

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS -GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL

Leila Carla Terebinto

**RECRIANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE
PANDEMIA COVID 19**

Santa Maria, RS
2022

Leila Carla Terebinto

**RECRIANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA
COVID 19**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lorena Inês Peterini Marquezan

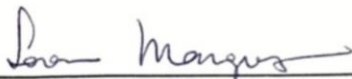
Santa Maria, RS
2022

Leila Carla Terebinto

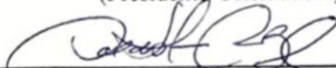
**RECRIANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE
PANDEMIA COVID 19**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

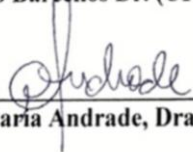
Aprovada em



Lorena Inês Peterini Marquezan, Dra. (UFSM)
(Presidente-Orientadora)



Valdo Barcellos Dr. (UFSM)



Carmem Maria Andrade, Dra. (FAPAS)

Ane Carine Meurer, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2022

Aos meus pais, Paulo e Alvira Terebinto (em memória), pequenos agricultores, que sempre me incentivaram a estudar e que não mediram esforços para ajudar nesta longa jornada. Gratidão pelo exemplo, apoio e educação recebidos, sem vocês eu não estaria aqui hoje. A vocês, todo o meu amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, este ser divino em quem acredito e deposito minha fé, que me engrandece como ser humano e me fortalece na bondade e no amor.

A minha irmã, Sonia, também professora, que se sente orgulhosa do meu caminho e, assim, me incentiva para continuar.

A minha orientadora, Lorena, que foi essencial para enriquecer meu trabalho com suas diversas anotações nas páginas da pesquisa. Obrigada por ser também minha amiga e compreender os momentos em que precisei parar, respirar e continuar.

A minha banca examinadora, obrigada por aceitarem o convite de fazer parte da avaliação, sendo referências acadêmicas que me ajudaram e inspiraram no processo de escrita.

A Universidade Federal de Santa Maria, pela oportunidade do ensino, pesquisa e extensão, sendo referência de educação pública, gratuita e de qualidade.

A todas minhas amigas que de forma ou outra me ajudaram, apoiaram, fizeram rir, incentivaram e também foram fontes de inspiração.

Ao meu filho, que me ajudou a gravar os vídeos, me distraíndo nestes momentos de incertezas.

As minhas colegas pedagogas, por compartilharem momentos de aprendizagem, sendo importante na bagagem de conhecimento que carrego como professora.

*E, para finalizar os agradecimentos, compartilho uma citação de Paulo Freire, encontrada no seu livro *Pedagogia da Autonomia*: “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE,1997), que vai ao encontro com o que me move como pesquisadora e professora.*

Que essa minha vontade de ir embora, se transforme na calma e na paz que mereço. Que essa tensão que me corrói por dentro seja um dia recompensada. Que o espelho reflita em meu rosto um doce sorriso que eu me lembro de ter dado na infância, porque metade de mim é a lembrança do que fui, mas a outra metade, não sei. Que não seja preciso mais do que uma simples alegria para me fazer aquietar o espírito e que o teu silêncio me fale cada vez mais, porque metade de mim é abrigo, mas a outra metade é cansaço. E que a minha loucura seja perdoada, pois metade de mim é amor e a outra metade também.

(Metade, Oswaldo Montenegro)

RESUMO

RECRIANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID 19

AUTORA: Leila Carla Terebinto

ORIENTADORA: Prof. Dr^a. Lorena Inês Peterini Marquezan

Os objetivos desta pesquisa são refletir sobre as brincadeiras e as culturas infantis na turma em que atuo como docente, de modo a qualificar minha proposta de trabalho na Educação Infantil. Também busco compreender o brincar, as brincadeiras, as formas de brincar em nossa sala de aula, como uma ação livre, espontânea e cultural, possibilitando que as crianças interajam, participem, façam escolhas, tomem decisões e desenvolvam sua iniciativa e autonomia. Todo este processo de aprendizagem precisou ter os métodos modificados, em virtude do fechamento das escolas, devido à pandemia por Coronavírus. Como problema de pesquisa, nos inquietamos em buscar respostas para as seguintes questões: É possível, através do diálogo acerca dos tempos, espaços e estudos empreendidos na busca de possíveis caminhos que nos ofereçam respostas, mesmo que provisórias e temporais, para alcançarmos os objetivos propostos nesta pesquisa, ou seja, refletir sobre as brincadeiras e culturas e infantis nas turmas que atuo como docente, na modalidade remota? É possível, através do diálogo acerca dos tempos, espaços e estudos empreendidos na busca de possíveis caminhos que nos ofereçam respostas, mesmo que provisórias e temporais, para alcançarmos os objetivos propostos nesta pesquisa? Por fim, essa pesquisa autobiográfica tencionou refletir Wallonianamente sobre a mediação lúdica, criativa, afetiva do professor – aluno, olhando sensivelmente a criança por inteiro. Percebemos a importância da construção de conhecimento e de cultura, através das mediações socioculturais infantis, que requerem da escola e dos docentes mudança e reorganização pedagógica inovadora, e que mais do que nunca foram testados agora, durante a docência na pandemia.

Palavras-chave: Crianças. Culturas infantis. Práticas docentes. Pandemia.

ABSTRACT

RECREATING EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN TIMES OF THE COVID 19 PANDEMIC

AUTHOR: Leila Carla Terebinto

ADVISOR: Prof. Dr^a. Lorena Inês Peterini Marquezan

The goals of this research are to reflect on play and children's cultures in the class in which I work as a teacher, in order to qualify my work proposal in Early Childhood Education. I also seek to understand play, the forms of play in our classroom, as a free, spontaneous, and cultural action, enabling children to interact, participate, make choices, make decisions, and develop their initiative and autonomy. This whole learning process needed to have its methods modified, due to the closing of schools because of the Coronavirus pandemic. As a research problem, we are anxious to find answers to the following questions: Is it possible, through dialogue about the times, spaces, and studies undertaken in the search for possible paths that offer us answers, even if provisional and temporary, to reach the objectives proposed in this research, i.e., to reflect on children's games and cultures in the classes I work as a teacher, in the remote modality? Is it possible, through dialogue about the times, spaces, and studies undertaken in the search for possible paths that offer us answers, even if provisional and temporal, to reach the goals proposed in this research? Finally, this autobiographical research intended to reflect Wallonian reflections on the playful, creative, affective mediation of the teacher - student, looking sensitively at the child as a whole. We realized the importance of the construction of knowledge and culture, through children's sociocultural mediations, which require from the school and from the teachers innovative pedagogical change and reorganization, and that more than ever were tested now, during the pandemic teaching.

Key-words: Children. Children's cultures. Teaching practices. Pandemic.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
EB	Educação Básica
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SME	Sistema Municipal de Educação
SMED	Secretaria de Educação e Desporto

SUMÁRIO

1 APONTAMENTOS INICIAIS: DA TRAJETÓRIA AO TEMA DE PESQUISA.....11

2

OBJETIVOS.....
...14

2.1 OBJETIVO

GERAL.....14

2.2 OBJETIVOS

ESPECÍFICOS.....14

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	16
4 O DESRESPEITO DO ESTADO E DA POPULAÇÃO EM GERAL FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AOS PROFESSORES EM TEMPO DE PANDEMIA.....	20
5 EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS NAS AULAS REMOTAS.....	26
6 BRINCADEIRAS DURANTE A PANDEMIA COVID: OLHARES, REFLEXÕES E PRÁTICAS DOCENTES.....	39
7 DE VOLTA ÀS AULAS PRESENCIAIS.....	46
8 PRODUTO DO MESTRADO PROFISSIONAL PROPRIAMENTE DITO: LIVRO DIGITAL.....	53
9 ENSAIOS CONCLUSIVOS: CARTA PARA UM “BOM ENTENDEDOR”.....	62
REFERÊNCIAS.....	66
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	71

1 APONTAMENTOS INICIAIS: DA TRAJETÓRIA AO TEMA DE PESQUISA

Minha trajetória formativa iniciou-se na segunda turma de Pedagogia Noturno, foi um período marcado por desafios, precisei trabalhar durante o dia, fato que limitou minha participação em grupos de pesquisa, seminários e afins. Como egressa do curso, iniciei minha atuação em sala de aula na Educação Infantil, neste momento, percebi que havia um déficit em minha formação, porque, por muitas vezes presenciei situações que fugiram do meu controle, pela falta de conhecimento e maturidade, visualizando a necessidade de sequência em minha formação.

Hoje, como professora e pesquisadora, busco responder, através da pesquisa, as inquietações que perpassam o “ser” professora em tempos de aulas online diante da pandemia por Covid-19. No mês de março de 2020, atuando em sala de aula na Educação Infantil da rede privada de ensino do município de Santa Maria, nos deparamos com a pandemia causada por um vírus que apresenta espectro clínico, variando de infecções assintomáticas a quadros graves, diante deste fato, as escolas fecharam, surgindo então um estranhamento relacionado a nova forma de ensino.

Partindo para esta nova realidade, não podemos esquecer que, ao falarmos em organização pedagógica e o ser professora, de imediato, nos ocorre a grande preocupação do como “como fazer”, ou seja, com a metodologia. Nesse quesito, perpassam concepções e categorias, questões determinantes e fundamentais para aquilo que se quer propor como trabalho didático pedagógico. Refletir sobre estas concepções e categorias que antecedem o trabalho pedagógico, dizem respeito ao que nós mesmos, como futuros e/ou já educadores, acreditamos e queremos quanto ao tipo de homem e sociedade que iremos ajudar a construir diante da realidade que se apresenta.

Ao encontro disso, ter como foco os sujeitos *para quem e com quem*, nosso trabalho será desenvolvido, sendo de suma importância para que a prática pedagógica seja pautada em coerência e comprometimento, mesmo diante de todas estas adversidades.

Nesse sentido, conhecer, refletir e compreender que as crianças são sujeitos histórico-sociais de direitos, e que por isso precisam ter os espaços e tempos da infância garantidos não apenas legalmente, mas efetivados na prática é o princípio de um trabalho coerente e de qualidade. A partir disso, emerge a concepção de criança, que conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009, em seu Artigo 4º), é definida como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Refletindo acerca das situações vividas neste contexto, é notório que os professores têm enfrentado muitos desafios, pois precisaram transformar suas casas em sala de aula, expondo suas vidas e sua intimidade, da mesma maneira que as famílias tiveram ao ter que adaptar as *lives*, expondo as crianças às tecnologias, organizando uma nova rotina.

Para compreender o processo da educação que o Brasil está vivenciando durante a pandemia por Covid-19, é preciso averiguar a trajetória da Educação Infantil como um todo, concomitantemente com a situação política/econômica e suas oscilações durante cada período histórico. Isso significa que, anterior ao planejamento da nossa ação pedagógica, está imbricada e implícita nossa posição política.

Como problema de pesquisa, nos inquietamos em buscar respostas para as questões: É possível através do diálogo acerca dos tempos, espaços e estudos empreendidos na busca de possíveis caminhos que nos ofereçam respostas, mesmo que provisórias e temporais, para alcançarmos os objetivos propostos nesta pesquisa, ou seja, refletir sobre as brincadeiras e culturas e infantis nas turmas que atuo como docente, na modalidade remota?

Como produto final de nosso estudo do mestrado profissional, traremos um Livro Digital/E-book com todas as iniciativas tomadas durante a pandemia para mantermos a essência da Educação Infantil no período mais crítico de sua história.

A fim de facilitar a compreensão do presente trabalho, o mesmo está dividido em capítulos, tendo este como primeiro, e assim distribuídos a seguir: O segundo capítulo é denominado como “**Objetivos**”, e traz os objetivos gerais e específicos desta pesquisa. No terceiro capítulo, intitulado “**Caminhos metodológicos**”, demonstrará como foram os desdobramentos da pesquisa, os caminhos percorridos para chegar em cada instrumento metodológico, a abordagem da narrativa (auto)biográfica e as relevâncias do estado do conhecimento. O quarto capítulo é chamado de “**O desrespeito do estado e da população em geral frente às políticas públicas educacionais e os professores em tempos de pandemia**”, o qual discutirá um pouco da história das Políticas Públicas Sociais no Brasil, a partir da crise do capitalismo e como isso trouxe o Neoliberalismo e o Terceiro Setor para a situação econômica brasileira, afetando a

educação e pretendendo-se a consolidação um “Estado Mínimo”, e o quanto isso impacta no panorama que a sociedade tem dos professores. O quinto capítulo, batizado de “**Educação Infantil: Caminhos nas aulas remotas**” trará a história da EI e como a pré-escola passou a ser obrigatória, bem como primeira etapa da Educação Básica (EB), juntamente com os impactos que isso causou para as instituições e para o poder público, e como foi percorrido este caminho nas aulas remotas. O sexto capítulo é chamado de “**Brincadeiras durante a pandemia Covid: olhares, reflexões e práticas docentes**”, e reflete sobre a tentativa de manutenção das brincadeiras em tempo de isolamento social, transformando a nossa casa em um parque de diversões. O sétimo capítulo desta dissertação é intitulado de “**Produto do Mestrado Profissional propriamente dito: LIVRO DIGITAL**”, e apresenta os capítulos de nosso livro com as ações desenvolvidas em minha turma durante o período de aulas remoto.

Por fim, nas **Considerações finais** é apresentado o capítulo oito, como uma carta para o leitor, a qual conta a trajetória desta pesquisa, destacando os principais pontos, dados e reflexões acerca das dificuldades enfrentadas durante as aulas remotas na pandemia de Covid-19, e que se intensificaram neste cenário político capitalista neoliberal, que se baseia na lógica da desresponsabilização do Estado, refletindo nas Políticas Públicas Educacionais e em nossas crianças.

2 OBJETIVOS

Durante toda a pesquisa sobre a temática que se iniciou na Especialização em Políticas Públicas e Gestão Escolar na Universidade Federal de Santa Maria/ UFSM, muitos foram os objetivos que julgávamos serem relevantes ao trabalho e que faziam sentido para a pesquisa. Hoje, na fase de dissertação do mestrado profissional do PPPGE, e aprofundando a temática, elevam-se os objetivos, elencados a seguir, pois segundo Deslandes (1996) as funções dos objetivos, em um projeto na perspectiva proposta por, são as seguintes: a) mapear o caminho a ser seguido durante a investigação; b) orientar o pesquisador durante o percurso de investigação; c) comunicar os propósitos da pesquisa para a comunidade científica. Desta maneira, apresentamos os objetivos de nossa pesquisa intitulada: Recriando a Educação Infantil em tempos de Pandemia.

- OBJETIVO GERAL

Considerando a temática escolhida, define-se, de modo amplo, o objetivo geral desta pesquisa.

PROBLEMA DE PESQUISA	OBJETIVO GERAL
Como engajar e ensinar os alunos da Educação Infantil em tempos de isolamento social; minimizando os impactos da pandemia no processo de ensino-aprendizagem de crianças tão pequenas?	Compreender e desenvolver práticas pedagógicas para superação de desafios de aprendizagem no cenário atual,

- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

QUESTÕES DE PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> Quais foram os meios utilizados para manter as aulas na modalidade remota? 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer os meios utilizados na modalidade remota;
<ul style="list-style-type: none"> Quais aspectos relacionados as aulas na modalidade remota? 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar os aspectos utilizados em nossas lives;
<ul style="list-style-type: none"> Quais movimentos realizamos para mobilizar as famílias para a participação e apoio nas lives? 	<ul style="list-style-type: none"> Explanar o que foi realizado para a conscientização das famílias da nossa comunidade escolar.
<ul style="list-style-type: none"> Quais foram as metodologias utilizadas durante as aulas remotas para atingir o objetivo geral desta pesquisa? 	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar um livro digital com as principais ações desenvolvidas e os resultados obtidos durante o processo de ensino aprendizagem na pandemia.

3 CAMINHOS METODOLOGICOS

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foi adotada a abordagem qualitativa em uma primeira fase, pois favorece a compreensão das características dos contextos pesquisados, dando enfoque para a subjetividade, não sendo uma proposta de pesquisa rígida ou fechada em uma estrutura, mas que dê a oportunidade de abertura para as interpretações do pesquisador e que “não enfoca na representatividade numérica, pois embora possa fazer uso dela, seu foco está no aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 19).

Os instrumentos de coletas de dados desta pesquisa foram: análise documental, estado do conhecimento e entrevistas semiestruturadas. Ao darmos início à pesquisa, a análise documental foi essencial, pois a partir daí que foram surgindo dúvidas em relação ao novo papel que o professor assume perante ao aluno durante a pandemia. Para tornar a pesquisa palpável, optamos por realizar uma entrevista semiestruturada com uma professora, integrante da Escola da rede privada do município de Santa Maria, respeitando o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelas participantes das entrevistas (apêndice).

A análise documental (artigos, pesquisas já realizadas, leis, estatutos, emendas, etc.) de temáticas que conversam com o presente trabalho, foram importantes para a reinterpretção dos dados já apresentados, levando em conta o contexto recente da pandemia. Já as entrevistas semiestruturadas nos trouxeram novos dados, obtidos através do contato direto do pesquisador com os participantes (neste caso, professora e integrante da escola). Segundo Gil (1999, p. 117), a entrevista é “uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

O Estado do Conhecimento, usado para construir a metodologia, é um levantamento de diversas produções científicas feitas sobre determinada temática de pesquisa, no caso deste trabalho a temática é relacionada aos desafios enfrentados pelos

professores diante das aulas virtuais, dando ênfase para a Educação Infantil e as suas especificidades. Segundo Morosini, o Estado do Conhecimento é:

Identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI, 2014, p. 155).

Entendemos que esta é uma pesquisa dos trabalhos recém iniciada, assim, a produção de conhecimento começa por meio da leitura e reflexão daquilo que já foi produzido anteriormente e que se aproximam da temática que está sendo pesquisada por um determinado pesquisador. Em relação a isso, Luna menciona que: “O objetivo deste tipo de trabalho é descrever o estado atual de uma dada área de pesquisa: o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontra os principais entraves teóricos e/ ou metodológicos” (LUNA, 2002, p. 82).

Foram analisadas as produções científicas e suas contribuições/aproximações a respeito deste novo modelo de ensino. Buscaram-se produções científicas no Portal de Periódicos da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no ano de 2020 e 2021, fazendo uma investigação, por meio da comparação das principais pesquisas que poderiam contribuir para esta temática, através de suas abordagens, objetivos e resultados.

No primeiro momento, foi feita a pesquisa no periódico da CAPES no espaço “buscar assunto” com o descritor: Educação Infantil e o Covid-19, e foram encontrados 10 trabalhos no ano de 2020, destes, selecionamos apenas 2 que se aproximavam da minha temática de pesquisa. Nesse mesmo momento de busca, para mapear novas produções, o descritor foi alterado no campo “buscar assunto” para: educação infantil e aulas online, e foram encontrados 20 trabalhos no ano de 2020, sendo escolhidos 2, que dialogavam com minha temática.

Continuando a pesquisa, não mais nos periódicos da CAPES e sim na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da UFSM, buscamos com o descritor: papel do professor na Educação Infantil, e sem filtrar a busca foram encontrados 740 resultados, filtrando-a para o período de 2020, a biblioteca não encontrou resultados, sendo assim, arriscamos a olhar os primeiros trabalhos dos 740 que foram constatados, nos deparando com apenas 1 que se aproximou mais do que os outros já encontrados.

Em um segundo momento utilizamos a pesquisa autobiográfica, pois foi preciso perpassar pelas fases da minha vida acadêmica e profissional, para obter suporte a fim

de compreender o período que estamos vivendo, partindo desde o isolamento social até as aulas em ambiente virtual. Tal fato deu-se, pois, tivemos que criar novas alternativas para a escrita do referido trabalho, pelo fato da escola em questão estar trabalhando de maneira remota.

Buscamos fundamentação metodológica em Abrahão (2006), quando afirma que ao pesquisar partindo das narrativas autobiográficas necessitamos da memória, das lembranças vividas, da empatia, do respeito, da ética e do cuidado que devemos ter com as pessoas, os sujeitos e/ou personagens, pois:

[...] consciente de que o ato narrativo se estriba na memória do narrador e que a significação que o narrador deu ao fato no momento de seu acontecimento é ressignificado no momento da enunciação desse fato, em virtude de que a memória é reconstrutiva, além de ser seletiva, mercê não só do tempo transcorrido e das diferentes ressignificações que o sujeito da narração imprime aos fatos ao longo do tempo [...]. (ABRAHÃO, 2006, p. 151).

A complexidade e o leque de atuação da pesquisa (auto)biográfica implica em uma abrangência epistemológica, que inclui: autobiografias, biografias, narrativas, história oral, diários, entre outros, trabalhando e significando o seu tríplice aspecto: “como fenômeno no ato de narrar-se, como método de investigação e, como processo de autoconhecimento e de intervenção na construção identitária de professores e de formadores”. (Abrahão, 2006, p.191).

Marie-Christine Josso, prefaciando o livro (Auto)biografia e formação humana, organizado por Abrahão (2010), destaca a importância das histórias de vida como dispositivo de pesquisa significativo nas ciências humanas em todos os continentes, nos simpósios, nos colóquios ou encontros científicos, no campo da educação, referente à formação de professores, incluindo: a sensibilidade para a história do aprendente e de sua relação com o saber, mobilizando o singular/plural; do conhecimento construído durante as formações continuadas.

Marie-Christine Josso trabalha na rede francófona, compartilhando “histórias de vida em formação”, seja em Genebra ou em outras regiões suíças e europeias, desde 1980 até hoje. Os pesquisadores-formadores de sua equipe interdisciplinar e transdisciplinar mobilizam o acesso a numerosas pessoas da perspectiva metodológica inventada por ela, sob o título de “História de vida e formação”, a partir da qual algumas pessoas inovaram, em seus locais profissionais, em novas organizações e contextos.

A pesquisa (auto)biográfica parte da narrativa da história autorreferente, nas quais o sujeito desvela-se para si, ao mesmo tempo em que revela para os demais sua

trajetória de vida, abrindo possibilidades de inúmeros significados. O exercício da memória efetiva as construções/reconstruções de sua subjetividade.

As narrativas de vida, segundo Josso, implicam em uma circularidade em espiral provocando reflexões a partir das continuidades e discontinuidades dos relatos, movimentando memórias, lembranças das práticas escolares produzindo compreensão do singular-plural dos diferentes cenários da formação e das práticas pedagógicas docentes.

Nos capítulos que seguem, poderá ser observado o uso dos instrumentos metodológicos que compõe o trabalho, e assim ter uma compreensão mais abrangente de como eles se comunicam ao longo da escrita. No próximo capítulo, foi utilizada uma análise documental das políticas públicas, do atual cenário do Brasil e dos autores que trazem reflexões acerca do capitalismo neoliberal, do terceiro setor, da intervenção privada em espaços públicos, com o propósito de trazer estas reflexões e análises para o contexto da pesquisa, na escola da rede privada de ensino no município de Santa Maria/RS.

4 O DESRESPEITO DO ESTADO E DA POPULAÇÃO EM GERAL FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AOS PROFESSORES EM TEMPO DE PANDEMIA.

Para a escrita deste capítulo, foi analisado o contexto político e econômico brasileiro do ano de 2020, que se caracteriza como capitalista neoliberal, estabelecendo a base para as Políticas Públicas Sociais. O cenário econômico brasileiro gira em torno de exportações e indústrias, mas em cada região tem-se um “carro forte” na economia, no entanto, estas estão desestabilizadas devido à crise econômica (mais detalhes no decorrer do capítulo). Tivemos a ascensão de um novo governo que prometeu equilibrar a economia do país, mas a instabilidade política ainda permanece, pelas dificuldades de articulação entre os três poderes e com os parceiros comerciais externos do Brasil.

Vislumbrando o atual contexto econômico brasileiro, percebemos mudanças políticas governamentais agravadas pela chegada do Covid-19, que acirrou os problemas que já enfrentávamos, como: o alto índice de desemprego, o aumento de dívidas e do custo de vida, encerramento de pequenos negócios, o desaceleramento do Produto Interno Bruto (PIB), etc. Isso gera uma contração de gastos, “puxando” a economia pra baixo, pois o governo não investe como antes e não estimula a economia, além de questionar a ciência no combate da pandemia. Uma destas mudanças é a reforma da previdência social, que é dada como a “solução” para a crise econômica, porém, algo a curto prazo, não se tendo um longo prazo definido, dificultando o país em ter uma retomada mais consistente (ARAÚJO, 2019).

Tendo em vista a situação do Brasil neste ano e como funciona o capitalismo referente à sua crise, precisamos entender o liberalismo clássico que deu origem ao neoliberalismo presente. O liberalismo é uma corrente de pensamento que surgiu com

Adam Smith em sua publicação “A riqueza das nações” em 1776 e defendia a livre iniciativa econômica sem a limitação e regulamentação do Estado, favorecendo assim a privatização e a desregulamentação das atividades econômicas (MORAES, 2001). Segundo SMITH, a liberdade

Sem qualquer intervenção da lei, os interesses e os sentimentos privados das pessoas naturalmente as levam a dividir e distribuir o capital de cada sociedade entre todas as diversas aplicações nela efetuadas, na medida do possível, na proporção mais condizente com o interesse de toda a sociedade (SMITH, 1983, p. 104).

O que Smith (1983) quis dizer é que cada indivíduo tem, por natureza própria, motivação pela procura do lucro e iniciativa para o trabalho, sem que isso precise de intervenção do Estado para controle do capital, que naquela época era o poder da política econômica mercantilista. Em suma, o liberalismo surgiu como crítica ao mercantilismo (SMITH, 1983).

A partir do século XIX, o pensamento liberal de Adam começou a se tornar conservador, aproximando-se de correntes desse tipo, e distanciando-se da democracia, pois na visão liberal deveriam ser impostos limites à participação política, limitando o acesso e o âmbito do sufrágio (MORAES, 2001), para impedir que as “massas” populares chegassem à vida política. Isso foi retomado no século XX, com os neoliberais, tendo a ideia central de evitar a política dentro da economia (MORAES, 2001).

O neoliberalismo, o novo liberalismo é basicamente uma ideologia, uma corrente de pensamento que teve seu “ponta pé” inicial com a publicação do livro “O caminho da servidão” de Friedrich Von Hayek. Sua oposição era o Estado do bem-estar social (Estado como organizador da economia) e sua intervenção na economia. A partir desta obra, oportunizam-se discussões sobre questões neoliberais, em oposição, o enfraquecimento das discussões do Estado do Bem-Estar Social (MORAES, 2001). Segundo Moraes, 2001, as principais ideias neoliberais eram, por um lado “privatizar empresas estatais e serviços públicos” (MORAES, 2001, p. 35), e por outro “desregulamentar, ou antes, criar novas regulamentações, um novo quadro legal que diminua a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados” (MORAES, 2001, p. 35). Sendo o neoliberalismo uma ideologia que

Prega o dismantelamento das regulações produzidas pelos Estados nacionais, que acabam transferindo muitas dessas regulações (produção de normas,

regras e leis) para uma esfera maior: as organizações multilaterais como, a OMC (Organização Mundial do Comércio), Banco Mundial...” (MORAES, 2001, p. 39).

Por consequência disso, Moraes (2001) concluía que “a sobrecarga do Estado leva à ingovernabilidade das democracias” (MORAES, 2001, p. 32), ou seja, o neoliberalismo é uma forma de desresponsabilização do Estado. Percebemos esse fato no município de Santa Maria/RS, quando os responsáveis usam de ações reducionistas para dar conta de suas obrigações, cito como exemplo disto as parcerias firmadas com o setor privado na educação do referido município.

A ideologia neoliberal é modeladora das políticas sociais, tentando se desfazer daquilo que para este pensamento não é necessário, dentre isto está o Estado de bem-estar social e instituições políticas que gerenciam de forma estatal a economia do país. Na década de 70, nosso país passava por um momento conhecido como “crise do capitalismo”; tal cenário foi caracterizado por medidas do Banco Central norte-americano que aumentou a taxa de juros aplicada sobre a dívida de um país inadimplente, que por sua vez precisou renegociá-la, todavia isso teve consequências condicionais elaboradas pelo Banco Mundial, que submeteu mudanças estruturais (MÉSZÁROS, 2002).

Durante a crise, de acordo com Mézáros (2002), três medidas foram tomadas como forma estratégica para superá-la: reestruturação produtiva, globalização e neoliberalismo. Cada estratégia é responsável por um momento da crise, e devido ao momento atual, vamos falar ao longo do capítulo sobre a terceira estratégia, o neoliberalismo, que é entendido como uma estratégia pontualmente construída em um momento histórico específico do capitalismo.

A crise do capitalismo se justifica através da falência do fordismo (implantado na segunda revolução industrial, que foi um modelo de acumulação, produção em massa que reduziu os custos e aumentava os lucros) e do Estado de bem-estar social que foi originário por consequência do fordismo. No cenário de crise, o setor econômico estava “enforcado” e os movimentos sociais e suas lutas tomam a frente para mudar o cenário brasileiro, sem que isso devidamente se efetue (ANTUNES, 1999). Algumas consequências da crise são o desemprego e o crescimento do “Terceiro Setor”, este que “não é uma alternativa efetiva e duradoura ao mercado de trabalho capitalista, mas cumpre um papel de *funcionalidade*”, (ANTUNES, 1999, p. 113), quando integra

indivíduos desempregados e estes sentem-se “participando da sociedade”, sendo que isso é apenas mais uma estratégia da lógica capitalista neoliberal.

Para entender o Terceiro Setor, pontualmente será definido o Primeiro e o Segundo Setor. O primeiro é formado por instituições públicas, sobretudo os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. O segundo setor é formado pelas empresas privadas com fins lucrativos e o Terceiro Setor são associações e entidades sem fins lucrativos, prestando serviços de caráter público, que por vezes é mantido por verbas públicas (SUSIN, 2005).

Um “Estado mínimo” era o que se pretendia com os pensamentos neoliberais, afinal, quem defende essa corrente, acredita que a crise é do Estado e não do capital/capitalismo, sendo assim, quanto menos o Estado intervir nas políticas públicas sociais, melhor. Mas, melhor para quem? Para o próprio Estado, pois ele não precisará tomar conta de tudo e poderá transferir suas responsabilidades para outro setor, nesse caso o setor privado, assim que surgem as parcerias público/privado como alternativa (ou melhor, fuga dos “problemas”) perante as referidas políticas, assim, o Estado “corta/reduz” suas despesas com a população das camadas mais afetadas pela pobreza, e em vulnerabilidade social (SEGAT, 2007).

Trazendo o foco para as políticas públicas educacionais, percebemos os impactos que um Estado mínimo neoliberal reflete dentro de cada esfera municipal e de cada instituição escolar. Sendo a EC nº 59 de 2009 e a Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), que torna obrigatória e gratuita a Educação Básica no Brasil dos 4 aos 17 anos de idade, uma política educacional do contexto neoliberal, consideramos que o corte de despesas e a transferência das responsabilidades do poder público para o setor privado, juntamente com a expansão de convênios, são consequências de uma política imposta, e da falta de entendimento dos reflexos de sua implementação. Em vez de termos a expansão de escolas públicas de qualidade, em vez do aumento do espaço escolar e das vagas para matrículas na Educação Infantil, temos a compra de vagas.

Afunilando para o contexto do Município de Santa Maria/RS, podemos perceber catastróficas consequências de uma política pensada no bem do Estado e não das crianças, dentre elas: o “inchaço” no número de matrículas nas escolas da infância, dificultando e por vezes inviabilizando os processos de qualidade das práticas pedagógicas que se instaurem; o “freimento” da melhoria e expansão da infraestrutura das escolas que atendem Educação Infantil; a compra de vagas e a parceria público/privado firmadas através de convênios; e a constante presença do setor privado

na decisão do poder público (SEGAT, 2007). Diante desta realidade, o fechamento das escolas devido ao Covid-19 agravou esta situação, pois as crianças foram obrigadas a ficar trancadas em casa de um dia para o outro, além de perderem o contato com professores e colegas e com a rotina escolar.

Um fato que podemos salientar neste momento são as crianças que dependiam basicamente da escola para tudo, principalmente as menores, e aquelas que são de famílias desestruturadas, que possuem na escola um ambiente acolhedor, feliz e sendo muitas vezes o local em que fazem sua única refeição.

Neste cenário, nós, professores, precisamos nos mobilizar com a nova realidade, levando a sala de aula para nossa casa, modificando nosso planejamento e as maneiras de ensinar para deixar nossos principais sujeitos acolhidos. Em nossa escola deu-se início então as lives e vídeo - aulas e novamente ocorre uma segregação das crianças, pois nem todas possuem internet e computadores em sua casa, além de não poder contar com o apoio da família nesta hora de incertezas. Nota-se perfeitamente neste cenário a deficiência em nossas políticas públicas.

Reduzindo-se o papel/compromisso do Estado com o bem-estar da população mais carente estamos evidenciando a retirada da responsabilidade do Estado com as políticas públicas sociais para educação infantil. Este encaminhamento político é preocupante, pois um Estado forte e atuante é fundamental para a qualidade e a expansão da educação para as crianças da educação infantil, principalmente aquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Evidenciando os movimentos gerados com a nova realidade em cada espaço escolar, é importante discutir sobre o ofício do professor neste novo cenário e como a sociedade reagiu diante do trabalho *home office*.

A evolução é baseada em lutas da Educação Infantil, no entanto, alguns elementos ainda não mudaram, a sociedade que se apresenta hoje visa o lucro, e este lucro está relacionado diretamente com a força de trabalho, seguindo a produção em série. Quando as escolas precisaram fechar por um período indeterminado a primeira preocupação dos pais foi: Onde deixarei meu filho(a) pois preciso trabalhar. Este fato reforça que a Educação Infantil é vista como um local para se deixar os filhos pequenos enquanto ganha-se dinheiro.

A realidade econômica dos pais da escola da pesquisa é de classe média alta, o que possibilitou a contratação de babás para seguirem com as crianças em casa e, ao mesmo tempo, com as atividades relacionadas ao sustento familiar. Este movimento

funcionou bem nos primeiros meses mas, após o período inicial, alguns episódios começaram a incomodar as famílias, como o gasto extra, crianças em casa o tempo todo, falta de contato com crianças da mesma faixa etária, e o aprendizado que não atendia a expectativa das famílias para dar sequência a este processo capitalista.

Bombardados pela mídia que espalhava notícias que nós professores estávamos em férias e confortáveis com a situação, cada vez mais se acirrava as discussões acerca do ofício do educador, papel este que estava sendo visado o tempo todo. Algo precisava ser feito em nossa escola, pois, além destes questionamentos intermitentes, havia também o problema da quebra de contrato dos pais com a instituição, o que ameaçava nosso vínculo empregatício.

Por isso, como um primeiro movimento em nossa instituição escolar com o intuito de sanar estas lacunas, percebidas quanto a nova forma de trabalho dos professores durante a aula online, e a necessidade do envolvimento familiar com a nova modalidade de ensino, referindo-se aos desafios sobre a conscientização do papel das famílias e dos professores, realizamos um evento online denominado Jornada Acadêmica, realizado através da plataforma do *Google Meet*, com ampla divulgação pelos grupos de WhatsApp, Facebook, Instagram e *site* da escola, com o intuito de mobilizar a participação dos pais de todos os níveis de ensino da escola, em que explicamos o nosso trabalho nas *lives*, a metodologia que seria utilizada e, principalmente, o apoio familiar que iríamos necessitar neste momento frente às telas. Segue, abaixo, o convite divulgado nas redes.

Figura 1 – Convite divulgado nas redes.



Fonte:

Este é o primeiro episódio para o produto do nosso mestrado profissional: o livro digital; a semana pedagógica deu certo em nossa instituição escolar, porque junto as famílias pensamos em propostas de interação, com objetivos que se aproximassem daqueles planejados para o contexto presencial, associando a ação de cuidar com a ação educativa, ganhando relevância com os conhecimentos sobre como é a vida das crianças no ambiente externo à escola, e principalmente de como seriam nossas aulas a partir de agora, e do quanto precisávamos fortalecer esta parceria família – escola. Os pais também trouxeram temas que julgavam importantes de serem trabalhados no período atípico que estávamos vivenciando, sendo um “tempo” novo e de adaptações para todos.

5 EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS NAS AULAS REMOTAS

A Educação Básica (EB) no Brasil é constituída por três etapas: Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) conforme a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96 - LDB) que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, inclui crianças de 0 a 5 anos distribuídas em creches (0 a 3 anos de idade) e pré-escola (4 e 5 anos de idade) e “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996. Alterada pela redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Sendo a EI atualmente considerada a primeira etapa da educação básica, partimos do pressuposto que esta não era reconhecida dessa forma, nem ao menos possuía tal nomenclatura, desconsiderando a criança e a infância que a mesma compreendia. Foi a partir da Emenda Constitucional (EC) n. 59 de 2009 que a pré-escola se tornou matrícula obrigatória, ampliando a obrigatoriedade da educação brasileira conforme alteração no artigo 208, inciso I da Constituição Federal “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Com a mudança de cenário da educação infantil, um novo enfoque foi dado, um novo sentido admitido, e para entender os diferentes papéis atribuídos à educação das crianças pequenas, analisaremos os contextos históricos e econômicos em determinadas épocas, os principais fatos da construção da concepção de criança/infância e suas relações com o mundo adulto.

A primeira Constituição Brasileira foi no ano de 1824 no Brasil Império, em um contexto pós independência do Brasil, Estado centralizado e confessional, possuía quatro poderes (Executivo, Legislativo, Judiciário e Moderador), o voto era só para os ricos (censitário) e duas principais forças políticas disputando pelo poder. Dom Pedro I dissolveu a Assembleia Constituinte brasileira, e impôs suas próprias regras, que logo se tornou a primeira Constituição outorgada (1824). Nela, apresentou sutilmente a educação (naquela época instrução primária, hoje Anos Iniciais do Ensino Fundamental) como “gratuita a todos os cidadãos” estabelecida pelo artigo 179, inciso XXXII, mas somente esta referência foi evidenciada para o âmbito educacional. Um pouco depois, em 1875, Segundo Kuhlmann (2000), foi criado pelos médicos o primeiro Jardim de Infância na cidade Rio de Janeiro, somente para a elite, mas com caráter pedagógico.

A segunda Constituição foi no ano de 1891, após a proclamação da república. O Estado se chamava Estados Unidos do Brasil, era separado da Igreja, seus interesses eram predominantemente da oligarquia latifundiária, com destaque para os cafeicultores, extinguiu-se o poder moderador e o voto passou a ser “universal”, porém com exceções. Esta Constituição foi marcada pelo ideário liberal, trazendo direitos e liberdades individuais, a educação dentro deste ideário era de obrigatoriedade dispensável, já que os cidadãos eram livres, assim, não se observava especificidades sobre o ensino, apenas algo geral no capítulo sobre a "Declaração dos Direitos" em seu artigo 72, parágrafo 6º “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1981). Em 1899, segundo Kuhlmann (2000) as primeiras creches foram

criadas dentro de fábricas de tecidos na cidade Rio de Janeiro, em que tinham uma grande quantia de mulheres trabalhadoras que precisavam de assistência para seus filhos.

Após algumas décadas, nos anos 30, em um contexto de “Era Vargas”, os primeiros anos foram caracterizados por um governo provisório, sem Constituição. Em 1932, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que veio da Europa e foi trazido para o Brasil em meados de 1882 por Rui Barbosa. Nele aparece o jardim de infância, um espaço assistencialista que recebia crianças mais pobres, devendo ser mantido pelo poder público, assim surgiram lutas sociais em prol desses ambientes, segundo Oliveira:

Em 1932, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que defendia amplo leque de pontos: a educação como função pública, a existência de uma escola única e da coeducação de meninos e meninas, a necessidade de um ensino ativo nas salas de aula e de o ensino elementar ser laico, gratuito e obrigatório (OLIVEIRA, 2011, p. 98).

Foi só depois do fim da Revolução Constitucionalista de 1932 que a Assembleia Constituinte foi eleita e redigiu a nova Constituição de 1934. Com esta promulgada (feita legalmente), obtiveram-se algumas reformas nos Estados Unidos do Brasil, como: introduziu-se o voto secreto e o voto feminino, criou-se a Justiça do Trabalho e as leis trabalhistas. Além disso, o que é mais notório nesta Constituição é que a educação tem um capítulo para designar suas funções e competências, não demonstrado mais nas disposições gerais deste tipo de legislação e o direito a ela alcançou a legalização, ressignificando a educação como direito social, conforme explicitado pelo artigo 149: “A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos” (BRASIL, 1934). Foi nesta Constituição que apareceu, pela primeira vez, legalmente o termo “infância”, contudo, atrelado à maternidade, visto no artigo 141: “É obrigatório, em todo o território nacional, o amparo à maternidade e à infância” (BRASIL, 1934).

Ainda no contexto da Era Vargas, o presidente do Brasil terminaria seu mandato em 1938, porém, para permanecer no poder ele deu um golpe de estado, tornando-se ditador. Seu discurso de justificativa era para a proteção da sociedade brasileira perante a ameaça comunista. Esse regime imposto, inspirado no fascismo, foi conhecido como Estado Novo. Com este Estado imposto de regime ditatorial, se obteve a intervenção

deste na economia, a abolição dos partidos políticos e da liberdade de imprensa. Neste cenário, a Constituição de 1937 foi elaborada, e com ela a educação sofreu retrocessos, pois embora fosse obrigatório e gratuito o ensino primário, era exigido uma contribuição, explicando esse ato embasado ao conceito de solidariedade, como apresenta o artigo 130:

O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, 1937).

Esta Constituição também menciona a infância e a traz como uma fase da vida do indivíduo e não como algo ligado à maternidade (como no mesmo documento de 1934), e em seu artigo 15 aparece como competência da União “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”, esse artigo demonstra que há uma preocupação destinada à proteção da infância e que esta é parte da responsabilidade do Estado, como mostra o artigo 127: “A infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado”.

Com a queda de Getúlio Vargas, começou um processo de redemocratização, pois havia a necessidade de uma nova ordem constitucional, assim, promulgou-se a Constituição de 1946, que trazia a educação como direito, visto no artigo 166: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, e continuava com a questão da obrigatoriedade e da gratuidade conforme observamos no inciso I: “o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional” e no inciso II: “o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos”, aqui, podemos compreender que apenas o ensino primário (Anos Iniciais do Ensino fundamental atualmente) é gratuito e obrigatório.

Como os espaços organizados para a infância foram ganhando em quantidades, era preciso pensar na legalização dos mesmos. Em 1961, foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61, subsidiada pela Constituição de 1946, que garante o direito à educação, artigo 2º: “A educação é direito

de todos e será dada no lar e na escola”, e caracteriza a educação anterior ao ensino primário como educação pré-escolar (atualmente nomeada de Educação Infantil) para crianças menores de 7 anos de idade, artigo 23: “A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância”, mas só considera obrigatório o ensino primário, segundo artigo 27: “O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional” (BRASIL, 1961).

Como podemos observar, a primeira LDB traz a obrigatoriedade do ensino a partir dos sete anos de idade da criança, já a Educação Infantil aparece como uma proposta de atendimento para a infância e não uma obrigação do poder público em ofertá-la para as crianças nessa faixa etária. Após esse marco educacional, em 1967, um período de autoritarismo definia a passagem do governo Castelo Branco para o Costa e Silva, com os militares no poder, essa constituição de caráter autoritário legitimava o regime iniciado pelo golpe de 1964, deixando seu aspecto democrático de lado, desfazendo parte dos preceitos que a Constituição de 1946 trazia.

Dentro desse contexto da Constituição de 1967, a educação continua como direito de todos, conforme artigo 168: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana”, o que se pode notar é o fortalecimento do ensino privado no parágrafo segundo deste mesmo artigo “o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo”. Já a obrigatoriedade e a gratuidade da educação são previstas dos 7 aos 14 anos de idade e a Educação Infantil, denominada ensino ulterior ao primário é “gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos”, segundo inciso III do parágrafo 3º, do mesmo artigo 168 em questão. Analisando a obrigatoriedade da educação, percebemos que ela se mantém somente no ensino primário, tão pouco se pensava nesta para o ensino ulterior, seria porque esse não era considerado tão importante quanto o primário?

Após alguns anos, depois dos últimos governos militares, o país precisava de um momento para a redemocratização. Com o governo de Sarney, esse processo acelerou e em 1988 foi promulgada a Constituição vigente conhecida como “Constituição cidadã”, que trouxe para o país várias modificações, dentre elas a reforma eleitoral abrindo espaço de voto para analfabetos e brasileiros de 16 e 17 anos, novos direitos

trabalhistas, combate ao racismo sendo instituído essa prática como crime, garantia de posse de terra aos índios e vários artigos dedicados à educação (SAVIANI, 2013), bem detalhados com maior abrangência, do 202 a 214 da seção I do capítulo III – Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, do título VIII – Da Ordem Social, além do artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias.

O artigo 6º da Constituição Federal de 1988 é o primeiro que faz referência à educação, definindo como um direito social, assim como a saúde, a alimentação, o trabalho, dentre outros. Ainda como direito, a educação está disposta no artigo 205, agora como dever do Estado e da família, contudo ela só começará a ser especificada no artigo 206 que traz alguns princípios do ensino, dentre eles, consideramos como destaques os incisos I e IV: “Igualdade de condições para o acesso e permanência na Escola” “Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”, este último inciso compreende que a gratuidade se estende por todas as etapas, englobando ensino médio e superior, não somente o ensino fundamental.

Analisando o detalhamento que o artigo 208 dispõe sobre a educação, percebemos que a obrigatoriedade permanece no ensino fundamental, mas teve a extensão para aqueles que não conseguiram na idade regular, conforme inciso I “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988) se estendendo até o ensino médio, como aparece no inciso II “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1988) que resgatou a ideia de extensão da gratuidade da Constituição de 1934 e ainda previu a extensão da obrigatoriedade da educação. Um avanço que esta constituição teve foi relacionado às pessoas com deficiência no artigo 208 que prevê “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Neste mesmo artigo, a educação infantil ainda não obrigatória em nível pré-escolar, tem seu “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Com a Constituição (1988), as instituições de educação infantil foram postas na lista de deveres do Estado, e passou-se a pensar e agir perante a infância de maneira mais peculiar frente ao novo significado evidenciado para a infância, isso foi conquistado por movimentos sociais e pela luta das mulheres por creches para seus filhos. Pensar a criança como sujeito histórico produtor de cultura, inserida em um contexto social que deve ser valorizado levando em consideração suas especificidades é

um progresso na atenção dada as crianças de 0 a 6 anos de idade, tanto nos campos sociais como nos teóricos.

Assim, dois anos após a promulgação da Constituição Federal vigente, em 1990, tem-se um marco na proteção da infância, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8069/90, que segundo o artigo 1º “dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente”. Esse estatuto traz a obrigatoriedade da educação tendo como norte a constituição de 1988, assim, esta obrigação continua sendo para o ensino fundamental, se estendendo até o ensino médio “ensino fundamental, obrigatório e gratuito”, “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”, apesar da infância ter um deslanche inicial relacionado à sua importância frente as políticas públicas, ainda não se fala em obrigatoriedade na mesma.

Para reafirmar o direito à educação, garantido pela Constituição Federal vigente, reelabora-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, promulgando-se a LDB nº 9394 de 1996, que regulamenta o sistema educacional público e privado em todo território nacional. Nela, a educação está dividida em dois níveis: Educação Básica e Ensino Superior. Pela primeira vez dentro da Educação Básica é estabelecida a Educação Infantil como primeira etapa, juntamente com o Ensino Fundamental e Ensino Médio conforme artigo 21 da referida lei, contudo, a EI é apenas gratuita e não tem a pré-escola como obrigatória. A educação infantil é definida pelo artigo 29 como “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” e, primeiramente, nesta lei a pré-escola é para crianças de 4 a 6 anos de idade.

Após dois anos elaborando um documento norteador que atende às determinações da LDB, em 1998, o Ministério da Educação (MEC) entrega para a sociedade o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que tem como objetivos “auxiliá-lo na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas”, “contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural” e “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, p. 7). Compreendemos que este referencial é um documento didático

para os professores de educação infantil, que orientam sua prática educativa, com sugestões de conhecimentos a serem trabalhados, dividido em três volumes.

Um pouco depois, em 1999 surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento que traz concepções de educação infantil, criança, currículo, proposta pedagógica, frente às discussões e reflexões que permeiam a infância e a educação de crianças pequenas, social e teoricamente. Essas Diretrizes foram reformuladas em 2010 para uma nova DCNEI, que tem como objetivos “estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil” e “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010). Ficando registrado que as diretrizes possuem orientações em relação ao trabalho junto das crianças pequenas para garantir seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Em 2005 e 2006 tivemos outros dois marcos na educação infantil. O primeiro, que a Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF) do MEC criou um “documento preliminar de Política Nacional de Educação Infantil, contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área”, pela necessidade de articulação dos acontecimentos relacionados a EI, como: o aumento do número de matrículas, a pressão dos movimentos sociais frente à demanda da sociedade, a inserção da mulher no mercado de trabalho, pesquisas e produções sobre a infância, etc. Em um dos objetivos desse documento temos: “Assegurar a qualidade do atendimento à Educação Infantil em creches e pré-escolas”, isso deu o ponta pé inicial para a elaboração dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil no ano de 2006.

Os Parâmetros de Qualidade “buscam responder de maneira comum a ação efetiva aos anseios da área, da mesma forma que cumpre com a determinação legal do Plano Nacional de Educação” e tem por objetivo:

Estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil, cabe apontar, inicialmente, para uma distinção conceitual que deve ser feita entre parâmetros de qualidade e indicadores de qualidade (BRASIL, 2006, p. 8).

Esse documento traz, no decorrer de seu contexto, a concepção de criança e de pedagogia da educação infantil; o debate sobre a qualidade da educação em geral e o debate específico no campo da educação da criança de 0 até 6 anos; os resultados de

pesquisas recentes; a qualidade na perspectiva da legislação e da atuação dos órgãos oficiais do país.

A devida atenção foi dada à infância no processo de elaboração da Emenda Constitucional nº 59 de 2009 que “dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos” (BRASIL, 2009) modificando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) nº 9394 de 1996, e dando subsídios para a promulgação da Lei 12.796 de 2013. Com essa lei, a educação passou a ser obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, isso significa que a pré-escola é parte da obrigatoriedade. Esses contextos de elaborações e reelaborações de leis, políticas, emendas, diretrizes e parâmetros, trouxeram um novo significado para à educação das crianças pequenas, lapidando novos entendimentos para a infância.

Atualmente, temos um documento normativo aprovado em 2017, denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018). Com ele, temos um novo currículo pensado para a EI, propondo habilidades e competências em uma proposta de organização curricular por campos de experiências, em que há uma série de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser cumpridos em cada etapa da Educação Infantil. As escolas têm que adequar o seu PPP e efetivar a implementação da BNCC até o ano de 2019.

Os dados demonstram que a história da educação infantil foi sempre de desafios e conquistas até chegarmos ao que vemos hoje, em que a criança é considerada um sujeito de direitos e produtor de cultura. Por todo este processo passaram também os professores, que, inicialmente, eram chamadas de “tias” e principalmente na educação infantil eram vistas como babás e não mediadoras de conhecimento, não se tinha noção dos anos e dedicação aos estudos e pesquisa para descobrir-se a melhor maneira de ensinar e compreender como as crianças aprendem, para a maioria das pessoas incluindo nossos governantes só é professor quem não conseguiu fazer outra coisa da vida ou não obteve aprovação em outro curso de graduação.

A rotina escolar nos demonstra que estes desafios acompanham nosso ofício, desde os primórdios da história educacional, contudo, a pandemia por Covid-19 veio para trazer novas provocações a nós professores. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde ([OMS](#)) declarou a pandemia de [Covid-19](#), doença causada pelo [novo HYPERLINK "https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/"Corona](#)

[HYPERLINK "https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/"vírus](https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/virus) [HYPERLINK](https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/)

["https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/"](https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/) (Sars-Cov-2). Segundo o órgão, o número de pacientes infectados, de mortes e de países atingidos deve aumentar nos próximos dias e semanas. Na prática, o termo pandemia se refere ao momento em que uma doença já está espalhada por diversos continentes com transmissão sustentada entre as pessoas.

Diante deste atual cenário, no dia 17 de março de 2020, as escolas de todo o nosso estado e de todos os níveis de ensino foram fechadas, primeiramente por quinze dias, e julgou-se em um primeiro momento que este seria o tempo necessário para que o vírus diminuísse o nível de contágio e pudéssemos voltar a nossa rotina. Esta diminuição não ocorreu, pelo contrário, o número de pessoas contaminadas e que vieram a óbito seguiu em aumento gradativo. Neste mesmo dia, foi divulgada no Diário Oficial da União a portaria Nº 343, que: dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus-COVID-19.

Então, seguindo os protocolos de segurança e com intenção de conter a propagação do vírus, fomos afastadas do nosso contato com as crianças, ainda na escola iniciou a nossa nova rotina de trabalho, que consistiu em separar os materiais para serem usados em casa, juntamente com a distribuição de algumas atividades. Nosso planejamento precisou ser modificado diante da nova realidade que se instalava e tantas incertezas que permeavam a nossa prática.

Primeiramente, as atividades enviadas para casa tinham a intenção de manter o vínculo entre criança e professora, e criança e escola, no entanto, algumas nunca foram devolvidas, encontramos aí o nosso primeiro obstáculo: as famílias não dariam o apoio necessário às crianças para a efetivação da aprendizagem em suas casas, partindo do pressuposto que atuamos em uma escola de classe média alta, que não apresenta problemas de informatização, todas as crianças possuíam acesso à internet, celulares e computadores em casa, além de não enfrentarem problemas relacionados à alimentação ou falta dela.

Um dos nossos desafios foi a conscientização do papel das famílias como participantes ativos nesse novo processo que se iniciava, sendo desafiador para todos os envolvidos. Um dos pontos que nortearam nossas discussões, foi sobre como fazer uma educação infantil em tempos de pandemia, envolvendo toda a comunidade escolar. Porém, antes mesmo de pensarmos em propostas de interação com as famílias, com objetivos que se aproximassem daqueles planejados para o contexto presencial, ficava

ainda mais claro que a ação de cuidar, indissociável da ação educativa, ganhava relevância com os conhecimentos sobre como é a vida das crianças no ambiente externo à escola.

Alguns pais seguiram sua rotina de trabalho, na modalidade *home office*, logo, as crianças não tendo mais a opção da escola para permanecerem neste período precisaram também adaptar-se as novas babás, e junto com elas a nova rotina sem escolas, sem a interação com amigos e com os pais muitas vezes trabalhando de suas casas, não lhes dando atenção.

Neste cenário surge, talvez, o nosso maior desafio como educadoras: Como dar aulas, fazer atividades, engajar e ensinar os alunos da educação infantil em tempos de isolamento social? Como minimizar os impactos da pandemia no processo de ensino-aprendizagem de crianças tão pequenas?

Em nossa instituição escolar, decidiu-se iniciar com as *lives*, são as aulas ao vivo com as crianças, incluindo as de 3 anos de idade, além disso, escolheu-se o final do dia como um momento em que os pais poderiam dar o suporte necessário.

Trago a imagem abaixo que circulou pelos grupos de WhatsApp e que retrata as aulas online com as pequenas crianças.

Figura 2: Aulas online com crianças.



Fonte: Desconhecida (2020).

É chegada novamente a hora dos professores se reinventarem, segundo a professora Patrícia, atuante em uma escola da rede privada: “A didática é diferente no ensino remoto em comparação com a presencial. Na escola tem a troca, você faz uma

pergunta, eles retornam, e a gente faz um conjunto. Agora, sou eu falando – eu coloco no Youtube, envio o link pela plataforma, eles assistem. Tivemos que aprender a filmar uma vídeo-aula. E os alunos tiveram que aprender a ouvir os professores, porque não é o Felipe Neto com todo aquele jeito de falar que os alunos estão acostumados.", afirma Patrícia.

Este relato nos mostra que além das adversidades enfrentadas com o planejamento das novas aulas, uma outra instigação faz-se presente: como manter a atenção das crianças frente à uma tela, por vezes sem os elementos que mantenham a atenção das mesmas? Desafio este que precisou de várias *lives* para que nós educadoras conhecêssemos as crianças e seu comportamento com as telas. Então, para mudar as estratégias de aprendizagem, optou-se então por estender o tempo das mesmas, primeiramente, deixando as crianças conversar com os colegas, mostrar a casa, brinquedos, comidas, sua nova rotina dentro de suas casas. Após este tempo, a professora solicitava aos pais que acompanhavam tudo que desligassem o microfone e a aula do dia era ministrada; aula que durava no máximo dez minutos. Uma alternativa que deu certo em nossa escola foi o lançamento de desafios para a próxima *live*, passou-se a apreender sobre coisas envolvidas no dia a dia das crianças, trago como exemplo um tema trabalhado no mês de abril de 2020, que fazia referência sobre os tipos de moradia; após a nossa *live* deixou-se como desafio que as crianças fizessem um desenho sobre o lugar da casa que mais gostavam, então a próxima *live* iniciaria com a apresentação do desafio, e assim seguiu-se durante todas as aulas remotas.

No entanto, enfrentamos uma outra incitação, de sabermos que a escola de educação infantil sempre foi vista como assistencialista, servindo apenas de “depósito” para as crianças enquanto os pais precisam trabalhar, acreditávamos que tal cultura tinha sido estingida de nossa escola, pois realizávamos, sempre durante os anos anteriores, chamados agora de “anos normais”, formações com as famílias, a fim de reconhecerem nossa função como professoras de seus filhos pequenos e o que seria ensinado a eles durante o período escolar, ensinamentos estes baseados na BNCC, no Projeto Político Pedagógico da Escola e partindo da experiência de cada docente.

Porém, o fechamento da nossa escola, e o fato das crianças precisarem ficar em casa, alterando a rotina familiar nos demonstrou que o caminho ainda é longo para a valorização e efetivação de fato da EI como uma modalidade de ensino fundamental para a vida das crianças. Muitas foram as mensagens trocadas via rede social, as quais evidenciaram o despreparo das famílias com a educação de seus filhos e o quanto

delegam essa função básica a terceiros. Quando cito educação me refiro em coisas básicas que aprendemos no seio familiar, como esperar a vez de falar, o respeito, mastigar de boca fechada, entre outras coisas mínimas perante a vida em sociedade.

De acordo com Boaventura (ano), a crise já existente e que foi agravada pelo Covid-19 ressalta a fragilidade do humano, pois somos seres com sentimentos diversos, e que ao sermos confrontados por situações que fogem ao nosso controle emocional, nos tornamos insignificantes como outro ser qualquer. Pude perceber esta citação do autor porque mesmo atuando em uma escola particular da classe média alta da cidade, a mesma foi afetada pela pandemia como as demais escolas de educação infantil, o que demonstra que sempre existirão situações que escapam do nosso controle, e isto não é diferente de nossa sala de aula, ao estarmos em aulas presenciais muitas vezes ocorre que nosso planejamento não desperta o interesse da turma, agora, nas aulas remotas além deste fato enfrentamos outros novos confrontos, como a baixa adesão da turma nas aulas ao vivo, a exposição de nossa intimidade domiciliar, a avaliação dos pais quanto nossa didática, e a partir disto o enfrentamento de críticas severas quanto nossa prática, a insegurança quanto a manutenção do nosso vínculo empregatício, entre tantas outras.

Em vistas disso, acredito que a educação do futuro exige que pensemos de forma diferente, uma das primeiras vertentes é a educação transdisciplinar, o primeiro impulso já foi dado, que é a incerteza de nosso papel docente diante da atual situação enfrentada, faz-se necessário pensar a educação de forma plural, proporcionando o reconhecimento, a integração e a harmonização das funções psíquicas, para que o desenvolvimento do pensamento, do sentimento, da sensação e da intuição possam contribuir para a formação integral do educando.

Segundo Morin em seu livro “Os sete saberes necessários a educação do futuro”, é impressionante que a educação que visa transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é conhecimento humano, na modalidade em que atuou um dos fatores que confirma esta assertiva é que muitas são as famílias e as instituições escolares que veem a educação infantil como uma pré-alfabetização, fato este que gerou embates nas *lives*, pois fora o momento que alguns pais pararam de fato para acompanhar a vida escolar de seus filhos, dando-se conta que os mesmos não sairiam alfabetizados nessa etapa e que não utilizamos “folhinhas” para ensinar as crianças.

Esta ação vai contra a pequenez das crianças, imobilizando o conhecimento humano, evidencio, então, que a infância como tempo plural, envolve condições de

vida, relações, brincadeiras, momentos de exploração, participação e construção de conhecimento e de cultura, e essas ações infantis requerem da escola e dos docentes mudanças e reorganização pedagógica, principalmente na conjuntura em que vivemos.

Reconheço que nossas ações docentes se tornam mais significativas quando nos aproximamos e nos envolvemos com as crianças e, assim, podemos observar suas ações com mais facilidade, pois é durante a brincadeira que as crianças expressam suas emoções, dúvidas, curiosidades e frustrações. Durante o faz de conta a criança sai do contexto da sua realidade e pode assumir diferentes papéis nos enredos e cenários imaginários, a vista disto procurei manter estas ações durante nosso tempo de afastamento.

Conseqüentemente, foi preciso articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas da infância na aprendizagem, para poder construir novos espaços que reinventassem a escola, tornando-a como sua casa, ou seja, reencontrando sua principal vocação: o lugar por meio do qual as crianças se constituem em suas interações com os pares e com os adultos e estabelecem processos de participação no espaço coletivo.

A escola de Educação Infantil abrange um universo amplo e desafiador. É neste espaço que as crianças vão aos poucos construindo seus entendimentos acerca do mundo que as rodeia, e essas vivências, possibilitadas pela escola as acompanham por toda a vida. Assim, o que vem sendo possibilitado de vivenciar nas instituições que atendem os pequenos torna-se ainda mais importante e necessário de reflexão constante.

6 BRINCADEIRAS DURANTE A PANDEMIA COVID: OLHARES, REFLEXÕES E PRÁTICAS DOCENTES

De acordo com Wallon, a prática educativa deve integrar aos seus objetivos e, simultaneamente, as dimensões sociais e individuais, por isso que ao falarmos em organização pedagógica deve estar claro os nossos objetivos, bem como definidos os sujeitos que estão a nossa frente. Wallon defende uma educação integral, capaz de possibilitar a formação do caráter e a orientação profissional dos alunos. Desta maneira, torna-se necessário dar sentido as concepções de sociedade, de infância, de criança e de culturas infantis que são determinantes e fundamentais para aquilo que se quer propor na educação infantil. Refletir sobre essas concepções que antecedem o trabalho pedagógico é valioso, pois dizem respeito ao que nós professoras acreditamos e queremos ajudar a construir.

Além de sermos mediadoras e interlocutoras dos processos culturais de ampliação do conhecimento de mundo, somos responsáveis por proporcionar ambientes e diferentes formas e espaços para a criança brincar e aprender. Ao encontro disso, ter

como foco os sujeitos para quem e com quem nosso trabalho é desenvolvido possibilita que nossas ações sejam coerentes e comprometidas com nossas concepções.

Um dos pilares utilizados em nossas aulas presenciais sempre foi a afetividade, a aprendizagem com amor, e sabendo que cada criança é diferente ao seu tempo, por isso, durante as aulas remotas procuramos manter este vínculo já estabelecido, conforme Marquezan (2015, p. 21), as memórias são evocadas nas experiências vividas, nas marcas da vida e da profissão que, no processo narrativo autobiográfico, vão sendo contadas e [res]significadas, gerando novos processos, motivações e proposições.

Procurando memorar essa reminiscência, tutoro que as crianças precisam de lugares ao ar livre, com árvores para subir, terra para fazer barro, animaizinhos pela grama, folhas, galhos, areia, e pedras para explorar, construir e inventar brincadeiras. Esses espaços ao ar livre na escola não devem ser frequentados apenas no horário pré-determinado, mas sim a qualquer momento, data e horário que consideramos necessário, a partir da observação dos interesses e das necessidades das crianças.

Os passeios pelas ruas que cercam a escola eram apreciados pelas crianças porque, além da emoção contida em passear de mão dadas com os colegas e as professoras, há também o descobrimento do mundo que os cerca, acompanhado de descobertas, olhares significativos e muitas surpresas. A fim de manter essa chama viva em nossas crianças, promovemos alguns eventos em nossa escola; o primeiro dele foi um *drive-thru* da saudade, em que as crianças foram até a escola acompanhados de seus pais para rever suas professoras, entregar algumas atividades e levar outras para casa; tais atividades consistiam em jogos, pois em nossa escola optamos e desenvolvemos os “espaços de interações e brincadeiras” na organização do trabalho com bebês e crianças. Estes espaços eram organizados como: o espaço da leitura, o espaço da construção com materiais alternativos, o espaço do jogo, o espaço do faz de conta, entre outros. A partir disso, a criança faz suas escolhas, organiza a brincadeira de forma espontânea e no tempo em que ela acha importante e necessário, permitindo novas experiências para a criança, fazendo com que ela se sinta livre para explorar o que realmente tem interesse em aprender, assim, através de nossas *lives*, tentamos manter este espírito na casa de nossos pequenos.

Após a realização deste movimento, percebemos que os objetivos ainda não tinham sido plenamente alcançados, porque, apesar de nossa proposta pedagógica estar estruturada baseada nos eixos das interações e brincadeiras, assegurando-lhes, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os direitos de aprendizagem e

desenvolvimento da criança: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2017). Esses momentos pedagógicos pensados e planejados, sempre com uma intencionalidade educativa, estavam ameaçados durante o fechamento das escolas.

Nos fundamentamos principalmente em Wallon, pois para ele a afetividade deve estar ligada ao objeto de estudo e ao cotidiano da criança, salientando que a proposta pedagógica deve destacar a importância de o professor olhar a criança por inteiro. Segundo Wallon (1975, 1986, 1989, 2005) tudo está interconectado à natureza, está em um processo de permanente devir (vir a ser, definir-se), pois as crianças criam, produzem conhecimentos a partir de seus interrogatórios que as submetem e representam também a fase em que se encontram. Mobilizados pela curiosidade do mundo a sua volta, questionamentos reflexivos como: “o que é...? ”, que se referem a definir um objeto, uma situação, vêm os “por quê? ” “como? ” “quando? ” “onde? ” Questionamentos esses que estão querendo descobrir uma situação de algo que não conhecem; os temas das perguntas das crianças se reportam às situações vividas, que são percebidas por elas mesmas.

No período da Educação Infantil, quando o sincretismo é no plano do pensamento, o discurso de um objeto imaginado, fruto das fantasias, dos desejos, do faz de conta há o predomínio da afetividade. A concepção Walloniana valoriza o movimento, a afetividade, a pessoa e a busca de soluções de problemas próprias do contexto da criança procurando entender o conceito, a capacidade de atribuir qualidades específicas de um objeto, resultando, pois, bem integrá-lo em uma classe maior e diferenciar em classes vizinhas. Isto ele chamou de pensamento categorial, quanto isso afeta a escolarização, ou seja, a proposta pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve levar em consideração as categorias de animais, vegetais, gêneros literários, entre outras.

A escola de Educação Básica deve proporcionar um espaço de reflexão sobre a vida do aluno como um todo, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora. Esse processo não deveria dissociar-se da afetividade, que é destacada pelos conteúdos atitudinais, em que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 22-23) defendem alguns princípios que deveriam orientar a educação escolar, como a dignidade da pessoa humana, o que implica respeito aos direitos humanos, à igualdade de direitos, à participação como princípio democrático e a cooperação na vida social.

Corroboramos com a teoria sociogênica de Wallon (1999), de que o indivíduo é um ser corpóreo, concreto e deve ser entendido como tal; seus domínios cognitivos afetivos e motor fazem parte de um todo, a própria pessoa deve ser compreendida e percebida por inteiro. Assim, a criança não pode ser percebida de forma fragmentada, mas sim por inteiro abrangendo inicialmente o movimento, a afetividade e a inteligência como constitutivos da pessoa por inteiro. O afeto é mobilizado como uma potência que proporciona a integração da criança com a sensibilidade, através da motivação e da conscientização, buscando a formação de um cidadão crítico, reflexivo e autônomo.

Constatamos, através das observações que Wallon compreende acerca da afetividade, a capacidade, a disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas à totalidade das vivências agradáveis ou desagradáveis, moldando a personalidade humana, pois o modo como o ser humano reage a determinadas situações de afeto depende do mundo que o cerca, criando ou não o sentimento de pertencimento. Wallon comprovou cientificamente que a afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa, mas também uma fase de desenvolvimento da criança, pois ressalta que o ser humano é um ser afetivo, carente, que necessita de aceitação, de estimulações, pois a afetividade, desde o início da vida da criança, é de extrema importância para constituir-se um ser humano saudável.

Já na fase categorial, própria dos anos fundamentais, a criança atinge esse estágio a partir dos seis anos, que é o período escolar, ou seja, onde se situam os processos educacionais dos anos iniciais do ensino fundamental, trazendo avanços no plano da inteligência. Dessa forma, o interesse da criança passa a se direcionar para as coisas, dentre os quais o conhecimento e domínio do mundo exterior, entretanto, imprimindo suas relações com o meio e supremacia do aspecto cognitivo. A afetividade nessa fase torna-se mais racionalizada aos sentimentos que são produzidos no plano mental, o que possibilita aos jovens teorizarem sobre suas relações afetivas.

Wallon chama a atenção dos educadores para observarem sensivelmente o componente corporal das emoções, pois elas podem ter relações com a maneira pela qual o tônus-muscular se forma, se conserva e se consome. Assim, as emoções se relacionam a reações neurovegetativas e expressivas em que o corpo realiza pela atividade do tônus-muscular que permite, além da exteriorização dos estados emocionais, a tomada da consciência dos mesmos pelo sujeito ou pelos cuidadores, sejam eles pais, professores, etc.

Através de suas pesquisas, Wallon afirma que a emoção é uma atividade eminentemente social: constrói-se do que causa nos outros, reações e emoções que provocam no ambiente e funcionam como se fosse um combustível para sua manifestação. Para ele, a criança antes mesmo do nascimento da inteligência, já possui afetividade, manifestando-se nos gestos, nas posturas, nas fisionomias, nas brincadeiras de faz de conta, nas reações, tornando-se visíveis através dos movimentos, mímicas, até atingir comportamentos mais complexos. A princípio são os gestos, descargas musculares e, mais tarde, a comunicação diversifica-se através da linguagem, e a palavra vai tomando cada vez mais o espaço na vida da criança, fazendo com que a linguagem venha a constituir então pouco a pouco o meio de sensibilização da criança, da expressão dos desejos, das necessidades, dos sonhos, facilitando o desenvolvimento da sua autonomia. O diálogo do toque vai sendo substituído pela comunicação oral, torna-se importante para ela ouvir e ser ouvida, ser elogiada, apreciada, desenvolvendo a autoimagem, autoestima e o autoconceito, fortalecendo os vínculos afetivos nos diferentes contextos familiares, escolares e sociais.

Wallon prioriza uma educação capaz de possibilitar a formação do caráter, o desenvolvimento da criança por inteiro, acreditando que a escola deve propiciar o desenvolvimento de competências, valores, atitudes e sentimento de solidariedade, bondade, empatia e autonomia. Os professores, em sua intervenção pedagógica, deveriam conhecer a criança, para que sua prática educativa fosse mais eficaz no processo ensino-aprendizagem e na formação por inteiro da criança, criticando a escola tradicional que vira as costas para a criança, muitas vezes propiciando o desenvolvimento de crianças desajustadas, tristes e com fobia da escola. Durante a pandemia levamos em consideração estes pressupostos teóricos tanto no planejamento quanto nas implementações das ações, como na montagem de barraca exploratória, hora do conto, piquenique.

A criança da Educação Infantil, através de “cuidar e educar” ser acolhida e amada, necessita ser ouvida e estimulada para a vida, para que possa sentir-se autônoma e curiosa durante seu aprendizado, cada vez mais aperfeiçoando o seu desenvolvimento social e intelectual.

O afeto vivenciado na educação infantil marcará e inspirará saberes e fazeres que permanecem ao longo da vida da criança e, por meio da amorosidade, o professor possibilita que esse aluno seja independente, autônomo; o autor ainda acrescenta que o ato de educar é libertador: onde há liberdade, há a identidade e amor, portanto, a

afetividade deve mobilizar os alunos nos relacionamentos consigo mesmo, com os outros, incluindo a relação com a professora e demais profissionais da comunidade escolar.

Wallon valoriza o afeto pois defende que o mesmo é fundamental e vai mudando de lugar, de pessoas nas quais a criança convive. A educação tem que demonstrar essa mudança, que não pode ter apenas um tema periférico. A cultura é um fato regulador importante, no sentido de que cada sociedade, grupo, povo tem regras próprias de expressão e demonstração de afeto, não sendo algo apenas espontâneo. Quando se pensa no meio escolar como espaço social, o professor, como um agente mediador desse processo afetivo, deve proporcionar às crianças espaços e oportunidades para as mediações sociais, através de brincadeiras prazerosas que estabeleçam relação com o meio e estabeleçam novas relações afetivas, propiciando a materialidade do: “descobrimo, brincando e aprendendo”.

A criança tem necessidade de brincar, de descobrir, pois, no meio da brincadeira, ela interage e aprende no espaço escolar; por isso, o professor deve propor atividades e condições que o emocional da criança seja trabalhado, evitando futuros problemas como a rejeição, a carência de motivação para a aprendizagem, a baixa autoestima, medos, bloqueios, aprisionamentos e /ou embotamento do desejo de crescer e desenvolver-se. Wallon defende em sua teoria o caráter das emoções. A emoção necessita suscitar relações similares ou recíprocas em outrem e possui sobre o outro um grande poder de contágio; conclui-se, portanto, que o professor contagia e é contagiado pelas crianças.

Na sociogenética de Henri Wallon (1975), sua dimensão afetiva ocupa um lugar de centralidade em suas obras; ele traz a importância da afetividade bem destacada a respeito do desenvolvimento da criança, tendo como método adotado a observação pura, considerando que esta metodologia permite conhecer a criança em seu contexto: “só podemos entender as atitudes da criança se entendermos a trama do ambiente no qual está inserida”.

No processo de desenvolvimento da criança, a afetividade tem papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade e este, por sua vez, se constitui sob a alternância dos domínios funcionais, privilegiando as relações intrínsecas entre a motricidade, a afetividade e a inteligência, obtendo como ponto de partida o período denominado impulsivo emocional compreendido como uma de suas fases. Segundo Novaes (1970, p. 171-172), as Etapas Evolutivas pesquisadas por Wallon são as seguintes:

1º Etapa: vida intrauterina, que se caracteriza por um anabolismo total e completa dependência biológica do organismo materno.

2º Etapa: nascimento e primeiros meses de vida, característico pela mobilização motora dirigida à satisfação das necessidades de alimentação e posturais, estado emocional generalizado e indiferenciado, subjetivismo radical, sincretismo subjetivo e simbiose afetiva.

3º Etapa: de 1 a 3 anos, com características de intensificação do reflexo de orientação e investigação, contato com o mundo exterior, intensificação da atividade sensório-motora (manipulação, marcha, palavra), funcionamento da lei do efeito (através da exploração motora e manipulação, rejeição e aceitação dos objetivos).

4º Etapa: de 3 a 6 anos é o estado de personalismo que visa o enriquecimento e a independência do Ego infantil. Podemos subdividi-lo em 3 períodos: primeiro, período de oposição e inibição, estando a criança em atitude de defesa e reivindicação; segundo, período de narcisismo, onde a criança passa a imitar os demais e a ter desejo de representar papéis [...] (NOVAES, 1970, p.171-172).

Até aqui, percebemos o que corresponde ao nível de educação infantil, destacando que as crianças com quem atuo são referentes a 4º etapa, nas quais observamos e corroboramos que a criança é narcisista, e, por isso, devemos trabalhar o autoconceito e a autoimagem, propiciando saltos no desenvolvimento por inteiro.

Corroboramos com os achados no livro do professor Airton Negrini, em que fez a comparação dos jogos e brincadeira entre os três principais teóricos que contem pesquisas sobre crianças pequenas; Piaget, Vygotsky e Wallon, no entanto o que mais se adequou ao tema da nossa pesquisa foi as conclusões de Wallon. Fruto das suas observações de duas escolas de Educação Infantil de Barcelona/Espanha e uma de Porto Alegre, nas quais contribui para aprofundamento da temática investigada que vem contribuir com nossa pesquisa:

Quadro 1 – Comparação entre jogos e brincadeiras sobre crianças pequenas.

CLASSIFICAÇÃO DOS JOGOS SEGUNDO WALLON
Jogos funcionais = buscam afetos Jogos de ficção = representação Jogos de aquisição = compreensão Jogos de fabricação = combinação
Jogo é expansão; As ficções de criança estão saturadas de suas observações; A imitação é a regra do jogo; Um movimento não é um movimento, mas o que parece expressar;
CARACTERÍSTICAS DO JOGO DA CRIANÇA
O que importa não é a materialidade do gesto, mas o sistema ao qual pertence determinado gesto; O ato motor pode ser técnico ou simbólico; No desenvolvimento a função desperta com o crescimento do órgão; O desenvolvimento é a fusão entre o fenótipo e o genótipo; O genótipo refere-se aos aspectos biológicos; O jogo se inscreve no fenótipo, que é o produto do social.

Fonte: NEGRINE (1994, p. 53).

A teoria valoriza os jogos e brinquedos para serem implementados na educação infantil pois a criança aprende melhor brincando. Esta etapa deve ser respeitada como a necessidade de o educador “educar e cuidar” com amorosidade, respeito, empatia, dando espaço para liberdade da criança criar, imaginar, ser única e original e não ser podada, doutrinada, assistida como um incapaz. Fica comprovado cientificamente que a criança está num processo aberto, curiosa, criativa, inventiva, potencialmente um ser que pode e deve ser feliz.

Corroboramos com o autor, que os professores da Educação Infantil devem viver intensamente o presente, deixando fluir a beleza, o encantamento, o sonho, a valorização da vida, mobilizando o melhor, a força de cada criança e sua família para cuidar e educar animando, propiciando uma cultura infantil cheia de sonhos e imaginação.

As pesquisas de Wallon apontam que as interações em grupo promovem integração das crianças, nas brincadeiras dinâmicas propostas por parte da professora

em sala de aula ou pátio da escola. O brincar é um meio de aprendizagem, não somente propor conteúdos, mas também brincadeiras e dinâmicas para o desenvolvimento da criança no processo ensino-aprendizagem.

Baseados nestas afirmações e crenças de que este é o verdadeiro papel do professor de Educação Infantil trago no capítulo a seguir descrevendo como foi nosso retorno presencial.

7 DE VOLTA ÀS AULAS PRESENCIAIS

Após 2 anos em casa, atendendo nossas crianças de forma online, finalmente chegou a hora do retorno dos encontros presenciais, em que algumas medidas que foram implementadas pela Organização Mundial de Saúde – OMS, tiveram que ser tomadas para que este retorno fosse seguro para todos, como o uso constante de álcool gel, máscaras, luvas utilizadas principalmente na troca de fraldas, propés, *face shield* e demais cuidados. Outra medida que adotamos na escola é que as crianças viessem para a aula com algum calçado reserva, que era trocado na entrada da sala de aula.

Este primeiro contato foi de estranhamentos e novas adaptações escolares. Depois deste longo período afastados tudo trazia um ar de novidades e o contato como abraços, tão comuns em nossa sala de aula ainda não estavam liberados, ainda assim entendo que a principal função da escola precisava ser mantida e retomada agora no ensino presencial. Defendo que a escola é concebida como um sistema auto-organizativo, que visa trabalhar com as famílias, proporcionando momentos de troca de experiência e conhecimento sobre o universo estudantil, buscando incentivar a participação ativa da família na educação das crianças, na qual oportuna a família vivenciar momentos de reflexão e formação de seus filhos.

O distanciamento social imposto à Educação Infantil durante a pandemia também se relaciona ao poder do contágio das emoções, presente na teoria Walloniana. Para Wallon,

As relações entre adultos e crianças permitem a propagação dessas emoções e o contágio emocional em todos os envolvidos. A emoção tem a necessidade de suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, tem sobre o outro uma grande força de contágio. É difícil ficar indiferente às suas manifestações, não se associar a elas através de arroubos de mesmo sentido, complementares ou mesmo antagonicos (WALLON, 1995, p. 99).

A escola, ao manter relações integradas com as famílias, contribui com o processo de aprendizagem e formação humana de todos os componentes do sistema. Esta relação família e escola foi testada durante a pandemia, e graças ao vínculo já estabelecido isso consolidou-se, vindo agora se fortalecer no retorno presencial, porque alguns pais sentiram-se inseguros em enviar seus filhos para a sala de aula, mas após as primeiras semanas e por meio de vídeos enviados via redes sociais, deram mais um voto de confiança ao trabalho que estávamos desenvolvendo.

Vale ressaltar, nesse contexto, que ambas se educam a si mesmas, como referencia Maturana

o educar se constitui no processo em que a criança ou adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência (2009, p. 29).

Nesse mesmo sentido, o autor retrata que,

o educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o viver da comunidade em que vivem (2009, p. 29).

O retorno das aulas presenciais para a criança foi um momento de bastante importância, pois na infância muitos dos aprendizados são frutos das brincadeiras. Aprende-se não apenas com as professoras e professores, dentro de sala de aula, mas também na interação com os pares, em diferentes momentos e lugares. Dançar, cantar, brincar ao ar livre, alimentar os animais, observar as plantas. Tudo se constitui em aprendizados potenciais, que ganham significado a partir do olhar pedagógico atento.

Carvalho et al. (2020) acreditam que a Educação Infantil necessita de um cuidado criterioso ao ser responsável pela construção inicial de um ser em formação, mas nem sempre a Educação Infantil foi vista como uma etapa inicial da Educação Básica. Nesse sentido, a Educação Infantil é constituída de atividades significativas e não de brincadeiras sem sentido e sem objetivos, onde a ludicidade exerce papel educativo e os alunos conseguem diferenciar brincadeiras lúdicas de apenas brincadeiras.

O convívio com o outro, a troca e o compartilhamento de experiências são essenciais para o desenvolvimento, individual e coletivo. Até mesmo os conflitos gerados pela convivência e os impasses cotidianos, como disputas e pequenos desentendimentos com colegas são disparadores para a aprendizagem. A própria necessidade de construir soluções para esses conflitos ganha outros contornos quando as crianças estão entre iguais.

Wallon (1995) defende que a vida efetiva se constitui a partir de um processo intenso de sensibilização. A criança é facilmente atraída por pessoas que a rodeiam, e a tornam sensível aos indícios de disponibilidade dos outros em relação a si própria. Nesse contexto, os alunos explicitam interpretações diferentes dos modos de agir e falar dos professores; e a forma como esses aspectos ficam marcados influenciam a relação que se estabelece entre eles e os conteúdos em que estão envolvidos.

Nesse sentido, é que podemos compreender a educação como um processo permanente que perdura por toda a vida, no qual o educar é um processo no qual o educador e educando se fazem mutuamente na convivência. E por sua vez, os educadores confirmam o mundo que viveram ao serem educados no educar (MATURANA, 2009).

Logo, reforçando este pensamento de que a educação iniciada nos primeiros anos escolares perdurará por toda a vida, seguimos com uma estratégia de aprendizado utilizada comumente em nossa sala de aula e que nos trouxe alento neste período de adaptações de crianças e famílias: a literatura infantil. As histórias de faz-de-conta são muito simples e presentes desde cedo na vida da criança.

Isso é fundamental para o desenvolvimento, no faz-de-conta a criança brinca, usa sua imaginação, podendo recriar ou inventar novas histórias, conforme seu mundo particular, desta forma, os contos contribuem significativamente ampliando os aspectos integrais, ou seja, a linguagem, o pensamento, os sentimentos, a sociabilidade, a bondade, a tolerância e a resiliência. Assim, cada criança foi instigada a trazer um livro de sua preferência da sua casa para dar sequência neste processo.

A seguir, destaco um trecho de um livro trazido por um aluno:

“Os contos de fadas são assim. Uma manhã, a gente acorda e diz: "era só um conto de fadas..." E a gente sorri de si mesma. Mas, no fundo, não estamos sorrindo. Sabemos muito bem que os contos de fadas são a única verdade da vida." (Antoine de Saint-Exupéry)

Percebe-se, através deste “achado”, que as nossas famílias são comprometidas no processo de ensino de seus filhos, participando dele ativamente, fato este que nos incentiva a buscar sempre as melhores formas de trocas de experiências e aprendizagens.

Assim, fazer uso dessas atividades socioculturais promovendo o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, torna-se uma opção que estimula o interesse delas e nos auxilia a realizar um trabalho de forma dinâmica, implicando no compartilhamento dos sonhos, da esperança de uma educação que propicia uma ambiência feliz. Trabalhando os contos de fadas, os alunos criam significados e despertam o interesse, o desejo e o prazer pela leitura. Para a criança, começar a ouvir histórias através dos contos de fadas é muito mais prazeroso, elas são estimuladas na fala ao descrever as gravuras, imaginam os personagens, dramatizam, representam através de desenho de argila e outras modalidades fazendo catarse dos seus dramas, sentimentos de amor e ódio, de segurança e insegurança, de rejeição, aceitação, de pertencimento, de sonhos e desejos, sentimentos estes que estão aflorados neste retorno a escola.

Os contos de fadas favorecem a aprendizagem dos diferentes saberes. Portanto, esses saberes vivenciados através do faz-de-conta, das representações, através dos desenhos, escultura com argila, massinha de modelar possibilitam aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, possibilitando o desenvolvimento de uma pessoa autônoma, criativa, solidária, inovadora e ética, o que reforça a educação para a vida e o desenvolvimento dos sujeitos como um todo.

Historicamente, através de várias gerações, os valores, as atitudes, os comportamentos são mediados pela literatura infantil e pelos contos de fadas, conforme aponta o fragmento abaixo:

[...] a contribuição da literatura na estruturação da linguagem em crianças de educação infantil (cf. FREITAS, 2002). Nessa pesquisa, investigamos as contribuições da literatura no desenvolvimento da estruturação da linguagem por meio da prática do reconto de histórias, definido como: Produção textual, oral ou escrita, na qual o sujeito (re)constrói o sentido de uma história recém-narrada, retomando tanto o seu conteúdo como o modo de organização das informações, fazendo uso de funções como a memória, o pensamento e a linguagem. (Ibidem, p. 45) (FREITAS, AMARILHA, 2007, p. 141).

A partir dos contos de fadas e da literatura infantil entende-se que a criança é conduzida para um mundo de sonhos, em que pode se aproximar a fantasia e o real, e

no qual as insatisfações cotidianas são compensadas por superpoderes e magia, vivenciando o imaginário, mas não podemos esquecer que temos que apontar o real estabelecendo vínculos sociais da criança com o contexto familiar, escolar e social.

A literatura infantil é o passo para incentivar as crianças a gostarem da leitura, tendo uma relação prazerosa com os livros se misturando numa realidade única que as levam a vivenciar as emoções em parceria com os personagens da história, introduzindo assim situações da realidade próxima.

Abaixo, apresento o seguinte vídeo, momento de reprodução através da brincadeira de uma história contada em sala de aula, percebemos como personagens, pai, mãe, avó, super heróis e toda a magia que envolve a Educação Infantil. Desde cedo, a criança entrando em contato com o mundo da literatura terá uma maior compreensão de si e do outro, tendo a oportunidade de desenvolver seu potencial criativo, ampliando seus conhecimentos e a sua cultura.



20210225_173239.mp4

Outro ponto a ser observado junto com a autorização do retorno ao presencial das escolas, foram as modalidades de ensino, algumas entrarão em discussão, entre elas o ensino híbrido, o semi-presencial e o presencial em si; através do vídeo disposto acima percebe-se que a nossa escola retornou com o ensino totalmente presencial. A turma em questão era composta de quinze alunos, e como nossa sala de aula estava dentro das medidas de distanciamento consideradas seguras pela OMS, todos puderam retornar juntos aproveitando este momento tão aguardado.

Fato este que colaborou com o nosso objetivo de ensino, tema também discutido e apreciado em nosso grupo de pesquisa; o GEPEPp, que durante os encontros neste tempo de pandemia dedicou-se ao estudo do livro: “As cem linguagens das crianças”, de Reggio Emilio. Esta obra baseia-se no foco que a criança pequena aprende com as interações sociais entre os educadores, os colegas, a família, a sociedade e no âmbito escolar, sempre de forma conjunta e nunca isoladamente. Embora cada educando deva ser atendido conforme suas características e individualidade, por meio de um co-ensino que é uma proposta dos educadores trabalharem em dupla, sendo essencial o relacionamento compartilhado entre todos os

envolvidos no processo de ensino focando sempre nas crianças, os benefícios deste método, que orienta a aprendizagem pelo desenvolvimento intelectual, emocional, social, cultural e moral dos alunos, faz com que os mesmos mantenham o interesse e a curiosidade em ampliar suas potencialidades em prol da sua aprendizagem e das relações interpessoais.

É por meio dessas trocas que os educandos podem (re)inventar os seus desenhos, as suas histórias por meio das emoções, do imaginar, das cores, da exploração, do analisar, dos ritmos dentre outros; criando laços de amizade, de trabalho coletivo e individual, troca de ideias e opiniões, iniciando o processo de compartilhar, de socialização e da aprendizagem real para suas vidas. Com isso, as crianças conseguem se expressar por meio do papel, da fala e da expressão corporal compreendendo a riqueza cognitiva e expressiva da qual está inserida e são geradoras.

Nossa sala de aula, tanto virtual como presencial sempre teve o objetivo de produzir uma criança reintegrada, autônoma, criativa, liberta, pensante, expressiva, comunicativa, enfim, capaz de construir sua própria identidade a partir de todas as linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas, tendo como mediador o professor, com o papel de aprender sobre as crianças, criar oportunidades de descobertas nos domínios cognitivo, social, físico e afetivo, estimular o diálogo entre si e com outras pessoas, promovendo assim a construção do conhecimento pela criança.

“[...] Sentimos que o professor deve estar envolvido com a exploração da criança, se deseja entender o que é ser organizador e o estimulador de oportunidades...E nossas expectativas sobre a criança devem ser muito flexíveis e variadas. Devemos ser capazes de pegar a bola que ela nos lança e jogá-la de volta, de modo a fazer com que deseje continuar jogando conosco, desenvolvendo, talvez, outros jogos, enquanto vamos a frente (EDWARDS, GANDINI, FORMAN 2016, p. 152).

A criança que frequenta uma escola de educação infantil cria um elo muito forte com o ambiente escolar, na qual qualquer momento vivido nesse ambiente pode provocar uma emoção, uma sensação por ela vivenciada ou não. A escola e toda comunidade trabalham juntos para formação desse sistema escolar, buscando uma aprendizagem significativa e marcante para as crianças, na perspectiva da promoção de uma educação de qualidade para todos e todas, democrática, relevante do ponto de vista da construção do conhecimento escolar e multicultural.

O planejamento pedagógico elaborado abrange escola e comunidade escolar, buscando priorizar o interesse e o despertar das crianças para a investigação. A

abordagem pedagógica parte de um pensamento comumente de que os adultos devem ter um olhar e reconhecer as múltiplas potencialidades de cada criança. Acreditamos também que o aprender e o ensinar andam em duas mãos e que as crianças têm tanto a ensinar quanto a aprender, atribuindo mais valor ao conhecimento da criança, onde todos os saberes são considerados importantes.

MALAGUZZI (1994, p. 206) acredita firmemente que não é o que as crianças aprendem a seguir automaticamente a partir de uma relação linear de causa e efeito entre os processos de ensino e os resultados, mas é em grande parte o trabalho das mesmas crianças suas atividades e do uso dos recursos que têm. “A escola é comparada a um canteiro de obras, em um laboratório permanente, onde os processos da criança e adultos de investigação estão interligados tão forte, viva e em evolução diária”.

Por isso, ficamos distensos com o retorno ao presencial, apesar de prezarmos pela manutenção da qualidade do ensino na forma online, sabemos que a criança se constitui pela interação com outras crianças, com os adultos, com o meio físico, social e ideológico. Na interação com o meio físico são importantes as brincadeiras, o brincar, construir, imaginar e reconstruir.

Segundo Fillipini (2009) a escola é vista como espaço de vida, acreditando no potencial das crianças, e tem dela uma imagem positiva: “Cada um de nós tem o direito de ser protagonista, de ter papel ativo na aprendizagem na relação com os outros. Esse é o motor da educação”.

Deixar a criança explorar e criar seu espaço do brincar é algo que educa, na verdade é considerado como um terceiro professor, pois, irá proporcionar muito desenvolvimento neste universo da infância, os materiais disponíveis as estruturas são vistos por Loris Malaguzzi (1994, p. 206), como elementos que condicionam pela ação dos indivíduos que agem nela, tudo isso contribui para uma sensação de bem estar e segurança nas crianças. Os pensamentos das crianças eram altamente valorizados, e todos sabiam disso, as crianças, os próprios professores e os pais. Como Roberta afirmou em uma apresentação formal a uma delegação suíça em 9 de maio de 1991, p. 189):

Uma construção determinante para a construção do conhecimento pelas crianças, acreditamos, é o envolvimento do adulto, não apenas porque o adulto legitima o conhecimento e curiosidade das crianças, mas também porque o adulto valoriza e apoia as investigações das crianças com incentivos e sugestões.

Assim, as crianças têm autonomia para interagir e construir, explorando e criando seu próprio conhecimento.

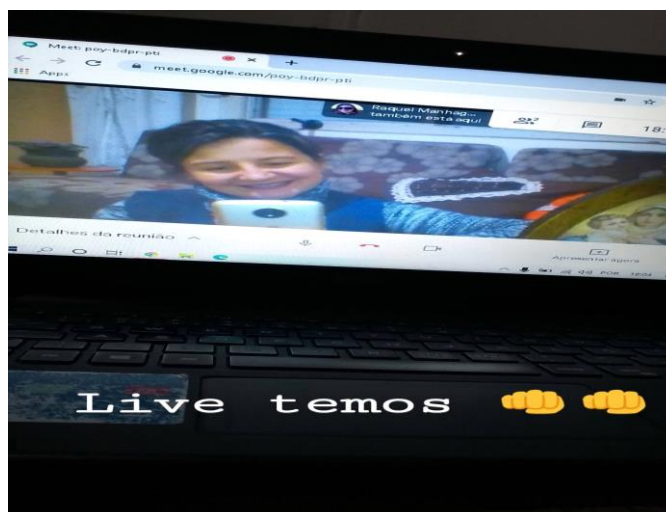
8 PRODUTO DO MESTRADO PROFISSIONAL PROPRIAMENTE DITO: LIVRO DIGITAL

Como já mencionado, nosso primeiro movimento foi a Jornada Acadêmica para a comunidade escolar. O evento foi realizado ao final do dia, durante uma semana, via plataforma digital. A nossa escola é dividida em canteiros: canteiro do Berçário, canteiro do Maternal e canteiro da pré-escola. Desta maneira, foram convidadas uma professora de cada canteiro para explanar os objetivos de todo o canteiro, bem como a nova maneira de ministrar as aulas que se fez necessário implantar. Uma das coisas a serem destacadas neste ponto é a formação continuada dos professores atuantes na escola; todos especialistas e quatro alunas do mestrado do PPPGE, fato este que surpreendeu alguns pais durante o evento, visto que os professores falam com propriedade sobre a Educação Infantil.

Cada professor foi orientado via coordenação pedagógica a dialogar por 15 minutos acerca do novo método de ensino via *lives*, a necessidade de apoio de um adulto durante este período, as atividades que faríamos na escola e então foi aberto um momento para as perguntas. A participação da comunidade escolar foi em massa, fato este que nos deixou tranquilos pois mostrou que teríamos o apoio familiar neste momento de transição.

Outro capítulo do nosso livro digital são as *lives* propriamente ditas. Uma vez na semana, em horário pré-determinado, nos reuníamos frente a computadores por um período de 10 minutos para a aula do dia. Trago a imagem da sala de aula online aberta, em espera das nossas crianças.

Figura 3: Sala de aula online.



Fonte: Autora (2020).

Este momento acabou virando um evento, pois era o nosso momento de matarmos a saudade, mostrar como estava a nossa rotina, e as coisas que fazíamos em casa durante este período de isolamento, foi preciso paciência para organizarmos o nosso aprendizado. Os primeiros encontros foram só de conversas de todos juntos, gritos e risadas. Após estes primeiros momentos descontraídos, conseguimos seguir o planejamento propriamente dito. Alguns alunos não se sentiram à vontade diante das câmeras e optaram por não participar, fato este que driblamos mandando vídeos com convite especial. Este movimento acabou nos dando a ideia de compartilhar este vídeo com toda a turma, como se fosse uma espécie de chamado as *lives* e atizando a curiosidade dos pequenos. Os vídeos que antecederam nosso encontro online também serviram para a separação e preparação do material que seria utilizado nas aulas. Vale

destacar que tudo era novidade para todos os envolvidos, por isso conforme os problemas iam surgindo buscávamos maneiras de resolvê-los. A seguir, compartilho um vídeo deste momento.



VID_20200707_124104411.mp4

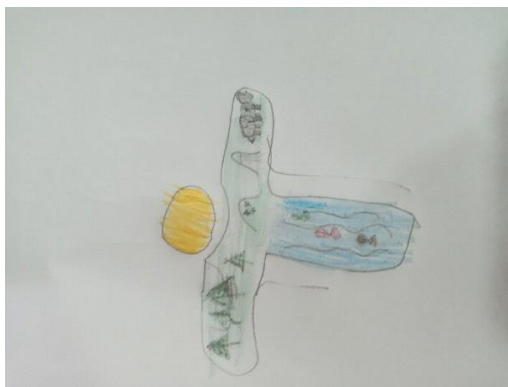
Destaco que a nossa escola é católica, das irmãs de Schoenstatt. Assim, a oração estava presente em todos os momentos, bem como a imagem da mãe rainha, procuramos reescrever tudo da maneira que era feita no presencial para o online. Contudo, nem sempre foi fácil gravar estes vídeos caseiros, sem muitos recursos, expondo minha casa e intimidade, bem como a minha prática pedagógica. Muitas vezes foram preciso várias gravações de um mesmo momento até que se conseguisse chegar a um produto com alguma qualidade. No próximo vídeo, poderemos ver os bastidores da gravação.



VID_20201001_183052485.mp4

Para mantermos nossas *lives* interessantes, lancei um desafio. O desafio consistia em realizar algo para iniciar a *live* seguinte. Poderia ser um desenho, jogo, brincadeira ou música que tivesse haver com o tema trabalhado em aula. Então, a *live* seguinte iniciava com a apresentação do desafio pelos alunos, o que fazia com que todos pudessem falar um pouquinho e expor seus “trabalhos”, assim denominado pelas crianças. Segundo Piaget, a aquisição da linguagem é fundamental para o desenvolvimento da inteligência.

Aqui, apresento um desenho realizado por um aluno durante o projeto que estávamos desenvolvendo sobre os tipos de moradia. Todos os projetos trabalhados durante o período de aulas remotas, remetiam a temas do dia a dia familiar, como moradias, moradia dos animais, brincadeira preferida, brinquedo predileto, música que mais gosto, entre outras.



Durante este período de afastamento, tivemos também alguns encontros presenciais na escola conforme a gravidade da pandemia. Um dos primeiros encontros denominados *DRIVE TRHU* da saudade, foi um evento realizado no pátio da nossa escola, onde os pais passavam de carro e nos encontravam pelas janelas dos veículos. Nestes encontros, distribuíamos alguns mimos aos alunos e por vezes algumas atividades. Em um destes momentos entreguei uma sacola viajante com livros que deveriam voltar a escola no retorno ao presencial e instruções para a confecção de um jogo de quebra cabeça com imagens da história e palito de picolé.

Figura 4 – Equipe à espera das famílias para o encontro.



Fonte: (2021).

Um dos pontos a se destacar é a união deste canteiro do maternal, todas as atividades eram elaboradas juntas, cada um seguindo a especificidades da sua turma e os materiais também eram todos construídos de maneira que as três turmas pudessem usar. Um ditado popular pode ser usado para descrever estes momentos: A união faz a força, e éramos assim, unidas, que seguíamos enfrentando as situações adversas que se apresentavam.

Em nossa escola, um fato muito presente são as datas comemorativas, principalmente as de cunho religioso, este fato não poderia passar em branco mesmo durante as aulas online, por isso um dos capítulos deste livro digital refere-se ao que fizemos para leva-los até as crianças em suas cassas. Tomando todos os cuidados que a pandemia exigia como mascarar e álcool gel no reunimos na escola para a gravação de um teatro sobre a Pascoa. Todo este mês de abril de 2020 foi dedicado a Páscoa e aos seus símbolos. Na escola o teatro ajuda a criança a desenvolver a imaginação, a criatividade, a intelectualidade e suas habilidades artísticas, estimula também a criança a trabalhar a expressão verbal e corporal, a dicção e a coordenação motora por isso este foi um dos pontos mantidos durante as nossas aulas online. Apresento a seguir um dos vídeos enviados sobre os símbolos pascoais.



20210303_093637.mp4

Como último capítulo do nosso livro digital, e dentro da fase que estamos vivendo, decidiu-se oportunizar as crianças um piquenique na escola. Trago, então, a música e poesia de Marcelo Schmidt para ilustrar o momento; de maneira transdisciplinar exploramos todo o contexto mobilizando sonhos, alegrias do reencontro e encantamento poético.

Nic e Pic nem dormiam
A picar as frutas
Para o piquenique
Seguem cedo
Com a cesta
Que compraram lá no bric

Pic gosta de nicar bolita
Nic gosta de brincar de pique
Nic acah Pic tão bonita
Quanto Pic acha Nic

Brincadeiras ensaiadas
Venha logo
O piquenique

Lá vão eles pela estrada
No caminho que a
Seta indique
Nic e Pic
Rumo ao piquenique
Schmidt (2015 p. 07).

A seguir, temos imagens do nosso piquenique:

Figuras 5, 6 e 7 – Piquenique.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020).

Este momento teve a intencionalidade de sentir a escola viva e consistiu na organização dos tempos e espaços para a realização do piquenique, no acesso ao conhecimento científico, nas experimentações, no convívio com a cultura escrita, foi realizado um momento com atividades múltiplas de leitura para as crianças, contação de histórias, de registros espontâneos, de registros coletivos e significativos, respeitando-se a idade e a individualidade de cada criança e os protocolos da bandeira vigente e de proteção ao contágio por Covid.

Visto que as crianças experimentam o mundo de maneira ativa e curiosa, as interações são primordiais para o conhecimento deste mundo, pois trazem consigo experiências individuais e modos de aprender próprios, diferenciando-se umas das outras nas ações que realizam, na maneira como solucionam seus conflitos, atribuindo sentidos distintos às experiências vivenciadas. No espaço, estavam disponibilizados também materiais não-estruturados, não sendo o brinquedo pronto, que a criança só brinca com aquilo, e sim madeiras, pedras, galhos de árvore, folhas, sementes, frutas, panela, pote de sorvete, vidro, etc., a partir dos quais as crianças irão criar histórias, desenvolver a imaginação.

A possibilidade de tempos e de espaços construídos para que as crianças possam viver, experimentar e explorar o seu tempo de infância, traz implícita as concepções e entendimentos docentes que os organiza, em correlação com a gestão a qual fazem parte, revelando ainda que concepção de criança e de educação que se acredita e defende. Ao descobrir o mundo a sua volta, brincar de faz de conta, criando situações e soluções de problemas, pois é durante a brincadeira de faz de conta que as peças de um lego podem ser as comidinhas preparadas por elas usando as panelinhas, sua imaginação deve estar solta e presente fazendo com que a criança realmente viva intensamente aquele momento.

Nas brincadeiras de faz de conta das crianças, percebemos que elas se envolvem de forma plena, as crianças organizam-se em grupos com os colegas, os quais tem maior afinidade, e muitas vezes nos convidam para participar. Ao brincar de massinha de modelar, as crianças criam pratos de comida para a professora provar, no momento que uma criança oferece à professora uma comidinha feita por ela durante a brincadeira as outras muitas vezes repetem a ação da primeira, envolvendo um grupo de crianças.

Acreditamos que nossas ações docentes se tornam mais significativas quando nos aproximamos e nos envolvemos com as crianças e assim podemos observar suas ações com mais facilidade, pois é durante a brincadeira que as crianças expressam suas emoções, dúvidas, curiosidades e frustrações. Durante o faz de conta a criança sai do contexto da sua realidade e pode assumir diferentes papéis nos enredos e cenários imaginários. Por exemplo as crianças brincam de papai, mamãe e filhinho, e durante o desenvolvimento da brincadeira, outra criança quer participar, as crianças conversam e chegam a conclusão de que a brincadeira pode ter mais um irmão, um irmão mais velho, mais novo, mais um cachorro

Somos as responsáveis pela organização de espaços, tempos e materiais que possibilitem às crianças desenvolverem-se e aprenderem no coletivo. Podemos considerar o espaço (categoria relacionada ao ser “criança” e à infância) como um elemento curricular, que está longe de ser neutro e foi este o cuidado que procuramos ter durante nossos encontros na escola em drives e durante as *lives*.

Também a questão do tempo atrelado ao espaço é preponderante para um trabalho pedagógico de qualidade, a fim de que as possibilidades de aprendizagem se deem de forma significativas. Na escola onde trabalho, a relação tempo/espaço é destaque na rotina das crianças, por isso manteve-se com ênfase no ensino remoto, porque pensar sobre os espaços e os tempos que vivem as crianças pequenas nos sugere

refletir as instituições de educação infantil, observando se são atendidas suas necessidades básicas como o cuidado do corpo e da mente, higiene e alimentação, possibilitando viver a infância que lhes é de direito na escola infantil e que em muitas vezes têm sido relegadas a um segundo plano.

Neste caminho, em busca de respostas, surge outra questão: será que é possível pensarmos um tempo em que possamos respeitar individualidade de cada criança durante a pandemia? Questionamentos como esses nos fazem refletir sobre as práticas que estão sendo realizadas na educação infantil, tanto por professores como por gestores e equipe de apoio. De que forma estamos possibilitando que as crianças vivam seu tempo? E os espaços que eles têm acesso? Os espaços que estão sendo propostos para o convívio das crianças também nos instigam à reflexão.

A falta de proposição em espaços de convívio infantil, também são aspectos que precisam ser pensados, planejados e refletidos por professores e pela equipe gestora para que as crianças tenham oportunidade de vivenciar momentos de alegria, exploração, imaginação e criação, respeitando suas individualidades e interesses, de forma que seu tempo de criança na escola seja valorizado e respeitado contribuindo para o desenvolvimento integral destes sujeitos.

Todavia, vale ressaltar que esse tempo não pode se dar de forma rígida e inflexível, até porque estamos abordando o planejamento do trabalho pedagógico e, como tal, precisamos estar atentas às necessidades e interesses dos educandos, ou seja, precisamos ter a flexibilidade como premissa. Aliás, sabemos que o tempo e espaços determinados, que alicerçam a criação da escola como tal. Assim após algumas *lives* com a turma toda, optou-se em realizar as *lives* com pequenos grupos, de 01 até 03 crianças para que as mesmas tivessem significação e seguissem nossa linha de trabalho.

Ao logo do ensino pelas aulas ao vivo, procuramos articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas da infância na aprendizagem, pois este foi o modo de construir novos espaços que reinventem a casa tornando-a como sua escola, ou seja reencontrando sua principal vocação; o lugar onde as crianças se constituem em suas interações com os pares e com os adultos e estabelecem processos de participação no espaço coletivo.

A compreensão das culturas da infância pode ser feita com a análise da produção das formas culturais para a infância com a recepção efetiva destas formas, além disso, tal compreensão não pode deixar em segundo plano as formas culturais geradas pelas

crianças em suas interações com os adultos e com a natureza o que as caracterizam como criadores culturais (SARMENTO, 2003).

Por isso, é importante considerarmos a criança como sujeito ativo, produtor de cultura, capaz de transformar e transforma-se no espaço-lugar ocupado. Ou seja, o espaço objetivo torna-se “lugar de...” experiências, relações, criações; torna-se ambiente de vida, a partir das experiências que nele compartilhamos (GUIMARÃES, 2006, p. 71). Logo, a criança precisa ter garantido efetivamente o tempo e o espaço de ser criança!

A escola de educação infantil abrange um universo amplo e desafiador. É neste espaço que as crianças vão aos poucos construindo seus entendimentos acerca do mundo que as rodeia e essas vivências possibilitadas pela escola as acompanham por toda a vida. Assim, o que vem sendo possibilitado de vivenciar nas instituições que atendem os pequenos torna-se ainda mais importante e necessário de reflexão constante.

Desta forma, é importante deixar claro de quais concepções de criança e de infância. A concepções foram sofrendo diversas modificações, considerando a época em que foram formuladas e também aos sujeitos que se aplicavam estas formas de pensar. Historicamente, as concepções de criança foram construídas baseando-se na criança como um ser incapaz de pensar sozinho, incapaz de criar e produzir cultura. Pesquisas e estudos realizados por diversos autores que tinham interesse em pesquisar a criança e a infância tornaram possível compreender a criança e a concepção de infância de outra perspectiva, a qual entende-se hoje.

Ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional, evidencio que a brincadeira é cultural, relacional e fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança. Desde muito cedo ela se comunica por meio de gestos, sons, expressões e através da brincadeira aprende a representar papéis, desenvolve sua imaginação, sua criatividade e sua interação social.

Por vezes nosso planejamento não desperta a curiosidade que esperávamos que fosse ocorrer, este fato foi bem comum durante o afastamento de nossa escola. Nesta hora, foi preciso se reinventar como professora e buscar valorizar e considerar todas as linguagens que a criança apresenta e traz para as *lives* como um dos pontos fundamentais em nossa prática.

Nesse sentido, a brincadeira que era vital nos espaços escolares, tornou-se vital em casa, e a partir do nosso olhar frente as instancias educativas pude perceber o quão

importante se torna a reflexão coletiva em um processo que abrange a escola como um todo, envolvendo a gestão e a formação continuada.

Com nossas experiências e nossas reflexões acerca das brincadeiras e culturas infantis, foi possível perceber que a rotina, o ambiente físico, os materiais, além da professora são importantes mediadores do brincar. A criança tem direito de brincar, e entender a mesma como sujeito de direitos é proporcionar experiências qualificadas, de modo formação de professores e, principalmente desafios, para que ela possa fazer escolhas, participar, manifestar suas ideias e curiosidades, possa viver sua infância.

Essas concepções precisam estar claras e presentes nas práticas dentro e fora das escolas que tenham como foco a criança e a educação infantil, visto que em nossas salas de aula há diferentes crianças que convivem em diferentes seios familiares e trazem para a o dia a dia suas experiências, frustrações e expectativas. Por isso batemos inúmeras vezes na mesma tecla de respeitar a criança como um todo, sendo esta considerada um ser pensante de direitos. Durante minha experiência profissional tive contatos com diferentes espaços de aprendizagem para as crianças de zero a cinco anos, e um dos pontos que pude perceber é o quanto o nosso mundo globalmente articulado carece de ser adaptado e pensado para o desdobramento do mundo de nossos alunos, que estão entregues em nossas mãos.

Nós professores assumimos nesta hora o papel de protagonistas da vida escolar destas crianças, papel este que as mesmas levarão pela vida toda, diante disso, temos a necessidade de reorganizar o conhecimento construindo novos espaços educativos com o intuito de aprender e tornar a escola como a referência das crianças, ensinando ademais dos conteúdos, a condição humana, a enfrentar as incertezas, reformando deste modo o pensamento.

Como educadoras, devemos respeitar a fantasia, o faz de conta, o pensamento e os sentimentos sincréticos, nebulosos, aproximando a fantasia da realidade, pois segundo Wallon esta fase é essencial para o pensamento divergente, para os futuros artistas, escritores, pessoas que vão inovar em diferentes áreas do conhecimento humano.

9 ENSAIOS CONCLUSIVOS: CARTA PARA UM “BOM ENTENDEDOR”

Paulo Freire escreveu em seu livro “Professora sim, tia não”, cartas sobre práticas educativas vivenciadas e trouxe para dentro de seu livro, um pouco de como

escrever uma carta, foi assim que decidi “despedir-me” desta pesquisa, que fez me sentir ao longo do processo vivido “tocada por um forte sentido de compromisso ético-político e com decidida preocupação em torno da comunicação que busco estabelecer a todo instante com seus prováveis leitores e leitoras” (FREIRE, 1993, p. 5).

Terminei de escrever esta pesquisa de narrativa (auto)biográfica fundamentada em Abrahão (2018) e Josso (2010, 2020), tendo consciência que devo continuar aprofundando, estudando, brincando com as crianças permanentemente, afinal de contas, nada mais é como algo construído através de desencontros, encontros e reencontros que trouxeram a compreensão de como ocorrem os processos de transformação da prática docente durante a pandemia por Covid-19, mobilizando as crianças e as suas famílias de maneira remota, deixando a desejar o contato afetivo, o olho a olho, os sentimentos de pertencimento, a construção da autoimagem e autoestima presencial tão necessária no processo de “cuidar e educar”. Desencontros no que se refere a busca de dados, ou respostas, que permeavam meus questionamentos de professora e pesquisadora em formação, que ao chegar no estágio final da pós-graduação, deparei-me com confrontos na prática docente que me fizeram ir em busca desta temática de pesquisa.

Ao pensar no significado da palavra educação, a mesma poderia ser ressignificada. Já no assistencialismo, entendemos que a escola privada fica responsável por todas as formas de educação das crianças, sendo fiscalizada pela qualidade do serviço prestado pelo professor; por fim, mas não menos importante é responsável pelo bem-estar, segurança e processos de aprendizagem das crianças, cabendo aos pais somente fiscalizar.

Temos compreendido que uma escola de Educação Infantil é aquela que presta serviços de alguma forma para a sociedade, com interesses em comum, entre pais e escola. O que não se pode compreender é como uma escola se torna a única responsável pela educação de seus alunos.

Nesse contexto precisamos ser muito cuidadosos quando pensarmos nas necessidades de acolhimento das crianças da educação infantil em escolas, nas determinações legais que organizam essa etapa da educação e no montante que se gasta com isso, situações estas que a pandemia deixou em evidencia; fico me perguntando o que eu faria, se pudesse fazer algumas escolhas, certamente do lugar em que falo hoje, diria: faria mais escolas ou talvez melhorasse os espaços escolares aumentando as salas de aula, dando qualidade para o atendimento com crianças, ou ainda fizesse os dois, mas

principalmente, investiria em processo de escuta das professoras e famílias, para que pudessem atuar de forma efetiva na formação continuada, qualificando os processos vividos nas escolas.

Em um momento do ano de 2020, na Jornada Acadêmica Integrada (JAI) na qual apresentei oralmente a minha intenção de pesquisa e alguns dados já coletados, fui interpelada por uma das pessoas que me ouvia, a qual me perguntou: “Será que vocês professoras estão qualificadas para esta nova modalidade de ensino? ”. Calei-me. Naquele momento não compreendia ainda sobre todo o processo que estávamos vivenciando e o quanto de crueldade havia por traz daquela pergunta. Todavia, o que ficava cada vez mais presente é que escolas serão sempre necessárias, em algumas regiões mais do que outras, pois dependem das formas como as regiões são habitadas pela população, mas sempre haverá crianças, que precisam de uma educação de qualidade, de espaços para serem crianças, brincar, aprender, sorrir, crescer, alimentar-se.

Nesse universo, minha única certeza é a necessidade da valorização dos professores pela sociedade, a fim de garantir o respeito a profissão e que os investimentos em educação de qualidade mesmo durante a situação que estamos vivendo jamais seria um gasto em vão, conforme Gentili nos mostra que “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio” (GENTILI, 1995, p. 177). Então, precisamos de escolas com qualidade para todos e não para poucos, não queremos que algumas crianças sejam privilegiadas, queremos buscar qualidade para todos os espaços escolares e principalmente que os professores de educação infantil sejam capacitados para desempenhar tal ofício.

Contudo, temos um cenário capitalista neoliberal, que cresce a lógica do capital e a conduta de um Estado Mínimo. É isso que se pretende, menos responsabilidade, mais parcerias. Sob o argumento da crise do capital, evidencia-se uma tendência de redução de direitos, convertendo as políticas sociais em ações de cunho compensatório. Isso se revela no âmbito educacional, através da reestruturação dos espaços que atendem as crianças, em meio à (confusa) definição do que faz parte da responsabilidade das famílias e do que faz parte da responsabilidade das escolas neste vasto campo da educação. Vindo essa polêmica ao encontro do título dessa pesquisa, reafirmando que a educação infantil possui muitas facetas. Dessa forma, percebemos o capitalismo neoliberal, que está sob a perspectiva da descentralização e da privatização para as políticas sociais, trazendo a recorrente desresponsabilização das famílias como

consequência dessa política, porque elas precisam trabalhar para movimentar o capitalismo, transferindo assim a responsabilidade para entes como instituições privadas. E assim fica a reflexão: até quando deixaremos que esta situação se repita?

Por fim, essa pesquisa tencionou dialogar acerca dos tempos, espaços e estudos empreendidos na busca dos possíveis caminhos para não perdermos a essência da educação infantil na modalidade remota, e também refletir de certa maneira sobre as mediações socioculturais, as intervenções pedagógicas, lúdicas, criativas, inventivas, mobilizando a criança por inteiro, isto é o movimento, afetividade, inteligência, desenvolvimento da personalidade.

Referente aos desafios do professor, (observando a minha prática e a dos colegas entrevistados) percebemos que todos os educadores da educação infantil se sentem comprometidos com uma educação de qualidade, pensando nas suas responsabilidades assumidas profissionalmente, eticamente, cientificamente, tendo consciência crítica nas marcas deixadas na subjetividade de cada criança. É por isso que aprendemos a não se contentar apenas em desenvolver saberes e competências para ter uma boa atuação em sala de aula, é sim tomar consciência do sistema escolar e enxergar além, para que possam manter sua prática mesmo diante de situações adversas como a que se apresenta, porque a infância, como tempo plural, envolve condições de vida, relações, brincadeiras, momentos de exploração, participação e construção de conhecimento e de cultura, e essas ações infantis requerem da escola e dos docentes mudanças e reorganização pedagógica, que mais do que nunca foram testados agora durante nossa docência na pandemia.

Por este motivo, nosso foco como professoras durante as aulas remotas, manteve-se na proposta pedagógica Walloniana, nas quais se destaca a importância dos jogos e brinquedos, na criatividade, na autonomia, para dar espaço à fantasia, ao imaginário, às representações de diferentes papéis a partir dos contos de fadas, da literatura infantil e demais atividades lúdicas, em que a afetividade e o movimento devem ser vivenciados intensamente por todos que cuidam da criança, visto que nossas turmas são do maternal II. Fundamentadas na teoria de Wallon, na qual o personalismo e o faz-de-conta, representando os diferentes papéis, devem ser mobilizados em todo processo.

Nessa etapa peculiar do Maternal II e III, devemos usar fartamente o contato com a natureza, com os animais, com inúmeros jogos e brinquedos, pois é o período do faz de conta mais intenso e que marcará por toda existência. Aqui podemos levar ao

espelho e trabalhar a autoimagem e auto estima da criança, afirmando que ela é linda, amada e valorizada.

Conclui-se que, promover o envolvimento e o comprometimento de todos de forma a contribuir com ações que qualifiquem o fazer pedagógico promovendo um ensino de qualidade. Superar as necessidades do novo cenário educacional que busca um trabalho que possibilite o (re) construir de conhecimentos de forma integradora, coletiva, interativa e cooperativa; este é o real desafio. Na busca de igualdades de oportunidades para todos desenvolverem suas habilidades e competências garantindo a continuidade e a consolidação do processo educativo.

Com essa convicção, encerro temporariamente esta pesquisa, acreditando que fizemos o nosso melhor durante as aulas remotas e seguimos na luta pela valorização da educação, dos professores e de uma escola de educação infantil de qualidade, que seja espaço de felicidade e aprendizagem transdisciplinar para as crianças, assim como a oportunidade de uma formação continuada para os professores.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A aventura do diálogo (auto) biográfico: narrativa de si/narrativa do outro como construção epistemo-empírica**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; Da CUNHA, Jorge Luiz; VILLAS BÔAS, Lúcia. (org.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018, p. 25-49.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579830853. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109136>>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo editorial, 1999.
- AZEVEDO, C. F. N. J.; BORGHI, R. F. O atendimento privado subsidiado na educação infantil: os convênios e contratos administrativos em análise. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, Brasil, vol. 25, n. 50, p.460-473, 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de setembro de 2012. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman HYPERLINK
"http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192"&
HYPERLINK
"http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192"view=download HYPERLINK
"http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192"&
HYPERLINK
"http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192"alias=11663-rceb006-12-pdf HYPERLINK
"http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192"&
HYPERLINK
"http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192"alias=11663-rceb006-12-pdf HYPERLINK

[63-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)"category_slug=setembro-2012-pdf HYPERLINK
"http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192"&
HYPERLINK
"http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192"Itemid=30192>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 21 de set. 2019.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada e promulgada pelo Congresso Nacional Constituinte, em 24 de fevereiro de 1891. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>>. Acesso em: 21 de set. 2019.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 21 de set. 2019.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm> Acesso em: 21 de set. 2019.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 21 de set. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 22 de set. 2019.

BRASIL. Constituição da república federativa do brasil de 1988. Brasília, DF. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 de set. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DF. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 27 de set. 2019.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm>. Acesso em: 24 de set. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1934. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>> Acesso em: 2 nov. de 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 set. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 set. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm>. Acesso em: 24 set. 2019

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Brasília, DF. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 27 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.** — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças.** Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica.** — Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, DF, 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF, 1968.** Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/>>

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 set. 2019

CAMPOS, Maria. Malta; CRUZ, Silvia. Helena. Vieira. **Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito.** São Paulo: Cortez, 2011.

DAHLBERG, G. (org). **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

DE ARAUJO, Tania. **Cenário econômico brasileiro.** 2019. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=IZgIk4q5T4U> HYPERLINK "https://www.youtube.com/watch?v=IZgIk4q5T4U&t=20s"& HYPERLINK "https://www.youtube.com/watch?v=IZgIk4q5T4U&t=20s"t=20s> Acesso em: 13 de out de 2019.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (2016). **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância (Vol. I).** Porto Alegre: Penso, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo, 1997.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não.** São Paulo, 1993, ed. 1.

GALVÃO, Izabel. WALLON, Henri. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HORTA, J. S. B. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar.** Cad. Pesq. n. 104. p. 5-34. Jul, 1988. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/713/729>> Acesso em: 29 set. 2019.

JOSSO, Marie-Christine. A imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico: a perspectiva biográfica como suporte de conscientização das ficções verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas. In. PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Edla; KUREK, Deonir Luís. **Essas coisas do imaginário: diferentes abordagens sobre narrativas (auto) formadoras.** – São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si.** Porto Alegre: ediPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais.** Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020.

KULHMANN JR. M. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista brasileira de educação**, mai/jun/jul/ago, n. 14, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02> **HYPERLINK** "<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02%20%3e%20>"> **HYPERLINK** "<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02%20%3e%20>" Acesso em: 29 set. 2019.

LUNA, Sérgio Vasconcelos. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002. Série Trilhas.

LA TAILLE, Y. **Piaget, Vygostky, Wallon: teorias psicogênicas em discussão** tradução de, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. - São Paulo: Summus, 1992

Maria Vaz; EGGERT, Edla; KUREK, Deonir Luís. **Essas coisas do imaginário: diferentes abordagens sobre narrativas (auto) formadoras**. – São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

MARQUEZAN, L. I. P. **Desenvolvimento humano em diferentes abordagens**. Curso de Pós-Graduação Especialização a Distância em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2009.

MARQUEZAN, L. I. P. **Trajetórias e processos formativos na/da docência: memórias e [res] significações**. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Maria 2015.

MÉSZAROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo editorial, 2002.

MONTENEGRO, Oswaldo. **Metade – poema musical**, 1997.

MORAES, R. Neoliberalismo. **De onde vem, para onde vai?** São Paulo: Senac editora, 2001.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOROSINI, M. C. **Estado de conhecimento e questões do campo científico**. Educação, Santa Maria. v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

OLIVEIRA, Z. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7ª ed. São Paulo. Cortez, 2011.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia – escutar, investigar e aprender**. São Paulo: paz e Terra, 202

SALVA, S. **Educação Infantil: uma reflexão acerca do tempo**. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F.; WESCHENFELDER, N. (Orgs.). Pedagogias das Infâncias, crianças

e docências na Educação Infantil. 2 ed. v. 2, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016, p. 309-323.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. EDIÇÕES ALMEDINA, S.A. Abril 2020.

SARMENTO, Jacinto Manuel. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2º modernidade**. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal. 2002. Acesso em 06 nov. 2019.

SARMENTO, Jacinto Manuel. **Imaginário e culturas de infância**. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações – investigação sobre sua natureza e suas causas**, vol. 2, São Paulo, 1983.

SUSIN, Maria Otilia Kroeff. **A Educação Infantil em Porto Alegre: um estudo das creches comunitárias**. 2005. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, D. T. S. **A pesquisa científica**. In: **Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOARES, L. T. R. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SOARES, L. T. R. **Reforma do Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Conferência apresentada no Seminário Internacional “Políticas de Privatização da Educação na América Latina”, promovido pelo laboratório de Políticas Públicas da UERJ, 2001

SOARES, Magda. **Metamemória – memórias**. São Paulo: Cortez, 2001

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**, tradução Doris Sanches Pinheiro, Fernanda Braga. - São Paulo, 1989.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: RECRIANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID 19

Pesquisador responsável: Prof. Dr^a Lorena Inês Peterini Marquezan

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação/Curso de **MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL**

Telefone e endereço postal completo: Av. Roraima, 1000 - 7 - Camobi, Santa Maria - RS, 97105-900

Local da coleta de dados: Escola de Educação Infantil Jardim de Maria

Autora da pesquisa: LEILA CARLA TEREINTO **Matrícula:** 202060319

Eu LEILA CARLA TEREINTO, responsável pela pesquisa “DESAFIOS DOS PROFESSORES E GESTORES FRENTE A PANDEMIA COVID 19”, convido, juntamente com a professora orientadora deste estudo **Prof. Dr Lorena Inês Peterini Marquezan**, a participar como voluntária deste estudo. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sob nenhuma penalidade.

A presente pesquisa pretende compreender o processo de aprendizagem que precisou ter sua maneira modificada em virtude do fechamento das escolas, devido a pandemia do coronavírus e como se deu este processo para as crianças, famílias e professoras.

Sua participação constará em uma entrevista semiestruturada organizada pela pesquisadora responsável e pela autora da pesquisa, através de perguntas norteadoras. Estas entrevistas serão gravadas e transcritas posteriormente, com a autorização e revisão da entrevistada. Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, entrando em contato com algum dos pesquisadores.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Autorização

Eu, _____,
portadora da identidade nº _____, após a leitura ou a escuta da
leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o
pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou
suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é
voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem
penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos
objetivos da pesquisa, dos procedimentos da pesquisa, dos possíveis riscos
deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de
espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo
e assino este termo em duas vias, uma das quais me foi entregue.

Assinatura do voluntário 1

Assinatura do Voluntário 2

Autora da pesquisa

Santa Maria: ____/____/____