



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

JULIANA LOPES BAPTISTA

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: narrativas docentes
durante a pandemia da covid- 19**

Rio de Janeiro
2021
Juliana Lopes Baptista

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: narrativas docentes durante a pandemia da covid-19

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção de grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Núbia de Oliveira Santos.

Rio de Janeiro

2021

JULIANA LOPES BAPTISTA

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: narrativas docentes durante a pandemia da covid-19

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção de grau de licenciatura em Pedagogia.

Rio de Janeiro, 05 de janeiro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof.^a Dra. Núbia de Oliveira Santos

(banca)

(banca)

Dedico este trabalho à minha família por toda paciência e apoio. Às professoras que colaboraram e construíram comigo este trabalho. E a todos os amigos que me deram força e apoio para que este sonho pudesse se realizar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha família. À minha mãe, Luciene, que sempre acreditou em mim e me apoiou em todas as minhas escolhas. Ao meu pai, José Renato por me mostrar que nunca é tarde para ir atrás dos nossos sonhos. À minha irmã Lorena, por me incentivar e me encorajar quando eu mesma não acreditava em mim. Ao meu irmão Paulo Renato que me inspirou a estudar sobre a infância e a chegar nesta pesquisa. À minha madrinha e padrinho, que torceram por mim.

Agradeço ao meu terapeuta Germano, que tem me ajudado a descobrir quem eu sou e a descobrir minhas capacidades que antes eu não conseguia ver.

Aos amigos que a vida me trouxe e que contribuíram para a pessoa que sou hoje, Camila, Eduardo e Aldo. Aos amigos que encontrei durante a graduação e foram minhas companhias nas tardes no Sujinho e na Nova Paris. Com carinho para a Anne Cardoso, Bruna, Anne Laurentino, Ilana, Leonardo, Luciano, Ana Lima, Rafaela, Rithiane, Gabriela e Tassi. Vocês foram fundamentais para tornar estes últimos anos de graduação mais especiais e significativos

Ao curso de extensão Conversas Sobre Práticas nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental que foi um grande divisor de águas na minha vida para que eu pudesse me encontrar no curso de Pedagogia.

Ao grupo de pesquisa-extensão Conversas entre professores: alteridades e singularidades, o ConPAS e sua coordenadora, Graça Reis, que foram uma importante fonte de conhecimento e rede de afeto.

Ao projeto de extensão Formação de Professores da Educação Infantil –Entre Práticas e Propostas Pedagógicas que colaboraram com este trabalho e intensificaram minha admiração e interesse pela Educação Infantil.

As professoras que marcaram minha trajetória: Maria Muanis, Adriana Delgado, Deise Arenhart, Daniela Guimarães, Regina Celi, Elaine Constant, Marta de Souza, Daniela Patti, Ligia Karam e Talita Campelo. Em especial a minha professora orientadora, Núbia Santos por toda compreensão, paciência e dedicação em me ajudar na elaboração deste trabalho e no decorrer do curso.

À toda comunidade acadêmica da Faculdade de Educação: direção, coordenação, técnicos, terceirizados e demais docentes e discentes- pela luta diária de manter a universidade pública ainda que em tempos sombrios como estes que vivemos.

“O outro é indispensável à minha existência
tanto quanto, aliás, ao conhecimento que
tenho de mim mesmo”

(Jean Paul Sartre)

RESUMO

BAPTISTA, Juliana Lopes. Docência na Educação Infantil: narrativas docentes durante a pandemia da Covid-19. Rio de Janeiro, 2021. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

A monografia intitulada Docência na Educação Infantil: narrativas docentes durante a pandemia da Covid-19 busca investigar e visibilizar as narrativas de professoras da educação infantil e suas experiências com as crianças no período de pandemia que acometeu o Brasil e o mundo em 2020. Para tal foi realizado um estudo fundamentado na abordagem da (auto)biografia e *pesquisaformação*, utilizando da metodologia de Narrativas pela via de conversas com professores da Educação Infantil da Rede Pública de ensino no Município do Rio de Janeiro. O estudo demonstrou como as professoras vivenciaram o episódio da pandemia de Covid-19, e como foram elaborando a sua formação docente continuamente a partir das experiências vivenciadas.

Palavras-Chave: Narrativas; Pesquisaformação; Educação Infantil; Pandemia; Covid-19.

ABSTRACT

The monograph entitled Teaching in Early Childhood Education: teachers' narratives during the Covid- 19 pandemic sought to investigate and make visible the narratives of early childhood education teachers and their experiences with children during the pandemic period that affected Brazil and the world in 2020. A study was carried out based on the approach of (auto)biography and research-formation, using the methodology of Narratives through conversations with teachers of Kindergarten from the Public School System in the city of Rio de Janeiro. The study demonstrated how the teachers experienced the episode of the Covid-19 pandemic, and how they continuously developed their teacher training based on their experiences.

Key Words: Narratives; Research-Formation; Child Education; Pandemic; Covid-19.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. ENTRELAÇANDO O EU E O OUTRO	14
1.1 A pesquisa com narrativas: escuta e valorização das experiências das professoras	14
1.2. A conversa como metodologia: tecendo saberes no coletivo	17
2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA	21
2.1 Sobre concepções da infância e da educação infantil	21
2.2. Precisamos fazer alguma coisa!	24
3. TECENDO SABERES COM AS PROFESSORAS	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
BIBLIOGRAFIA	39

INTRODUÇÃO

Quando nos tornamos professoras? Essa foi a pergunta que fiz ao longo de todo curso, principalmente quando iniciei os estágios obrigatórios. Em que momento eu deixo de ser aluna e assumo a identidade de professora? Foi então que entendi, que o processo formativo é sempre constante. A cada passo que avanço na minha trajetória seja finalizando aqui a graduação, como quando colocar meus pés na escola estou a todo momento me tornando professora.

Freire (1997), vai nos dizer que o ser humano é um projeto inacabado e por isso está constantemente se formando e se construindo. Bragança (2011) nos alerta que enquanto sujeitos situados em um contexto histórico, vamos nos construindo no estar e na interação com nós mesmos, com o outro e com o meio que estamos imersos. É nessa “rede de “interdependência” que produzimos e partilhamos o conhecimento. (BRAGANÇA, 2011. p. 158).

Nesse sentido, a formação não é um processo individual que se faz sozinho, mas sim na relação com o outro, no diálogo e no modo como somos afetados nas experiências realizadas no coletivo e no ambiente educativo. (DOMINICÉ, 1985, p. 13 apud BRAGANÇA, 2011, p. 163).

Pensando nesse processo formativo que é contínuo, coletivo e ao mesmo tempo singular esse estudo parte de três pressupostos que constituem a pesquisa com narrativas. Primeiramente compreender que somos todos contadores de histórias. Não é somente descrever aquilo que aconteceu, mas é o narrar que revela uma concepção de ser, estar e ler o mundo. É na relação da nossa subjetividade com a experiência vivida que produzimos nossa identidade, sentido, conhecimento e cultura.

Em segundo, trata-se de compreender que as histórias contadas pelas professoras têm também caráter pedagógico, que de alguma forma, aprende e ensina práticas docentes (FERRAÇO, 2005 apud ALVES, 2007 p. 69) aos outros, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada das professoras.

Em terceiro, é a necessidade de romper com a racionalidade técnica dos métodos científicos modernos e simplistas que ignoram os saberes da experiência, para uma forma de fazer pesquisa que “tenha por base compreensões qualitativas alteritárias e dialógicas” (BAKHTIN, 2012 apud MOTTA; BRAGANÇA, 2019 p. 1038).

Sendo assim, narrar as histórias das professoras que colaboraram com a minha pesquisa é fazer com que essas histórias me atravessem e passem a me constituir enquanto professora. Além disso, é também reconhecer as professoras como autoras e protagonistas do seu fazer docente.

Conheci a pesquisa com narrativas através do projeto de pesquisa e extensão *Conversas com professores: alteridades e singularidades*. Ao valorizar os saberes da experiência das professoras quando suas histórias são enunciadas e compartilhadas com seus pares e com professoras em formação, possibilita a reflexão das suas práticas e nos ajuda a compreender os cotidianos escolares como tempos e espaços para além da repetição e reprodução, mas também sendo um lugar de autoria e de produção curricular (CAMPOS; REIS, 2019).

Esta monografia pretende então investigar e visibilizar as narrativas de professoras da educação infantil e suas experiências com as crianças no período de pandemia que acometeu o Brasil e o mundo em 2020. O interesse pelo tema partiu das conversas com professoras da rede municipal do Rio de Janeiro durante o projeto de extensão *Formação de Professores da Educação Infantil – Entre Práticas e Propostas Pedagógicas*. Nas reuniões quinzenais do projeto, as professoras contaram sobre suas experiências e desafios enfrentados na escola para lidar com a paralisação, e depois com o contato remoto e o uso das tecnologias para interagir com as crianças à distância.

O interesse pelo estudo sobre a educação infantil está relacionado a minha trajetória. Para começar contando minha trajetória preciso dizer que o curso de Pedagogia não foi minha primeira opção, mesmo que ser professora estivesse sempre nos meus planos. Talvez tomada pelo senso comum que nos ensina que Pedagogia é um curso menor em relação aos demais, acabei escolhendo Filosofia. Aprendi muito com este curso, mas mesmo sendo licenciatura, percebi que não estava nem próximo do que almejava. Foi quando fiz o curso de extensão no CAP-UFRJ “*Conversas Sobre Práticas Nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental*”¹. O curso de extensão me aproximou das professoras que atuam na rede municipal do Rio de Janeiro, como

¹ *Conversas sobre práticas nas séries iniciais do ensino fundamental* é um curso de extensão coordenado pelas professoras Graça Reis e Marina Campos oferecido pelo Colégio de Aplicação da UFRJ que tem por objetivo ser um espaço de compartilhamento experiências, troca de conhecimentos e de reflexão da prática docente por meio de rodas de conversa.

também me mostrou o caminho que agora parecia muito óbvio. Em 2015 fiz transferência interna para o curso de Pedagogia.

Na Pedagogia tive a oportunidade de estar em diversos espaços: representação estudantil, monitoria, extensão. Tive também a possibilidade de mudar de emprego e entrar na área da educação com o estágio remunerado numa escola particular de educação infantil, quando tive meu primeiro contato com a prática da educação infantil. Essa experiência se deu numa escola privada. No entanto, ali já pude perceber o quanto gostava de pensar sobre a infância, sobre a aprendizagem e fazer docente com as crianças pequenas.

Logo em seguida, iniciei o estágio obrigatório na Escola de Desenvolvimento Infantil (EDI) Rubem Braga. Nessa escola tive meu primeiro contato com a educação infantil na rede pública. Me apaixonei pela escola principalmente pelo espaço externo onde as crianças brincavam com a terra, com folhas das árvores caídas no chão, avistavam insetos e subiam nas pequenas árvores. Na minha regência, inspirada por esse lugar que chamavam de Bosque, fizemos tintas naturais e pintamos alguns painéis usando as próprias mãos.

Conforme avançava no curso percebi meu interesse pela educação infantil aumentar e por isso acabei iniciando no projeto de extensão Formação de Professores da Educação Infantil –Entre Práticas e Propostas Pedagógicas² que inspira esse estudo e onde conheci a Espaço de Desenvolvimento Infantil Aníbal Machado. Estive no projeto até o final do curso ouvindo as professoras da rede, suas experiências, suas histórias com as crianças e suas trajetórias.

A escolha por ouvir as narrativas das professoras durante a pandemia foi por entender a complexidade do momento que afetou as mais diversas dimensões das nossas vidas. A imposição do distanciamento social, como estratégia de saúde pública para conter o contágio do novo Coronavírus resultou na necessidade de fechar o comércio, indústrias não essenciais e as escolas; além das atividades culturais como teatro, shows, cinemas e cancelar festas regionais como o Carnaval e a Festa de São João. Para tentar dar continuidade a vida e o trabalho tivemos que nos adaptar ao uso

² O projeto de extensão Formação de Professores da Educação Infantil- entre práticas e propostas pedagógicas coordenado pela professora Daniela Guimarães é oferecido pela Faculdade de Educação da UFRJ que tem por objetivo reunir professoras das escolas parceiras do complexo de formação e graduandos para discutir experiências e práticas pedagógicas na educação infantil.

da web e das tecnologias, ainda que esses meios não sejam democráticos para o acesso de todos.

Na educação, as aulas presenciais foram suspensas em todos os níveis e modalidades de ensino, obrigando universidades e escolas a adotarem formas de ensino remoto. Segundo dados da Unesco mais de 90% dos estudantes e milhões de professores de 188 países foram afetados pela interrupção das aulas e fechamento das escolas em decorrência da pandemia. (VIEIRA; FALCIANO, 2020).

No Brasil, mais especificamente no contexto carioca, as aulas foram suspensas no dia 16 de março de 2020 por 15 dias. O fechamento das escolas trouxe intensas discussões sobre a continuidade do calendário letivo com a ideia de que a escola não podia parar, como também ficou evidente a importância da escola para além da sala de aula com a distribuição dos alimentos da merenda escolar para as famílias dos estudantes e crianças.

Com o fechamento das escolas e creches e pensando sobre as especificidades da educação infantil que tem como premissa a afetividade, o cuidado, a socialização e brincadeira, fica a questão se é possível pensar e fazer a educação infantil em tempos de distanciamento e com o cenário político e econômico que estamos vivendo. Por isso a importância em ouvir as professoras que atuaram nesse período e entender seus processos de reflexão e prática do trabalho pedagógico com as crianças.

Para isso e usando a narrativa como metodologia, esta monografia se divide em três capítulos: Entrelaçando o eu e o outro; A educação infantil na pandemia; Saberes tecidos com as professoras.

No primeiro capítulo vamos abordar o conceito de *pesquisaformação* (MOTTA; BRAGANÇA, 2019) e a importância das histórias de vida das professoras na pesquisa em educação. No segundo capítulo, vamos fazer um breve histórico da educação infantil atentando-se para as concepções que orientam o trabalho pedagógico com as crianças pequenas na contemporaneidade e como essas ideias foram atravessadas pela pandemia. No terceiro capítulo, vamos tecer processos formativos, e de reflexão do fazer docente vividos pelas professoras confrontados com as imposições da pandemia.

1. ENTRELAÇANDO O EU E O OUTRO

1.1 A Pesquisa com Narrativas: escuta e valorização das experiências das professoras.

Considerando a visão filosófica, o processo de tessitura de conhecimento pressupõe a ocorrência de interações humanas que viabilizem a produção e o compartilhamento de saberes. Estes saberes entrelaçados a partir do convívio humano nos diversos espaços sociais, vão constituindo a cultura. É o processo educativo que permite e viabiliza a apropriação e a recriação de todo conhecimento cunhado pela humanidade. Deste modo a educação deve ser entendida como uma prática social, seja em sua dimensão institucionalizada, seja em sua dimensão informal. (BRAGANÇA, 2011).

A educação vista deste lugar remete ao fato de que somos constituídos a partir das relações que firmamos conosco, com os outros, e com o contexto histórico, político e social ao qual estamos inseridos, num processo contínuo de formação. Experimentar algo significa que algo nos acontece, chega até nós; o que nos captura, nos perturba e nos transforma. Então, ter experiência é nos expor ao que nos desafia, participar e se submeter a isso. Podemos, portanto, ser transformados por tais experiências, da noite para o dia ou com o tempo. (LARROSA, 2002, p.25 apud BRAGANÇA, 2011, p 158)

O conhecimento produzido e compartilhado nos viabiliza a experiência pessoal e libertadora de transformação. Somos então sujeitos em permanente processo de formação a partir de nossas experiências, e por intermédio destas, de reorganizar nosso repertório de conhecimento para uma atuação protagonista e crítica em relação a quem somos, onde estamos, com quem queremos estar e como queremos viver.

Na história da humanidade passamos por diferentes períodos de subordinação a paradigmas tidos como universais, ou verdades absolutas as quais se atribuiu o poder de ditar normativas de enquadramento do ser humano ao seu contexto social. Dentre estas, no campo das ciências Humanas e sociais, e mais especificamente no âmbito dos estudos da educação e da aprendizagem humana, por várias décadas se

consolidou um modelo assentado em parâmetros cientificistas das Ciências Naturais, cuja ênfase estava na racionalização do conhecimento produzido pela via técnica e científica, teórica e investigativa respaldada por evidências inquestionáveis, seguras e totalmente neutras.

A Revolução Científica e a Ciência Moderna mantiveram sob sequestro, o ser humano enquanto protagonista do seu processo de aprendizagem. Na medida em que buscou desconsiderar outras dimensões humanas interventoras na capacidade de aprender tais como: a biografia, as emoções e os valores que, em certa medida, constituem a subjetividade humana, que, por sua vez, concorre para a produção de significados que dão sentido a toda complexidade existencial do ser humano.

Quando iniciei meus estudos no grupo de pesquisa e extensão Conversas entre professores: alteridades e singularidades (ConPAS) do colégio de Aplicação da UFRJ (CAp- UFRJ), coordenado pela professora Graça como bolsista PIBIAC, aprendi uma outra forma de fazer pesquisa que rompia com o pensamento hegemônico positivista, no qual determinados métodos científicos são aceitos, sendo entendidos como verdade, enquanto outros, produzidos a partir dos saberes da experiência e das práticas são colocados como inferiores. Isto porque, como nos mostra Oliveira (2010 p. 3):

A forma da expressão do conhecimento descarnado de sujeitos, de espaço e de tempo é a fabricação de uma universalidade, de uma objetividade inexistente e de uma predição do futuro submetido à mecânica irrevogável das regras do passado, onde o tempo por ainda acontecer não mais resulta de equilíbrios entre os vivos e os antepassados.

E continua:

Narrar é re-introduzir a seta do tempo, os espaços dos acontecimentos e as personagens com que aprendemos sabendo que a vida não será resultado apenas da aplicação do já aprendido. Isto porque “quem fala do tempo fala da espera e da sua irmã gêmea, a esperança” (MIA COUTO, 2009, p.131 apud OLIVEIRA, 2010).

Entendo narrativa como não só um relato das experiências pessoais, mas também um movimento de construir sentido que perpassa a subjetividade daquele que narra. É situar a história contada num tempo e espaço, mas que também é carregada de emoções, sentimentos impossíveis de serem neutralizados. É falar de sujeitos de carne e osso. É dar vida a escrita e a pesquisa. É compreender a pluralidade dos sujeitos para além de um único rótulo, de uma única perspectiva. Na

perspectiva narrativa as histórias são fruto das relações com os sujeitos, da relação consigo mesmo, e na relação com o outro. Narrar a nossa história é construir a nossa identidade. Alves (2007) explica ao citar Thomson que narrar nossa história é identificar “quem éramos no passado, quem pensamos ser no presente e o que gostaríamos de ser no futuro”.

Neste estudo, trabalhar a partir do modelo metodológico de pesquisa de narrativas significa buscar fortalecer o modelo de formação docente ancorado na aprendizagem numa abordagem (auto)biográfica. Ou seja, somos constituídos de muitos outros em que suas histórias nos atravessam e de alguma forma nos modificam. Bragança (2011) chama de (auto)biografia com “auto” entre parênteses, pois falar do outro é falar de si mesmo. O método (auto)biográfico vem sendo uma abordagem comum nas pesquisas em educação por entender que o processo formativo está atrelado as histórias de vida. Quando professoras e professores compartilham suas histórias, se permitem construir e reconstruir a própria prática e deste modo, compreender o próprio lugar de autoria do trabalho pedagógico. Ao partilhar suas experiências percebem angústias parecidas e vivências parecidas. Com isso, podem encontrar juntas novas maneiras do fazer docente.

A *pesquisa formação* como nos fala Motta e Bragança (2019) é, portanto, compreender a formação como contínua e inacabada. Sempre reavivada pelas histórias dos professores. Visto que a complexidade e a fluidez do cotidiano estão a todo momento desafiando os professores e suas escolhas pedagógicas. Para perceber esse cotidiano é preciso mudar o olhar. Estar atento as insignificâncias. Daquilo que parece ser rotineiro e comum. Isto só é possível quando as professoras começam a se ver também como pesquisadoras. Como Paulo Freire (1997) em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, afirma:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. (FREIRE, 1997, p. 21)

Na literatura estudada sobre a abordagem (auto)biográfica enquanto concepção de formação docente, a experiência pessoal do indivíduo é articulada e atrelada aos contextos sociais e culturais, e dialogam num processo dialético entre o “eu” e o “nós”. Neste sentido, a aprendizagem experiencial contida na abordagem

(auto)biográfica é composta por três dimensões existenciais: o conhecer a si, o conhecer o que se faz, e a reflexão crítica sobre seus repertórios de conhecimentos. (BRAGANÇA, 2011).

1.2 A Conversa Como Metodologia: tecendo saberes no coletivo

Ao abordarmos neste trabalho o modelo metodológico de pesquisa de narrativas, da *pesquisiformação* a partir da ideia de abordagem (auto)biográfica, tentamos nos desprender da lógica da explicação para darmos lugar a lógica da conversação, na qual o processo de encontro com o outro pretende com que ambas as partes façam ressoar a sua palavra. As metodologias de investigação-ação com o cotidiano (FERRAÇO, 2008), exigem que além de nos prepararmos para intervenções, nos preparemos também para responder ao que se apresentar, uma vez que cada ação desencadeia novas ações, devendo a prática ser compreendida como local de produção de teoria, uma teoria em movimento (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018).

Nesse contexto, no qual o conversar é adotado também como metodologia de pesquisa, metodologia de resistência ao apagamento das possibilidades de aprender, de criar e até mesmo de ser, conversar pode ser uma linha de fuga às normativas da pesquisa científica. Nas palavras de Sampaio, Ribeiro e Souza, (2018) utilizar a conversa como possibilidade metodológica é,

Estranhar e interrogar o já conhecido, o dado por certo, por óbvio. Abrir-se a experimentações, à surpresa e, talvez, quem sabe, experienciar o conversar também enquanto e quando pesquisamos. Talvez esse seja o convite realizado pelos descaminhos e atalhos e pelas linhas de fuga: (...)produzir algo real, criar vida, encontrar uma arma!

Sampaio, Ribeiro e Souza (2018), identificam a conversa como uma metodologia menor, fazendo uma relação analógica com o conceito de literatura menor de Deleuze e Guatarri (2014), que identificam a literatura menor como literatura de resistência, que se afasta dos macroprocessos e das totalizações, que assim como uma educação menor, resiste ao apagamento das diferenças e singularidades e aposta nas multiplicidades (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018 p. 31).

A conversa como metodologia corrobora com o entendimento de que devemos valorizar e legitimar os cotidianos como *espaçostempos* (ALVES; GARCIA, 1999) de produção de conhecimentos. Conhecimento este inacabado, provisório em constante movimento, produto do *aprenderensinar* (ALVES, 2008), do ressoar recíproco das palavras.

Nesse sentido que entendemos esta pesquisa como uma aposta no acontecimento da conversa, das narrativas, como metodologia de investigação e mais ainda, como um desafio à polícia metodológica hegemônica, o que deve ser uma tendência dos trabalhos que pretendem se debruçar sobre o complexo mundo da educação em todas as suas esferas.

Como observa Derrida (2012, p.233 apud SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 33), o acontecimento tem como características o imprevisível e o singular e trabalhar com a narrativa por meio das conversas exige pensar a impossibilidade possível constitutiva do próprio acontecimento, com abertura para receber o que pode ser, mas ainda não é, vivendo a pesquisa enquanto experiência (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018 p. 33).

Nas palavras de Sampaio, Ribeiro e Souza (2018) “estar atento e presente expondo-se e arriscando-se, sem ausência, neutralidade e indiferença. Quem sabe o acontecimento que se fizer presente possa nos inquietar, incomodar e interrogar nossas verdades mais queridas e acalentadas?”. Afinal, conversar e viver experiências, fazem surgir possibilidades para sermos diferentes do que temos sido habitualmente, para nos transformarmos, não necessariamente em algo melhor ou pior, mas algo inédito.

O que comumente chamamos de entrevista, chamaremos neste trabalho de conversas, uma vez que a primeira pressupõe direcionamento, roteiro, questões específicas limitadas e orquestradas pelo entrevistador, enquanto a segunda presume reciprocidade, circulação da palavra, uma relação horizontal e muito menos limitada, é o exercício de pensar(se) com o outro.

Somos adeptos da pesquisa conversação pensada como esta metodologia menor, mas com a força de multiplicação de lados afim de assumir que nossa investigação não tem objetivos fechados, mas interesses (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018 p. 36). Concordamos com Carlos Skliar:

(...) é que não podemos fazer outra coisa que não seguir conversando, que não ser, nós, outra coisa que a encarnação sempre imperfeita de uma conversação necessariamente árdua, mas próxima à perplexidade que à compreensão, sem efeitos especiais, uma conversação sempre humana, irremediavelmente humana (SKLIAR, 2011, p. 66 apud SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, ANO p. 36)

Assim, conversamos e acreditamos na narrativa como metodologia ampliadora, que valoriza a quebra da hierarquia dos discursos, acreditando que a linearidade do *aprenderensinar* e do processo de formação (auto)biográfica enquanto concepção de formação docente, bem como o enaltecimento das experiências pessoais dos indivíduos pode abrir novos horizontes e possibilitar que experimentemos o assombro, a dúvida, o estranhamento, a indagação e o encantamento na pesquisa. As narrativas tecidas que construíram esta pesquisa parte das conversas com as professoras da rede municipal do Rio de Janeiro durante o projeto de extensão Formação de Professores da Educação Infantil- entre práticas e propostas pedagógicas, e em conversas-narrativas realizadas com algumas professoras que participam do projeto falando sobre suas trajetórias e experiências durante a pandemia que de alguma forma afetaram seu fazer docente.

Lendo o texto dos autores Carmen Sampaio, Tiago Ribeiro e Rafael de Souza (2018), e seu “fracasso”, em seguir o roteiro de suas entrevistas, e estabelecer limites e arestas com o objetivo de seguir o método tradicional, o curso e até mesmo o planejamento de minhas entrevistas/conversas, de antemão já previam outros rumos. A palavra fracasso aqui foi colocada entre aspas, pois o ocorrido e as conclusões dos professores citados, em nada tem a ver com o sentido literal da palavra, uma vez que o resultado das entrevistas exacerbou o objetivo inicial, e as tais entrevistas transformadas em conversas mostraram um mundo novo de possibilidades e metodologias tão rico e curioso, que despertaram em mim o desejo de provar, de ouvir, de aprender, de conversar.

Chamo então as minhas entrevistas também de conversas, pois estas últimas proporcionam horizontalidade: há escuta, enunciação e reconhecimento das próprias palavras ditas pelo outro. Como Ribeiro, Sampaio e Souza (2018) nos mostram não se trata de ganhar ou perder um debate, se mostrar melhor ou pior, errado ou certo, mas de proporcionar que as vozes possam “ressoar a palavra” e quem sabe “pensar e estranhar essas próprias palavras”.

Convidei para essas conversas individuais três professoras, de duas Escolas de Desenvolvimento Infantil do Município do Rio de Janeiro. São elas: Carmen, Tatiane e Carolina. Carmen é uma mulher branca, professora há 35 anos. Atua na prefeitura e em uma escola particular. É normalista e formada em Psicologia. Tem muito apreço pela escrita e leitura. Gosta de produzir livros de memória e registros dos seus cotidianos. Tatiane é uma mulher negra e tem aproximadamente 15 anos de docência. Ser professora não era sua primeira escolha, mas acabou fazendo o Normal por orientação do seu pai. Queria ser dentista e em determinado momento na sua trajetória fez um curso de auxiliar de saúde bucal e atuou por menos de um ano. Até que percebeu que a educação infantil a abraçou e voltou para a escola. Carolina, é uma mulher negra com aproximadamente 15 anos de docência. Também fez o curso Normal por orientação da mãe, mas queria ser professora de História. Quando terminou o ensino médio, buscou conhecer sobre o curso e acabou desistindo optando por Pedagogia.

As conversas aconteceram de maneira remota usando a plataforma do Google Meet por três motivos: o primeiro e também o motivo desta pesquisa é propriamente o estado pandêmico ainda remanescente em 2021, ano que essa monografia é escrita. Por isso ainda estamos evitando encontros presenciais como medida de segurança; em segundo o fato de residir em Petrópolis enquanto que as professoras desta pesquisa atuam na rede Municipal do Rio de Janeiro, cidade onde residem. Desta forma, seria difícil organizar a agenda para o deslocamento para conversar com cada uma das professoras de maneira presencial; em terceiro a própria rotina das professoras que ainda atribuladas com os últimos dias do ano letivo de 2021 só podiam conversar no final da tarde quase noite, após seu horário de trabalho nas escolas que atuam.

Os encontros se deram principalmente no final da tarde, início da noite, pois era o horário que as professoras saíam da escola e estavam disponíveis. Então é preciso considerar o cansaço e o esforço das professoras em contribuir com a pesquisa. Como é o dia de todo e qualquer professor. Mas ainda assim as professoras demonstraram vontade de falar e contar suas histórias e experiências. As conversas duraram para além do tempo estipulado, exatamente para que as ideias fluíssem e o compartilhamento das histórias seguissem seu próprio fluxo.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA

2.1 Sobre as concepções da infância e da Educação Infantil

A educação da criança pequena foi durante muito tempo, considerada pouco importante, resumindo-se somente a aspectos assistencialistas: alimentação e cuidados de higiene. Nos dias atuais a Educação Infantil é integrada a Educação Básica e a criança passa a ser entendida como sujeito de direitos, de cidadania, de respeito e atenção de qualidade.

Até a década de 80 a educação infantil atuava de forma independente da educação formal (BNCC, 2017, p.31). Esses locais eram de origem filantrópica: Igrejas, ONGs (Organização não governamental) e/ou criadas e organizadas pelas associações de moradores das comunidades chamadas escolas comunitárias que mais tarde passaram a receber recursos através de secretarias, no caso do Rio de Janeiro, a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) (TIRIBA, 1992).

Na década de 90 foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) por meio da Lei nº 8.069/90. E este documento estabelece a Doutrina de Proteção Integral dos Direitos da Criança e do Adolescente, trazendo ênfase para a ideia de que a criança e o adolescente são sujeitos de direito com proteção e garantias específicas. Tais direitos e garantias estão assentados nos princípios fundamentais que são: princípio do Interesse do Menor, e o princípio da prioridade absoluta. Ambos os fundamentos dizem respeito respectivamente ao respeito ao menor relacionados ao seu interesse superior, e a obrigatoriedade de que os direitos das crianças e dos adolescentes sejam tutelados com absoluta prioridade.

Deste modo o ECA contribuiu para a mudança de paradigma com relação ao significado da criança enquanto ser pessoa que deve ser resguardado, dentre outros direitos fundamentais, o direito à educação com finalidade de prover o pleno desenvolvimento de sua pessoa, e o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, segundo o artigo 53 do Capítulo IV do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), reafirma o direito à educação garantido pela Constituição Federal e organiza a educação brasileira em dois níveis:

educação básica (englobando assim a educação infantil) e ensino superior. Torna gratuita a educação infantil (creches e pré-escola), porém não obrigatória. É somente com a Emenda Constitucional nº 59/2009 que a matrícula na Educação Infantil passa a ser obrigatória para crianças entre 4 e 5 anos. (BNCC, 2017, p.31).

Ao incluir a educação infantil no contexto da educação básica, pretende-se que ela deixe de ser meramente assistencialista e passe a ter uma atenção e intencionalidade pedagógica. É direcionado um novo olhar para a criança e suas especificidades: brincar; imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar e construir sentidos sobre a natureza e a sociedade por meio das experimentações.

De acordo com Corsino e Nunes (2009) a ideia de infância está relacionada as mudanças das relações vividas no dia-a-dia, nas composições familiares, da escola, e dos meios de comunicação que atribui diferentes significações e sentidos. Coexistindo nelas múltiplas realidades e representações. Desta forma, a concepção de infância é um produto da cultura e por isso a ideia de infância é sempre mutável e associada a aspectos históricos e sociais. Por isso, a infância passa a ser objeto de estudo das mais diversas áreas das ciências humanas: da psicologia, antropologia e sociologia sobre o desenvolvimento infantil, e a sua importância para a construção do adulto.

De acordo com Ferreira (1995), a partir de estudos que vem sendo desenvolvidos desde o final do século XVII essa outra visão sobre a infância levou a perceber que crianças e adultos possuem significativas distinções. Compreendemos que a criança possui especificidades e necessidades enquanto criança e enquanto cidadão. Nesse sentido, as práticas pedagógicas e o trabalho a ser realizado com as crianças pequenas exige dos professores conhecimentos específicos. Deste modo, tem-se propagado o discurso de construção de uma pedagogia para a Educação Infantil.

O direito à Educação Infantil exige profissionais formados(as), comprometidos(as) com o conhecimento, com um projeto de educação com conteúdo; porém, não escolar, centrada na criança. Para tal empreitada, o(a) professor(a) da primeira etapa da Educação Básica não ministra aulas, não é professor(a) de disciplinas escolares de uma grade curricular, mas é um(a) professor(a) de criança com intencionalidade educativa. (DRUMOND, 2018 p. 292)

A criança passa a ser o centro do trabalho pedagógico. Deste modo, nos direciona a uma outra Pedagogia, diferente das demais áreas da educação. Conforme nos fala Rocha (2001) enquanto a escola toma o aluno como sujeito e tem o ensino como objetivo principal por meio da sala de aula; A educação infantil preocupa-se com as relações educacionais organizadas em um espaço coletivo interativo voltado para crianças de 0 a 6 anos (ou até a admissão). Essas relações educativas são propiciadas pelas brincadeiras, interações, experiências e relações afetivas que as crianças estabelecem com seus pares e com as professoras.

Quando somos atropelados pela pandemia da covid-19 no ano de 2020 as escolas foram fechadas e as crianças não puderam aprender e experienciar a educação infantil na sua totalidade. O uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) que possibilitaram de alguma forma manter os vínculos afetivos e o contato com as crianças e famílias não dão conta de substituir e de transpor as relações que se davam no presencial. Exatamente porque falta o movimento, o contato, o convívio no coletivo, as experimentações, o toque, o sentido que fica impossível de ser transmitido pelas telas. Como nos fala a professora Tatiane quando relata o último dia de aula que contou com uma confraternização com as famílias.

E aí hoje foi um dia de tristeza, porque a gente tava se despedindo de um grupo que a gente não pode vivenciar tudo que a educação infantil proporciona. Porque no ano passado as crianças não foram para escola e não tiveram oportunidade de estar ali com a gente.

Pensar a educação infantil neste período de pandemia não foi tarefa fácil e nos provocou a refletir sobre as concepções de infância, de educação infantil e formação docente.

2.2. Precisamos fazer alguma coisa!

Em 2020 fomos surpreendidos com a pandemia de Covi-19 e com ela tivemos muitas perdas. Perdemos amigos, familiares, nossa saúde mental e vimos uma crise política, econômica e social se aprofundar cada vez mais. Santos (2020) nos fala que a pandemia não instaurou a crise, mas sim aprofundou a crise econômica e política consequentes do avanço do neoliberalismo e sua lógica atrelada ao setor financeiro.

Nesse sentido, o estado de crise se torna permanente funcionando como um ciclo vicioso onde a crise é consequência e causa de si mesmo. A crise torna-se argumento para cortar direitos e políticas sociais, onde seus objetivos são: garantir e “legitimar a escandalosa concentração de riqueza e impedir que se tomem medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica” (SANTOS, 2020, p.4).

Nesse cenário, o neoliberalismo vem aflorando em todo mundo insurgindo governos de extrema direita que atacam constantemente a democracia. No Brasil, o presidente faz ataques constantes aos direitos conquistados e com a pandemia vem apedrejando e negando o conhecimento científico, ou melhor querendo construir, sem bases que fundamentam, uma pseudociência misturada com misticismo. Ao tomar conhecimento do novo coronavírus espalhou incertezas e negacionismos sobre a gravidade do vírus que se alastrava pelo país. O primeiro pronunciamento do presidente tornou-se motivo de revolta ao chamar a covid 19 de “gripezinha”, enquanto o ministro da saúde alertava sobre a possibilidade de colapso no Sistema Único de Saúde.

A *catástrofe eminente* não foi evitada pelo presidente que demorou a tomar medidas de combate a pandemia e principalmente de autorizar o auxílio emergencial que pudesse atender a maioria da população pobre e periférica.

Com a demora do governo Federal em assumir a responsabilidade de gerir o estado pandêmico, o Supremo Tribunal Federal no dia 4 de abril de 2020, decidiu por unanimidade que os prefeitos e governadores teriam garantida a autonomia para determinar medidas de enfrentamento a pandemia podendo regulamentar medidas de isolamento social, fechamento do comércio e outras restrições.

Com a ausência do poder público, as escolas e as professoras precisaram criar maneiras para manter de alguma forma o vínculo com as famílias e as crianças por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), ainda que nem todas as pessoas tenham acesso a estas ferramentas tecnológicas. O distanciamento social, o uso das máscaras e os protocolos de higiene, foram medidas sanitárias essenciais para tentar diminuir o contágio, e frear o impacto no Sistema Único de Saúde (SUS).

As aulas foram suspensas no dia 13 de março de 2020 com decreto estadual nº46970, as escolas fecharam o que seria a princípio por 15 dias. Com o avanço da doença o governo estadual assegurado pela decisão do STF determina estado de calamidade pública a partir do decreto nº46984 em 20 de março de 2020. Com isso,

em 21 de março de 2020 o então prefeito do Rio de Janeiro publica o decreto de nº47282 com a prorrogação da suspensão das aulas até 3 de agosto de 2020.

A crise política agravada com a ineficiência e a incapacidade do governo Federal, reorganizou as alianças políticas e gerou fortes embates entre deputados e senadores apoiadores do presidente e governadores e prefeitos que entenderam a gravidade do estado pandêmico. Isto causou um forte sentimento de incertezas e de quais seriam os próximos passos da gestão da crise. Principalmente para as escolas.

Enquanto isso, as professoras que participaram da pesquisa contam que não tiveram quase nenhuma diretriz da Secretaria Municipal de Educação sobre o que fazer durante o primeiro semestre do ano de 2020. Elas falam que precisavam manter algum vínculo com as famílias e as crianças. A professora Carolina nos conta.

No início, a gente começou com essa questão desse cuidado todo com álcool. Todo mundo higienizando as mãos e tal até que chegou na sexta-feira, 13 de março, ou a partir de segunda. Enfim, a partir do dia 13 de março a gente ia ficar em casa. "Ah, vamos ficar uma semana só, depois todo mundo volta". Só que aí passou 1 2 3 4 5 6 várias semanas. Aí a gente: "Caramba. É sério mesmo. É muito sério tudo que tá acontecendo". Não que a gente pensasse que não fosse sério, mas a gente pensava que seria...todo mundo ficou em casa uma semana então a gente vai conseguir barrar essa pandemia.

Ela continua:

A prefeitura disponibilizou algumas formações né de como usar. Isso lá depois assim... muito tempo depois. No segundo semestre, talvez, que a gente começou a fazer curso de como usar as ferramentas e tudo mais. É acho que foi no segundo semestre. Como usar as ferramentas, a plataforma Teams e como é que a gente usa o Sway e outras ferramentas e tal. A gente teve algumas formações, mas nada dizendo que a gente tivesse que fazer os encontros online.

A ausência das diretrizes pela Secretaria Municipal de Educação fez com a própria escola encontrasse algum meio de reatar o contato com as famílias e as crianças. Nesse primeiro momento, a preocupação das professoras era o manter as relações afetivas com as crianças que elas haviam acabado de conhecer na primeira semana de aula daquele ano.

Além da continuidade dos laços afetivos com as crianças e famílias ficou também evidente a importância da escola na vida das crianças para além do trabalho pedagógico: a alimentação. Desta forma, a Secretaria Municipal de Educação (SME) sanciona duas resoluções de número 195 que regulamenta o decreto de Nº 47.329,

de 27 de março de 2020 para o credenciamento de supermercados para a distribuição de cestas básicas. E na resolução de número 196 do dia 27/04/2020 que estabelece diretrizes para o fornecimento do cartão Cesta Básica.

Nesse sentido, é possível afirmar que a pandemia gerou prejuízos sociais, econômicos e educacionais que podem se estender ao longo da vida. A educação infantil é a mais afetada, pois o trabalho com as crianças pequenas demanda o contato presencial, estar no convívio coletivo, interagir e brincar. O apelo do uso das TICs no trabalho pedagógico com as crianças pode trazer problemas pertinentes as suas capacidades emocionais e sociais, que ainda não é possível dimensionar.

3. SABERES TECIDOS COM AS PROFESSORAS

Na medida que conversava com as professoras fui percebendo a escola e o ser professora de uma outra forma que ainda não tinha compreendido em outros momentos da graduação. Diferentemente da experiência do estágio que consiste na minha observação do fazer da professora, quando podemos ouvir as professoras falarem sobre suas trajetórias e práticas, há um outro aprendizado. Compreendemos seus processos de reflexão, suas motivações e suas contradições. A professora Carmen nos fala:

Aí eu parei e falei "caramba, não é possível. Você não pode pegar tudo... você escutou isso tantas vezes e você tá escorregando na mesma casca de banana. Você não pode pegar tudo que você fez até agora, o que você viveu, o que você aprendeu. O que você construiu como a sua identidade de professora pra virar uma outra pessoa. Que não pode falar, que tem que fazer isso, que tem que medir as ações o tempo inteiro. Isso vai acontecer se for natural." Uma coisa aconteceu naturalmente, o meu tom de voz. Era muito alto. E hoje em dia quando eu to falando com eles, eu falo muito baixo. E isso foi uma mudança natural. E olha funciona que é uma beleza. Porque eles conseguem me ouvir baixinho. Como eu era muito aaaah acelerada. Eu falava muito alto e agitava demais as crianças e eu ficava agitada demais e isso mudou espontaneamente. Não sei se tem a ver com a idade, mas de tanto ouvir assim que a gente pode chegar na criança de outra forma com mais delicadeza. Agora o resto, não precisa também mudar tanto

Essa fala me fez compreender que estamos falando de professoras reais. Com seus conflitos, suas indagações, mas também com as suas experiências. Ela diz "de tanto" ouvir mostra que ela está buscando, estudando, pesquisando. Os conhecimentos que essa professora construiu ao longo da sua trajetória é também importante e precisa ser valorizado. Por isso, a academia não pode chegar na escola, chegar para essa professora e dizer que tudo o que ela faz é errado. O movimento precisa ser outro. Precisa ser o da escuta atenta, principalmente. De compreender que as mudanças e transformações são processos que não caminham no tempo que queremos, mas no tempo do outro e na *rememoração* das nossas experiências. Como nos mostra Campos e Reis (2019)

A rememoração da história pessoal nos ajuda a compreender que a formação se dá a todo o tempo e que por meio dela é possível (re)direcionar percursos e mudar trajetórias, ou seja, a formação é contínua e singular. Singular porque cada aprendizagem só acontece se vinculada aos entrelaçamentos das redes que se tecem pela vida afora. Isso nos leva à compreensão de que as aprendizagens só são possíveis de dentro para fora, contextualizadas ao que

já temos e que toda formação é (auto)formação e todo conhecimento é autoconhecimento.

Ela relata que chegou à conclusão de que precisava ter uma outra postura com as crianças. Ao invés de gritar, é possível falar baixinho. As crianças escutam. Então porque gritamos? Essa questão pode estar relacionada a nossa própria vivência da escola. Fizemos conosco e tendemos a reproduzir estas mesmas ações. Que se soma a uma visão de criança que ainda não foi totalmente superada, de que a criança não entende. Ainda mais, numa visão de autoridade que se confunde com a de autoritarismo. Vamos ver a fala da professora Carolina:

Todos esses lugares por onde eu passei eu sempre tive uma questão muito grande com autoridade. Eu queria ter autoridade, mas não queria ser autoritária com as crianças. [...]. Aí eu passei por essas escolas todas e só quem me falou isso foi aqui. Aí a Carla, que é diretora aqui da escola. Se bem que a Célia me falava isso também. Aí quando eu cheguei aqui, a Cris me provocou nesse sentido "você precisa ser firme com elas", mas não é sendo também autoritária. Aí eu fui observando a prática das outras professoras e lendo e pesquisando e estudando[...]. Porque eu sou professora da turma, então preciso ter autoridade em algumas questões, né ali naquela resolução de conflito ou então né nas coisas que a gente precisa ter autoridade né. E tem coisas que a gente vai combinar junto com o grupo com as crianças, mas tem coisas que a gente precisa ter autoridade para intervir em alguma ação né que a criança tá tendo tudo mais. E eu achava que se eu chamasse a atenção da criança ela nunca mais ia gostar de mim. [...] E aí eu ia aprendendo a lidar com as crianças em diferentes questões, mas eu tava na graduação ainda né, ainda não tinha entendido esse lugar de autoridade e tudo mais. Eu só fui entendendo aos poucos, mas parando para pensar hoje, refletindo, realmente elas já tinham me falado isso antes, mas eu não tinha percebido.

Quando ela diz “hoje refletindo” ela está fazendo essa reflexão. Ela puxa da memória essas lembranças, reorganiza e consegue ver o que não via antes. Isto foi possível na medida em que narrava suas experiências em nossa conversa. Ela conseguiu perceber as diferentes abordagens de outras professoras que tentaram alertá-la sobre a questão da autoridade. É nesse olhar para dentro de si e das próprias vivências que as professoras vão assumindo um outro lugar, este lugar de pesquisadora.

A professora Carolina que temia ser autoritária encontrava dificuldades em lidar com as crianças. Ela tinha essa visão de que ter autoridade, se posicionar como tal era ser autoritário. “Ser firme” não é ser autoritário se é respeitada a integridade e o sujeito criança.

As duas professoras refletiram sobre seu papel. Enquanto a primeira percebeu que estava sendo autoritária e encontrou estratégias para mudar sua forma de lidar com as crianças. A Carolina entendeu que precisava ter autoridade para que pudesse realizar as propostas com as suas crianças.

Esse movimento de reflexão da própria prática, mostra que as professoras assumiram um outro lugar. Elas são *praticantespensantes* (MOTTA; BRAGANÇA, 2019) do seu fazer docente. São, portanto, professoras pesquisadoras. Essas experiências narradas precisam ser valorizadas, porque mostra um saber que se adquire na prática, no dia-a-dia. Quando a Tatiane fala:

A Francisca incentivava a gente a escrever, a fazer Memorial. E a gente escrevia muito né. E aí ela incentivava a gente também a participar do Congresso. Ela falava assim "gente vocês têm que escrever e vocês tem que publicar. Não basta só escrever. Vocês têm que publicar o que vocês falam". E a gente participou de alguns Congressos na UFF. De algumas pesquisas.

É preciso esse incentivo. Mostrar para as professoras que o que elas fazem precisa ser valorizado e precisa ser visto. É mostrar que as professoras são pesquisadoras. Estão atentas a sua prática e refletindo sobre elas. Nesse movimento, elas estão buscando uma transformação. Fazer melhor do que faziam antes.

O início da docência ou até mesmo quando tive minhas primeiras experiências nos estágios obrigatórios me senti perdida e sem saber o que fazer. Essa sensação é compartilhada pela professora Carolina:

A gente chega meio sem saber para onde é que a gente vai. O que que a gente vai fazer? Bem perdida. A gente faz o que? Intervenho aqui, não intervenho. Por exemplo eu achava que eu tinha, toda vez que crianças, sei lá, entram em conflito que eu tinha que ir lá "peraí que eu tenho que resolver". Mas não, a Gisele falava "deixa e observa". E aí era assim né, a gente parava e observava "será que eles vão dar conta de resolver" e eles davam conta. Se a gente via alguém levantando a mão, a gente vai e intervém, né. Mas aí, assim né. Fui aprendendo. Aos poucos fui aprendendo. Como era viver esse dia-a-dia na educação infantil, na escola né.

Por isso as professoras que encontramos e dialogamos ao longo da nossa trajetória vão colaborando para a nossa própria história e para o desenvolvimento da nossa identidade como professora. A professora Carolina nos fala que "é muito importante encontrar essas professoras que tiram a gente do lugar".

Outra questão também é levantada: a professora indaga sobre a intervenção nos conflitos das crianças. De acordo com Corsaro (2011) as crianças são sujeitos

produtores de cultura. O termo cultura de pares segundo o autor é “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”. (CORSARO; EDER, 1990 apud CORSARO, 2011, p.128). Como produtoras de cultura, elas têm uma maneira de se relacionar e negociar seus conflitos que não precisam sempre da intervenção do adulto para entrarem consenso.

A professora Carolina continua:

Pelas escolas que eu passei na Rede, que eu fui me constituindo professora. De cada professora que passou, assim, pela minha história até agora. As professoras que eu vou encontrando, nas práticas que eu vou conhecendo e das práticas que são minhas também. De coisas que eu vou fazendo e construindo a partir daquilo que eu vivi. Com as pessoas que eu conheci. Pessoas que inspiraram e outras que eu olhei atrás que falei assim "bom eu não devo fazer isso de jeito nenhum", porque tem isso também, né.

Nesse sentido, a perspectiva narrativa vai encontrando ainda mais espaço de convergência e compreensão da formação e principalmente da continuidade dessa formação. Os compartilhamentos das vozes dos professores nos grupos de estudo e de extensão vão mostrando possibilidades e oportunidades de *aprenderensinar* no qual estamos todos envolvidos neste processo. Como nos fala a professora Carmen: “isso teve um valor assim incrível, porque tem gente que pensa parecido comigo, tem gente que pensa diferente de mim”. Ela narra que a entrada das estagiárias na escola é “um vento que entrou ventando” que a fez pensar sobre sua prática. Ela diz.

Tipo assim meu deus eu tenho que começar a olhar o que eu to fazendo, porque tem alguém que vai olhar. No começo era isso. Porque tem alguém que vai olhar o que eu to fazendo. Tem alguém que tá aprendendo comigo, com o que eu to fazendo. Então eu tenho que estar fazendo melhor. Eu vou olhar para o que eu to fazendo. Isso eu não to fazendo tão bem. Então eu tenho que começar a fazer um pouco melhor, porque eu não to fazendo isso tão bem? E aí eu comecei a olhar pra minha prática quando vocês entraram lá.

No começo era a preocupação de ser vigiada, fiscalizada, mas quando ela percebe que estar com as professoras em formação é outro movimento: de aprender com ela, de aprender os saberes da experiência. Muitas vezes no estágio obrigatório não temos um momento de conversa com a professora. Por isso precisamos lutar por criar espaços em que isso seja possível. É nesse diálogo que vamos nos constituindo e buscando sentido para as nossas vivências. Nesses espaços de encontro, como a

extensão e o estágio obrigatório do curso, professoras e professoras em formação vão se constituindo e se transformando.

E o que é ser professora da educação infantil? A professora Carmen nos dá algumas pistas: “porque ser professora de criança pequena é isso. É testar sua paciência, é testar sua irritação, é testar sua capacidade de acolher, ne. [...]eu vi que isso é ser professora de criança pequena. [...] é relação”

Como nos fala a professora Tatiane.

A gente sabe que ela tá ali como a primeira etapa da educação, mas eu acho que além disso tudo eu acho que a educação é movimento, a educação infantil é corpo, educação infantil é sentido. Eu acho que eu não consigo descrever ou identificar a educação infantil sem isso tudo que eu falei. Sem corpo, sem movimento, sem o toque. Sem você experimentar, a experimentação. Eu acho que a gente vivencia a educação infantil. Eu falo com as crianças “a gente vivencia a educação infantil de corpo e alma”. A gente vivencia a educação infantil com todo nosso corpo. Com corpo, mente. Eu acho que a educação infantil é isso. E a educação infantil é movimento também.

A professora Carolina retoma uma discussão que tivemos no grupo de extensão:

A Núbia, a Deise, a Dani³ instigando a gente né. "Tá vocês tão fazendo isso e o que que as crianças estão aprendendo?" Importante falar o que é que elas estão aprendendo. A gente saber nomear as coisas. A Núbia falou isso uma vez e ficou muito marcado. Da gente nomear as coisas.

Essas falas nos remetem ao que é a especificidade da educação infantil e como é o trabalho realizado pelas professoras desta etapa do ensino. Na educação infantil, como o próprio nome já nos sugere, está muito além do ensinar conteúdos como é exigido em outras etapas. As professoras atuam muito mais em proporcionar às crianças experiências que colaborem no seu desenvolvimento integral: nas suas capacidades cognitivas e de socialização. De acordo com Ostetto (2000) o trabalho pedagógico envolve todas as trocas afetivas com a criança: limpar, lavar, trocar, alimentar, dormir, brincar, interagir, experimentar, tocar, movimentar. O educar e cuidar andam juntos para o professor de educação infantil.

Diante disso como pensar educação infantil com as imposições da pandemia?

³ Professoras da Faculdade de Educação da UFRJ e coordenadoras do grupo de extensão Formação de professoras da educação infantil: entre práticas e propostas pedagógicas: Núbia Santos, Daniela Guimarães e Deise Arenhart

As professoras relatam suas dificuldades em transpor para o remoto aquilo que é feito no presencial. A professora Carolina nos conta:

O desafio de não saber que propostas fazer, como chamar atenção das crianças, como instiga-las mesmo. Aí a gente estudou também. Fiz algumas formações online. Com professoras que estavam tendo experiências positivas. No sentido de conseguir fazer algo por meio das telas e tal. Aí ia me inspirando nas práticas de outras professoras também. Trocando com professores de outros estados.

Ela conta também da demora da Secretaria Municipal de Educação (SME) de dar diretrizes de como fazer esse trabalho remoto. Até que uma colega fala “precisamos fazer alguma coisa”. E a escola sozinha tenta buscar meios de se organizar.

Ela continua:

Então por iniciativa própria a gente começou a fazer. E aí o desafio era a gente ter que lidar com esse sentimento de não estar com todas as crianças, não ter o contato com todas as crianças. Isso a gente ia fazendo o que era possível né. Geralmente participavam três, quatro, cinco crianças. Teve um dia que tinham 7 crianças "caramba ta cheio o encontro". Numa turma de 25 e tinham 7 e era o que as famílias conseguiam também. E tem disso, da gente entender o que as famílias estão passando. Algumas pessoas ficaram doentes e a gente ia lidando, tendo empatia pelo o que as pessoas estavam passando também. Da questão da internet que era difícil para todo mundo acessar, da informação que não conseguia chegar. Do telefone que não funcionava. O telefone que não era compatível. Então a gente foi mantendo esse contato. Contatar as famílias assim por ligação, por mensagem, crianças que conseguiam entrar no encontro online. A gente foi levando assim até acabar o ano.

A professora Tatiane complementa:

A gente sabe que esse remoto não alcançava todas as crianças. Isso é um fato [...] a dificuldade daquela família que a criança fica ali durante o dia com a vó ou com uma cuidadora ou com o irmão mais velho e que não ia acertar (usar) o aplicativo. E a dificuldade da família de acessar o aplicativo mesmo com as questões de login e senha, que a família às vezes tinha um pouquinho dificuldade. Ou era um aparelho único e aí a família tem três crianças que precisam usar esse aplicativo. E aí por uma questão de prioridade ou de não entender o quanto essa etapa da educação é importante, a família priorizava aquela criança que tava no fundamental que tava ali fazendo prova, que tava sendo avaliada de uma outra forma: com nota, conceito. E que a educação infantil não era importante. Então a família acabava não acessando por conta dessa coisa de um aparelho só. E por também não achar que era importante

Na fala das professoras podemos ver as dificuldades que a escola remota significou. Mostrou a vulnerabilidade social das famílias que não tinham acesso a internet ou que não sabiam usar a tecnologia e/ou o dispositivo. Como também mostra a desvalorização da educação infantil enquanto etapa da educação básica e de muita

importância para o desenvolvimento da criança. Além de ser um direito garantido por lei da criança.

Os diálogos nos espaços de encontro tanto entre a equipe quanto nos projetos de extensão foram ainda mais importantes. Não só para buscar alternativas em meio ao caos, como também para construir uma rede de apoio e de acolhimento diante de uma crise que impactou todas as dimensões da nossa vida, inclusive a nossa saúde mental. Como nos mostra Carolina

Então a gente institui, a gente tinha um encontro semanal com toda a equipe, a gente fez um grupo de estudo. Um dia a gente conversava sobre as questões da escola, no outro dia a gente fazia grupo de estudo. A gente estudava uns textos juntos; na sexta-feira era um dia pra gente conversar besteira.

A professora Carmen também conta

Na prefeitura a gente se organizou em grupo. Coisa que na [escola] particular eu não vi ninguém. Pra não dizer que eu não vi ninguém, eu tinha dupla com uma professora que também trabalhava com a turma de 5 anos de manhã. A gente se encontrava toda semana, pra planejar o que a gente ia fazer "Ah vamos falar de animais, vamos falar de flores" então a gente, eu e ela, nós duas. O resto eu não encontrava com ninguém. Na escola da prefeitura foi o contrário a gente se reunia em grupo toda semana. A gente se reunia em grupo para fazer um vídeo, para botar na plataforma. E aí no começo era a escola toda, todas as professoras e depois a gestão resolveu separar. Turma de 4 e turma de 5 para fazer o vídeo e a turma de 4 que eu tava era muito legal era eu e uma outra professora, não sei se você conheceu lá na escola

A professora Carolina nos mostra como a equipe gestora da sua escola se preocupou de maneira integral com a questão que vivenciavam. Tratava-se de possibilitar meios de garantir na medida do possível a continuidade do trabalho com as crianças e familiares, como também ser uma rede de apoio para a equipe docente.

A professora Tatiane também comenta.

Aí a gente fala que lá na escola a gente é uma rede de apoio muito grande. E assim a gente se ajudava o tempo todo. "Vamos pensar nas propostas para o aplicativo" e a gente pensava em propostas que pudessem ser comuns para todos os grupamentos né. E uma ajudava a outra. Às vezes "aí eu não consegui postar. E aí você pode postar para mim?". A gente ia uma ajudando a outra.

A professora Carmen ainda traz a comparação das duas escolas que trabalha: a escola da prefeitura e na escola particular. As diferenças também foram sentidas em relação ao trabalho realizado com as crianças. Enquanto na escola particular

havia os encontros online e muita participação das famílias durante as atividades, na pública a opção da escola foi fazer vídeos com as professoras e publicá-los nas redes sociais: Instagram e Youtube. Carmen faz o seguinte relato:

Em compensação a gente não teve encontro com as crianças. Primeiro que o grupo de professoras resolveu não liberar o WhatsApp para a família "não queremos, é a nossa privacidade". Eu fui uma das que... eu tentei batalhar eu argumentei, "mas a gente não vê as crianças há meses. Eu tô com saudade, as crianças também estão com saudade. Pelo menos pelo WhatsApp a gente podia mandar um áudio, a gente podia pedir para elas mandarem fotos". Não quiseram. "não, não, não, é um absurdo isso, compartilhar meu telefone". Ok, num segundo momento começou a demorar demais a pandemia, uma professora voltou com esse assunto "ah, o que vocês acham. Que agora eu tô começando a achar que é importante liberar meu WhatsApp. Na época eu achei que não" e a gestão falou "não. Agora quem não quer é a gente. Então a gente não vai liberar WhatsApp para ninguém".

A relação da família com a escola sempre foi uma questão. É preciso do apoio da família e envolver a família nas atividades pedagógicas, porém também há uma preocupação muito grande com as professoras que se sentem pressionadas e fiscalizadas pelas famílias em relação ao trabalho que fazem com as crianças. Com o advento da internet, dos aplicativos de conversa e redes sociais as famílias vêm buscando um contato mais direto com as professoras que por vezes pode gerar conflitos entre as famílias e as professoras principalmente em relação a privacidade. No entanto, permitir a troca de WhatsApp durante a pandemia poderia ter fornecido para além das atividades, mas também ser um espaço de acolhimento e apoio. A questão colocada, porém, não deve ser desconsiderada, mas precisamos encontrar maneiras e espaços confortáveis e produtivos que estreite a relação família-escola.

O dilema colocado no debate das professoras pode nos levar a algumas discussões. A professora Carmen traz a seguinte reflexão.

Eu sinto que as pessoas não estavam preparadas. Ninguém tava, mas eu senti que a disponibilidade do ser professor poucas tinham. Sabe? Do ser professora que se doa. Que abre mão da sua privacidade pra poder conseguir algum retorno das crianças. Eu acho que é um segmento muito diferente. Primeiro que é uma escola pública, eu acho que o esforço tinha que ser maior. E segundo que são crianças pequenas, que se a família não podia dar muita coisa a escola podia dar mais coisa.

Em que medida nós professoras devemos abrir mão da nossa privacidade? É preciso estabelecer limites da relação família-escola para que não se exija do professor esforços e entrega para além dos limites profissionais. Por que ser professora da rede pública precisa ter outro papel? As deficiências causadas pelas

desigualdades sociais afetam diretamente o professor da rede pública que impõem ao seu trabalho uma entrega para além do saudável. O professor da rede pública não deveria se responsabilizar por minimizar os efeitos das desigualdades sociais. O seu trabalho não deveria ser maior do que o de qualquer outro professor.

A professora Carolina nos traz a seguinte reflexão.

Ser professora do município, ser professor na rede pública tem uma outra responsabilidade né. Você tem uma responsabilidade com a sociedade. Na particular também, mas é diferente. Não sei se eu consigo explicar mais ou menos. Mas professor da rede pública, o compromisso que ele deve ter. O papel do professor da rede pública é um papel de resistência muito grande né. De você não cair na questão da rotina, não se deixar engolir por tantos afazeres, pelo sistema na verdade. O sistema é diferente, as cobranças são diferentes da escola particular.

Para mim que estou finalizando a graduação e almejando ser professora da rede pública, preciso pensar constantemente em que tipo de professora quero ser e como lutar contra a corrente do sistema educacional para que eu não seja mais uma engrenagem dessa máquina social. Como a professora Clara nos diz “ser resistência” para não ser engolida pelo sistema.

Nesse sentido, ouvir as professoras é perceber, nos detalhes do cotidiano, que a escola também pode ser o lugar da inventividade, criação e transformação. Não podemos mudar o mundo, mas em alguma medida podemos buscar por uma educação emancipatória e libertadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse estudo é de contribuir para o debate sobre a formação de professores de educação infantil tendo como cenário a pandemia da covid 19 que nos afetou no início de 2020. Buscou reconhecer de maneira mais ampla os processos de reflexão e tomada de decisão das professoras a partir das suas narrativas orais expressas em conversas individuais e em grupo na extensão Formação de Professores da Educação Infantil- entre práticas e propostas pedagógicas. Mostrar suas saídas para tentar minimizar os problemas, não é romantizar sua função, mas de mostrar como a professora Clara nos fala que ser professor é ser “resistência”. É provocar o poder público e a sociedade em perguntar: quem vai lutar junto por melhores condições de trabalho e por valorização da nossa profissão?

Com o modelo de pesquisa com narrativas e da *pesquisiformação* a partir da ideia da abordagem (auto)biográfica entendemos que a formação do sujeito é feita do e no coletivo. É no estar com o outro, ouvir e ser ouvido, que conseguimos com que ambas as partes possam aprender e ensinar em um processo dialético. Nesse sentido entendemos esta pesquisa como uma aposta no acontecimento da conversa, das narrativas, como possibilidade outra de fazer pesquisa que supere os modelos hegemônicos que nada falam do humano, das experiências e das relações.

As conversas mostraram maneiras outras de compreender o papel da professora e da escola para além daquilo que idealizamos quando estamos fechados nas paredes da faculdade. Esta oportunidade de conhecer e aprender mais a partir das narrativas docentes nos colocou frente a frente com a escola e as professoras reais.

Abrir a escuta para essas professoras proporcionaram aprender que a transformação de práticas tradicionais só é possível se houver reflexão e incentivo às professoras indagarem sobre o que fazem, como também proporcionar espaços de troca de conhecimentos e experiências com seus pares e com outras professoras em formação. Essas experiências narradas pelas professoras precisam ser valorizadas, porque mostra um saber que se adquire na prática, no dia-a-dia. Os professores que encontramos e com quem conversamos ao longo do nosso caminho que contribuem para nossa história e para o desenvolvimento de nossa própria identidade como professores.

A valorização da formação e da formação continuada precisa alcançar cada vez mais as professoras da educação infantil. Tanto a Pedagogia Infantil que precisa ser mais explorada nos cursos de graduação e pós-graduação. Como também

promover mais parcerias com as EDI's e creches para cursos de formação e de extensão.

Esse estudo não se encerra, mas pretende mobilizar para que novas pesquisas com narrativas na educação infantil sejam produzidas para que possamos mergulhar ainda mais nos aspectos fundamentais da pedagogia da infância.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Nilda. Decifrando o Pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os Cotidianos das Escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

_____. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007.

_____; GARCIA, Regina Leite. Atravessando Fronteiras e Descobrimo (mais uma vez) a Complexidade do Mundo. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). *O Sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o Conceito de Formação na Abordagem (auto)biográfica. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/8700/6352>> Acesso em: 15 de dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 15 de dez. 2021.

BRASIL. Lei nº. 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Planalto*, Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 16 dez. 2021

BRASIL. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Planalto*, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 16 dez. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Planalto*, Brasília, 11 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm> Acesso em: 16 dez. 2021

CAMPOS, Marina Santos Nunes de; REIS, Graça Regina Franco da Silva. Os Materiais Narrativos e a Reconfiguração dos Currículos: desafios e possibilidades. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 396-417, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1/articles/campos-reis.pdf>> Acesso em: 15 de dez. 2021.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa Narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativas*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2 Ed. Uberlândia: EDUFU, 2015. 250p.

CORSARO, Willian A. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia.; NUNES, Maria Fernanda Rezende. A Institucionalização da Infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia. (Org). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 12-25.

CUNHA, Renata Cristina da. Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no ensino superior: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Ingês. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 282–283, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2392/1450>> Acesso em: 21 dez. 2021.

DELEUZE, Gilles; Guattari, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

DRUMOND, Viviane. Formação de Professoras e Professores de Educação Infantil: por uma pedagogia da infância. *Revista Zero-a-seis*, Florianópolis, v. 20, n. 38 p. 288-302, jul./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n38p288/37544>> Acesso em: 15 de dez. 2021.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). *Cotidiano Escolar, Formação de Professores (as) e Currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Ensaio de Uma Metodologia Efêmera. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os Cotidianos das Escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

FERREIRA, Maria Manoela. **Salvar corpos, forjar a razão**: contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal (1880-1940). Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 2000. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19492>> Acessado em: 07/01/2022

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOODSON, Ivor. *Narrativas em Educação: a vida e a voz dos professores*. Porto: Porto Editora, 2015. 160 p.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmm/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 15 de dez. 2021.

MOTTA, Thais da Costa.; BRAGANÇA, Inês de Souza. Pesquisa formação: uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizer fazer dizer os saberes da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 04, nº 12, p. 1034-1049, set/dez 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6191/pdf>> Acesso em: 15 de dez. 2021.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis: DP et Alii, 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas: Papyrus, 2000. p. 175-196.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 46970 de 13 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento da propagação decorrente do novo Coronavírus (COVID-19), do regime de trabalho de servidor público e contratado, e dá outras providências. *Legisweb*, Rio de Janeiro, 13 mar. 2020. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390689>> Acesso em: 15 dez. 2021.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 47282 de 21 de março de 2020. Determina a adoção de medidas adicionais, pelo Município, para enfrentamento da pandemia do novo Coronavírus - COVID-19, e dá outras providências. *Legisweb*, Rio de Janeiro, 21 mar. 2020. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=392322>> Acesso em: 15 dez. 2021.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME nº 195 de 31 de março de 2020. Regulamenta o Decreto Rio nº 47.329, de 27 de março de 2020, que dispõe sobre o credenciamento de supermercados para fornecimento de cestas básicas em decorrência da pandemia do Coronavírus - COVID-19, e dá outras providências. *Rio Prefeitura*, Rio de Janeiro, 31 mar. 2020. Disponível em: <[https://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/61195\(RESOLU%C3%87%C3%83O%20SME%20195_2020\).pdf](https://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/61195(RESOLU%C3%87%C3%83O%20SME%20195_2020).pdf)> Acesso em: 15 dez. 2021.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME nº 196 de 27 de abril de 2020. Estabelece diretrizes para a entrega do Cartão Cesta Básica para os alunos matriculados na Rede Pública Municipal de Ensino e dá outras providências. *Rio Prefeitura*, Rio de Janeiro, 27 abr. 2020. Disponível em: <[https://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/61348\(RESOLU%C3%87%C3%83O%20SME%20196_2020\).pdf](https://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/61348(RESOLU%C3%87%C3%83O%20SME%20196_2020).pdf)> Acesso em: 15 dez. 2021.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A Pedagogia e a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*, nº 16, p. 27-34, jan./fev./mar./abr. 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 15 de dez. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra; Edições Almedina, S.A, 2020.

SAMPAIO, Carmen Sanches, RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. Conversa como Metodologia de Pesquisa: uma metodologia menor? In: SAMPAIO, Carmen Sanches, RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de (Org.) *Conversa como Metodologia de Pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 21 -40.

SENHORAS, Elói Martins. Coronavírus e Educação: análise dos impactos assimétricos. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, ano II, v. 2, ed. 5, p. 128-136, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/loren/Downloads/Artigo10.pdf> Acesso em: 15 nov. 2021.

TIRIBA, Léa. *Buscando Caminhos para a Pré-escola Popular*. São Paulo: Ática, 1992.

VIEIRA, Livia Maria Fraga; FALCIANO, Bruno Tovar. Docência na Educação Infantil Durante a Pandemia: percepções de professoras e professores. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, ed. 30, p. 788-805, 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1224/pdf>> Acesso em: 15 nov. 2021.