vínculo e afeto se não há espaço institucional para isso?

Diferentemente de Carmen, Tatiane revela que o corpo de funcionários da escola buscava no coletivo a construção e a elaboração de novas estratégias para as atividades remotas, e o compartilhamento das angústias, das dúvidas e das alegrias que eram vivenciadas durante

este momento de crise sanitária. No entanto, o que ambas detinham em comum era o sentimento de impotência e frustração, uma vez que, por mais que tentassem estar disponíveis nos encontros síncronos, a baixa participação inviabilizava uma ambiência de trocas afetivas, mesmo que remotamente. Segundo Tatiane:

“E aí acho que não foi um sentimento só meu que a gente... é... algumas colegas compartilhavam esse mesmo sentimento de impotência, de achar que a gente não tava fazendo... não tava conseguindo alcançar essas famílias e essas crianças na grande maioria. E a gente se sentia também frustrada, né?! Porque a gente mais do que nunca... é... o verdadeiro sentido da Educação Infantil não tava sendo... sendo alcançado né?! Que é as interações e as brincadeiras. A gente tentava uma interação, mas não era uma interação real, que a gente considera real, né?! E as experiências, as vivências com as crianças ali no dia a dia, elas não aconteciam, né?! Então assim... o sentimento foi de frustração, impotência, e nas conversas com a equipe a gente ia tentando acalmar o coração, não se sentir tão culpada, tão... tão impotente, né?! E a gente compartilhava as dores, as alegrias, e aí a gente conseguiu levar até Dezembro.”

Um aspecto que Tatiane deixou evidente ao longo da entrevista é que a instituição se mostra muito unida não só para o planejamento e desenvolvimento das atividades, mas também para o enfrentamento das dificuldades e desafios. A título de exemplificação, quando a direção da escola sugeriu a criação de grupos de WhatsApp, todos os professores e as famílias foram consultados para sua adesão ou não, sendo esta uma alternativa optativa para ambos. De igual modo, as reuniões de equipe também se mostravam um ambiente de grandes trocas e diálogos, em que, para além de tratar dos aspectos pedagógicos, serviam também como um espaço de escuta e de compartilhamento de angústias, sentimentos e afetações que o cenário pandêmico impunha para as atividades remotas.

Apesar de ter encontrado este ambiente de acolhimento e trocas afetuosas, Tatiane pontua diversos desafios, mas o principal deles foi o uso da tecnologia e das plataformas virtuais de um modo geral. Isto porque estes aparatos influenciaram não só na maneira com que sucederam os encontros, mas também nas interações ocorridas entre a escola e as famílias. Em conformidade às suas narrativas, a docente menciona ter encontrado dificuldades de utilizar o *Zoom*, uma vez que não era uma plataforma utilizada por ela até então e porque seu computador não tinha, inicialmente, todos os recursos necessários para as atividades remotas, como a câmera de áudio e vídeo. Além de ter encontrado dificuldade de estar em contato com as famílias. Segundo Tatiane:

“Algumas famílias eu nem cheguei a conhecer presencialmente, porque naquele período de adaptação algumas famílias não iam pra escola, outras não conseguiam tá presente na escola, aí a criança ia de condução, voltava de condução, então a família mesmo que tava com a criança eu não conhecia pessoalmente, e aí fui conhecer virtualmente, e aí foi um desafio também da gente tá conversando virtualmente.”

No que diz respeito às crianças, Tatiane revela que:

“E aí com as crianças o principal desafio era esse né?! Ter essa interação, porque algumas crianças, como eu falei, não se sentiam à vontade com o vídeo. E aí a gente respeitava, é claro, esse momento da criança, essa... tudo novo tudo novo, essa novidade. E aí do nada você vai ver sua professora por uma tela e na maioria das vezes a tela de um celular, que é pequena, a criança tem ali aquele espaço limitado da tela do celular, que é mais difícil ainda, e outras questões de Internet. Às vezes tinham famílias que tavam lá o encontro aí de repente a Internet caía [...] E a gente falava... e eu pensava “nossa, é muito difícil, é complicado, mas a gente tá tentando, a gente tá fazendo... fazendo o que pode, tentando fazer o melhor na medida do possível né?! Tentando dar o nosso melhor naquilo que é possível”.

Em razão das inúmeras dificuldades, impasses e embaraços que o uso da tecnologia fez surgir no trabalho com crianças pequenas, para Tatiane, a pandemia trouxe enquanto legado a necessidade de se promover a defesa de uma Educação Infantil de forma presencial, em que as experiências vivenciadas pelas crianças perpassem pelo toque, pelo olho no olho, pelas diversas possibilidades que as trocas ocorridas presencialmente são capazes de proporcionar e contribuir no desenvolvimento das crianças. Em suas palavras:

“Mais do que nunca acho que uma marca que vai deixar é que... pra mim é que a educação infantil ela sóacon... ela precisa acontecer de maneira presencial. A gente já entendeu que esse remoto, por mais que a gente tente, que a gente proponha, que a gente... Esteja ali tentando, ela não funciona. Ela funciona pra uns, mas não funciona pra outros, então não funciona. Eu acho que isso é uma... uma marca muito grande. E as experiências que a criança vai vivenciar na escola, que ela vivencia no espaço da educação infantil... é... nada substitui aquela experiência.”

De fato, quando se pensa o processo educativo junto às crianças em consonância às explicitações vistas nas DCNEI, fica evidente que o desenvolvimento integral dos pequenos se constitui principalmente a partir de experiências que advém das interações e das relações estabelecidas através das diferentes linguagens vivenciadas no espaço escolar. Pensar a prática pedagógica na Educação Infantil enquanto um ato político, pedagógico e democrático durante a pandemia perpassa não só pela garantia do acesso a este atendimento online, mas também na promoção de experiências que contribuam de forma positiva para o desenvolvimento físico,

afetivo, social, linguístico e cognitivo das crianças. Sendo estes aspectos difíceis de ocorrer à distância e através de uma tela.

Agora, em se tratando dos desafios encontrados por Priscila, nota-se que o principal deles foi o estreitamento das relações e dos contatos com as famílias mais rapidamente. Isto porque todo o processo de elaboração de estratégias no CAp se deu a partir de inúmeras reuniões de série e Conselhos Diretores (ConDir) para a deliberação de decisões em um movimento gradual e de constantes diálogos. Dessa forma, o percurso realizado para a manutenção de vínculos e estreitamento das relações, segundo Priscila, demorou mais do que deveria, uma vez que, segundo ela:

“Eu acho que sempre existe uma burocracia da instituição que toma uma forma que é difícil a gente desestabilizar. Então, é engraçado que a pandemia em si, ela provocou, claro, incertezas, medo, dúvida, angústia, como todo mundo, principalmente no início que a gente não sabia pra onde ia, como ia, o que que faria, a luta por uma educação infantil não à distância. Então a gente ficou muito politicamente falando “não, a gente não pode fazer essa Educação Infantil do Ensino Fundamental, Ensino Médio, que é uma coisa muito mais conteudista, preparatória, pra dar conta dos supostos “conteúdos”, bem entre aspas, da Educação Infantil. Não é isso que a gente acredita, os eixos são as interações e as brincadeiras. Resistir, politicamente, fez a gente ir pro extremo... de uma ausência inicial que a família precisava de uma participação da escola, entende?!”

Mediante a isto, Priscila é cirúrgica ao apontar os dilemas que perpassam o trabalho com crianças à distância, porque se, por um lado, profissionais da educação e os movimentos que lutam pelas infâncias e seus direitos viam este cenário como um possível retrocesso para a Educação Infantil, por outro lado, a não elaboração de propostas para este segmento em um período de distanciamento social – em que as crianças passaram um longo tempo dentro de suas casas, passando por situações, inclusive, de violações de seus corpos e de suas infâncias – abriu brechas para uma desassistência em um momento em que a escola deveria cumprir sua função social, na busca da escuta e do olhar afetivo para as crianças e as famílias.

Outrossim, Priscila deixa evidente que, além de lidar com toda a burocracia existente na instituição, também teve de lidar com as questões emocionais advindas de se estar vivendo um período de crise sanitária, com elevado número de contaminação e de mortes ocasionadas pelo coronavírus. Desse modo, desenvolver um trabalho que fosse capaz de promover boas experiências para as crianças em meio a diversas incertezas, dúvidas, com o receio de perder a vida durante este período de pandemia se mostrou outro grande desafio para a docente.

No entanto, Priscila conseguiu, ao longo de nossa conversa, pontuar um legado da pandemia que considera importante para a instituição em que atua. Quando a escola de

Educação Infantil passou a fazer parte de um setor do Colégio de Aplicação, a instituição, até então, não havia conseguido estreitar uma parceria mais efetiva com o SOE e corpo de funcionários do primeiro ano do Ensino Fundamental para a realização do Projeto de transição, anteriormente citado nesta pesquisa. Contudo, como as reuniões eram realizadas remotamente neste período de distanciamento social, as trocas entre ambos os segmentos, Infantil e Fundamental, foram favorecidos para o desenvolvimento de propostas pensadas coletivamente e durante todo o ano letivo.

Enfim, o que fica evidente é que a pandemia remodelou os modos de vivência, da prática profissional e relacional. Cada pessoa viveu este momento de um modo, embora seja impossível negar as inúmeras perdas, incertezas e medos que a pandemia ocasionou. Para a Educação Infantil, revelou-se a importância de marcar as principais concepções que orientam a atuação neste segmento, compreendendo que, apesar das inúmeras limitações e controversas que um contato entre telas acarreta no desenvolvimento das crianças, percebeu-se que as docentes buscaram, dentro do que era possível, estabelecer relações e propostas que, de algum modo, contemplassem e acolhessem as crianças em um cenário em que todos precisaram ressignificar modos outros de viver, de pensar e de agir socialmente. As heranças que a pandemia deixa ainda se mostram uma incógnita, no entanto, as micro ações que fazemos hoje em prol do bem coletivo, sem dúvidas, reverberam no futuro.

CONCLUINDO AS REFLEXÕES

A Educação Infantil há um longo tempo, busca construir uma identidade própria, seguindo as especificidades deste segmento e considerando as creches e pré-escolas os principais espaços de vivência da infância. Os documentos normativos para este segmento deixam claro que os eixos de intervenção pedagógica estão fortemente atrelados às interações e as brincadeiras, a relação com os espaços e artefatos, a ampliação das múltiplas linguagens infantis e o cuidar indissociável do educar. Fixar tais normas para a Educação Infantil perpassou por inúmeros debates, estudos e muita luta por parte dos educadores e profissionais da educação para a ressignificação e a construção de uma “Pedagogia da Infância” (ROCHA, 1999) que considere as crianças enquanto sujeitos histórico-sociais de direitos.

Ao considerarmos as atividades remotas, as conquistas até então efetivadas no campo da infância e da Educação Infantil poderiam ser ameaçadas com ações à distância, uma vez que sua dinâmica, por si só, vai de encontro aos aportes teóricos e ao que é definido, inclusive, nos documentos normativos; mas não só isto, construir estratégias que priorizem as relações de afeto e de cuidado de forma prazerosa e leve, compreendendo as crianças enquanto uma categoria social com direitos, em detrimento de relações que seguem uma lógica de conteúdos e produtividade, possivelmente tenha sido uma das grandes preocupações vivenciada pelos docentes, de forma geral.

Neste sentido, nota-se que a pandemia surge como uma lupa para a Educação Infantil, não só por se tornar necessário um olhar mais atento e cuidadoso para as suas especificidades, mas também por ter ampliado questões que eram dilemas no modo presencial e foram acentuadas com o contexto pandêmico, por exemplo, a construção de um bom diálogo e parceria com as famílias, a manutenção e a garantia da identidade da Educação Infantil enquanto etapa que não prepara para o fundamental, tampouco se limita a um lugar de guarda. E, por último, a efetivação da Educação Infantil enquanto um projeto coletivo que envolve a comunidade escolar como um todo, isto é, este segmento é constituído, principalmente, a partir das relações de parceria e de diálogo que envolve não só os professores e as crianças, mas também as famílias, a gestão e demais funcionários da escola, sujeitos estes ativos em todo o processo de compartilhamento de ideias, de elaboração e avaliação das propostas.

O que foi possível constatar a partir das conversas construídas com as três professoras foi que, apesar de serem escolas públicas e localizadas em um mesmo município, inúmeras foram as disparidades entre elas: o perfil de público que atendem; as estratégias pensadas para a construção de propostas pedagógicas durante a pandemia; as plataformas virtuais utilizadas e

o perfil das escolas. No entanto, pontos em comum também foram encontrados, como a manutenção de vínculo enquanto principal objetivo das atividades remotas, sendo o contato visual um elemento importante para tal; a escuta sensível para as diversas manifestações e expressões durante os encontros síncronos e a aposta na ludicidade, na imaginação, nas interações e brincadeiras como aspectos presentes no desenvolvimento de suas atividades, mesmo que através da tela. Com isso, constata-se que foi unânime a afirmação de que a Educação Infantil só acontece, em sua total potencialidade e efetividade se, de fato, acontecer de forma presencial. Educação é relação, toque, corpo, encontro, abraço, olho no olho, afeto e, na Educação Infantil, essas condições se ampliam. Apesar disso, na conversa com as três professoras envolvidas na pesquisa, observou-se que as atividades remotas desenvolvidas eram pensadas e realizadas buscando garantir as especificidades e materializar princípios políticos, éticos e estéticos da Educação Infantil.

A função social e política da Educação Infantil também foi perseguida nas práticas realizadas pelas escolas e narradas pelas professoras. O que quero dizer é que as instituições consideraram importante estar por perto, de algum modo, e como era possível para que o contato não fosse perdido, para que as escolas também não desassistissem as crianças em um momento delicado e em que os professores poderiam ser importantes para que os pequenos enfrentassem o contexto pandêmico com acolhimento, escuta e trocas. Neste ponto, Paulo Freire conversa diretamente com esta ideia, uma vez que, ao falar sobre “inéditos viáveis” coloca os sujeitos em “situações limites”, de frente com o desconhecido, com obstáculos, medos, dúvidas e receios; e a pandemia ocasionou este cenário de incertezas. Neste processo, ou nos conformamos e vemos o futuro como algo dado, ou, por outro lado, vemos nessas situações limites possibilidades para fazer diferente e mudar o contexto atual da forma como nos é possível. Neste sentido, o inédito viável surge com o seguinte questionamento: quais as transformações possíveis, concretas que podem ser feitas hoje? Que novas possibilidades podem ser construídas no agora, no sentido de aprender com a experiência vivida e fazer novas projeções para o futuro? O inédito viável trabalha com as incertezas, mas com a perseverança de que podemos criar um futuro diferente. Paulo Freire acredita nesta ontologia humana, e eu, inevitavelmente passei a acreditar também.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÉS, Philippe. História social da criança e da família. Tradução Dora Flaksman. – Editora Guanabara. 2ª edição. Rio de Janeiro. 1986

BARBOSA, Maria Carmen. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. Dossiê Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013

Brasil aumenta o número de crianças em creches e na pré-escola, mas segue distante da meta, diz IBGE. Portal de notícias G1, 2020. Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/11/12/brasil-aumenta-o-numero-de-criancas-em-creches-e-na-pre-escola-mas-segue-distante-da-meta-diz-ibge.ghtml>> Acesso em 30/04/22

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988

_____. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990

_____. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996

_____. Medida Provisória nº 934. Diário Oficial da União, Brasília, 01 de abril de 2020

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Dezembro, 2009

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 05 de 28 de abril de 2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.** Brasília, 2020

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2009

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998

CARVALHO, Aline; GONÇALVES, Lorraine; BASÍLIO, Priscila. Inventando possíveis: a experiência do segmento da Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ em tempos pandêmicos. In: ZUIN, Poliana; FERREIRA, Amarílio Jr. [Orgs.] **Vozes e Experiências de Professoras e Professores das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (UFEI) durante a Pandemia da Covid-19.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 105-119

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?. **Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 11- 21, jul./dez. 1999

CORSINO, Patrícia (org). Educação infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Tradução de Lilian Lopes Martins. 39ed. Rio de Janeiro/SãoPaulo: Paz e Terra, 2018

FREITAS, D. L. C.; GONTIJO, T. S. P. A Educação Infantil e seu histórico olhar para e pelas infâncias brasileiras: como fica seu lugar de fala em tempos de pandemia? *In: Revista Práticas em Educação Infantil em tempos de pandemia*. Rio de Janeiro, 2020, vol. 5; nº 6 p. 22-36

MONSORES, L. H. A Educação das crianças pequenas em tempos de pandemia e isolamento social: é possível uma educação (infantil) à distância? *In: Revista Práticas em Educação Infantil em tempos de pandemia*. Rio de Janeiro, 2020, vol. 5; nº 6 p. 6-21

OSTETTO, Luciana. Planejamento na Educação Infantil: Mais que a atividade, a criança em foco. In:_____. (org). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: Partilhando experiências e estágios**. Campinas, SP. Papyrus, 2000. p. 175-200

ROCHA, Eloisa. Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 15, n. 28, p 21-33, jul/dez. 1997.

SANT'ANA, W. P.; LEMOS, G. C. Metodologia científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar Mossoró**, v. 4, n. 12. 2018

VIGOTSKI, Lev S. Imaginação e criação na infância. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Sao Paulo: Expressão Popular, 2018

_____, Psicologia da Arte. S. Paulo: Martins Fontes, 1998.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.

- 1) A pandemia foi noticiada em meados de março, quando se iniciava o calendário letivo, o que estava sendo feito até aquele momento?
- 2) Como essa notícia chegou até vocês, professores, na instituição?
- 3) Como a instituição foi se organizando e pensando o novo cenário? E quais foram as primeiras ações da escola quando nos foi imposto o distanciamento social?
- 4) Como se deu a comunicação com os pais e a comunidade escolar durante o período de distanciamento?
- 5) Não se acreditava que o interrompimento das aulas durasse tantos meses. Como a escola passou a desenvolver suas atividades? O que se propunha e qual era o objetivo?
- 6) As propostas realizadas por vocês estavam contando como dias letivos?
- 7) Como as propostas eram enviadas? Foi feito um mapeamento para levantar dados sobre o acesso à Internet e canais virtuais por parte das famílias?
- 8) Por falar nas famílias, como foi a relação de vocês com os responsáveis? Como se deu a participação deles com as atividades feitas pela escola?
- 9) Para você, quais foram os principais desafios que a pandemia impôs para o trabalho com as crianças nesta relação à distância?
- 10) E as crianças, que percepções foi possível perceber no contato com elas? Como elas se expressavam e como se dava sua participação?
- 11) E você, professora, como se sentiu nesse novo lugar, marcado pelo distanciamento social, tendo de se reinventar e pensar novas formas do fazer pedagógico?
- 12) Em se tratando disso, pensando os principais documentos que norteiam a educação infantil, como você pensa que a educação infantil pôde existir nessa relação com as crianças de modo remoto? Como garantir as especificidades deste segmento desta forma?
- 13) Hoje já se completa mais de um ano desde que a pandemia surgiu e ainda não conseguimos combatê-la totalmente. Como a escola está se mobilizando nesse momento? E como pensa o retorno presencial?
- 14) Para você, quais possíveis marcas a pandemia vai deixar para o campo da educação infantil? Você consegue pontuar pontos negativos e positivos?