

Entre escola e casa

As aprendizagens possíveis na Educação Infantil em tempos de distanciamento social



**ENTRE ESCOLA E CASA:
AS APRENDIZAGENS POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL**



Evelyn da Silva Santos Mataveli

Ruhena Kelber Abrão

**ENTRE ESCOLA E CASA:
AS APRENDIZAGENS POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL**

1ª Edição

Quipá Editora

2021

Copyright © dos autores e autoras. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto. O conteúdo dos capítulos, os dados apresentados, bem como a revisão ortográfica e gramatical são de responsabilidade de seus autores, detentores de todos os Direitos Autorais, que permitem o download e o compartilhamento, com a devida atribuição de crédito, mas sem que seja possível alterar a obra, de nenhuma forma, ou utilizá-la para fins comerciais.

Revisão gramatical:

Ruhena Kelber Abrão

Revisão técnica:

Denise Barros Cappuzo, Lisiane Costa Claro e Renan Antônio da Silva

Agradecimentos:

Rede Cedes, Secretaria Especial de Esporte, Brasil. Universidade Federal do Tocantins, Pró Reitoria de Pesquisa, Pós Graduação e Inovação, Edital Universal.

Foto na capa:

Laís Feitosa Monteiro

Conselho Editorial:

Me. Adriano Monteiro de Oliveira, Editor-chefe, Quipá Editora / Dra. Francione Charapa Alves, Universidade Federal do Cariri / Me. Jarles Lopes de Medeiros, Universidade Estadual do Ceará / Dra. Maria Eneida Feitosa, Universidade Regional do Cariri / Dra. Maria Iracema Pinho de Souza, Universidade Federal do Cariri / Dra. Mônica Maria Siqueira Damasceno, Instituto Federal do Ceará, Juazeiro do Norte

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M425e Mataveli, Evelyn da Silva Santos
Entre escola e casa : as aprendizagens possíveis na educação infantil em tempos de distanciamento social / Evelyn da Silva Santos Mataveli e Ruhena Kelber Abrão. — Iguatu, CE : Quipá Editora, 2021.
149 p. : il.

ISBN 978-65-89973-00-3 DOI 10.36599/qpedit1.076

1. Educação infantil – Aprendizagem. 2. Ensino remoto. 3. Distanciamento social. I. Abrão, Ruhena Kelber. II. Título.

CDD 370.111

Elaborada por Rosana de Vasconcelos Sousa — CRB-3/1409

Obra publicada pela Quipá Editora em agosto de 2021.

www.quipaeditora.com.br / @quipaeditora

O HOMEM DA ORELHA VERDE

*Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de verdes orelhas*

*Ele era bem velho, bastante idade tinha
Só sua orelha ficara verdinha*

*Sentei-me então a seu lado
A fim de ver melhor, com cuidado*

*Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
de orelha tão verde, qual a utilidade?*

*Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda
De um menininho tenho a orelha ainda*

*É uma orelha- criança que me ajuda a compreender
O que os grandes não querem mais entender*

*Ouçõ a voz de pedras e passarinhos
Nuvens passando, cascatas e riachinhos*

*Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
Compreendo sem dificuldade o sentido oculto*

*Foi o que o homem de verdes orelhas
Me disse no campo de ovelhas.*

Gianni Rodari

PREFÁCIO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, atende crianças dos 4 meses aos 5 anos e 11 meses, assim como preconiza a organização do cotidiano alicerçada em três pilares: cuidar, brincar e educar (LDBEN, 1996). É um espaço de educação formal, com especificidades próprias, por se tratar de bebês e crianças pequenas, o que a caracteriza com uma identidade única.

Assim, já não é mais possível a oferta de um atendimento meramente assistencialista, voltado apenas para os cuidados dos pequenos. Por outro lado, a busca por um modelo de instituição escolarizante que prepara para a etapa seguinte, o Ensino Fundamental (EF), não é o seu objetivo, já que vai de encontro ao postulado de tratar as crianças em suas singularidades (ABRÃO, 2012).

Na Educação Infantil, a criança é reconhecida como um sujeito de direito, com vontades, desejos e necessidades próprios, a qual compreende-se que ela é um sujeito da sua aprendizagem (BARBOSA, 2006).

A Educação Infantil é espaço privilegiado de convivência, construção de identidades coletivas, ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio das práticas que atuam como recurso de promoção de equidade, oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais do que se refere ao acesso à bens culturais e possibilidades de vivências (BRASIL, 2010).

A Educação Infantil enquanto um espaço de convivência, de promoção da equidade, de acesso ao patrimônio que a humanidade já sistematizou, precisa também inventar um modelo de professor que ainda desconhecemos e que dê conta da sua complexidade (FOCHI, 2018). Na Educação Infantil, a prática pedagógica é complexa e inacabada e por essa razão demanda constante articulação entre teoria e prática, discurso e ação por meio do processo de reflexão, tendo como direção os desafios verificados (FOCHI, 2018; ABRÃO, 2011).

Desde março de 2020, a sociedade brasileira e mundial vive um momento inédito. A pandemia, ocasionada pela COVID-19, chegou de forma sorrateira, porém avassaladora, impondo a adultos e crianças a necessidade de distanciamento social, o que ocasionou o fechamento imediato de escolas. Desde então, professores do mundo inteiro na tentativa de garantir o direito à educação preservados, passaram a

estar conectados com as famílias e as crianças por meio das telas dos celulares ou computadores. Paralelo à isso, mesmo em meio aos problemas, as dores pela perda de pessoas queridas, a angústia pelo vírus, a docência na Educação Infantil precisou rapidamente ser repensada e discutida. Como garantir acesso à Educação Infantil de maneira remota contando com a mediação da família, buscando não ferir os princípios básicos que a permeiam, como a aprendizagem de bebês e crianças por meio da interação e da brincadeira?

Diante desta conjuntura educacional, esta pesquisa busca levantar indícios do que pode ser planejado numa situação emergencial e das possibilidades de aprendizagem das crianças por meio de um planejamento sistematizado.

Logo, no presente livro apresentamos cinco capítulos, os quais buscam endossar as bases teóricas e metodológicas para a viabilidade desta pesquisa. O primeiro capítulo intitulado **As Teorias da Aprendizagem** apresentamos as bases das teorias da construção do conhecimento perpassando pelos clássicos da literatura educacional, assim como também as de uma perspectiva vanguardista de aprendizagem por intermédio da experiência de aprendizagem.

No segundo capítulo, **A breve perspectiva histórica-social sobre a criança e a infância** é evidenciada com a finalidade de expor ao leitor como a ideia de criança e infância é algo moderno-contemporâneo e permeada por influências histórico-sociais. Logo, a infância é o período da vida em que a criança deve brincar e experimentar novas situações que acabem por favorecer sua aprendizagem. O termo criança remete-nos a uma fase do desenvolvimento humano, fazendo-se necessário diferenciá-los na história para melhor entendê-los, uma vez que existem diferentes concepções de criança, as quais os tratam como um reprodutor de cultura, inocente em fase da infância feliz e como natureza científica em estágios biológicos.

No terceiro capítulo, **A criança como ser integral**, enaltecemos a viabilidade do trabalho de intersectorialidade entre saúde e educação, na formação integral das crianças. Aqui destacamos o nosso compromisso de fazer aproximações teóricas entre ensino e saúde, pensando que esta dissertação faz parte de um programa sob esses dois vieses.

No quarto capítulo, apresentamos os **Procedimentos metodológicos** adotados para a realização desta pesquisa a qual temos como problema central identificar as estratégias de planejamento pedagógico para a Educação Infantil por meio do atendimento remoto e como objetivo geral, identificar as possibilidades de aprendizagem de crianças por meio do atendimento remoto. O estudo configura-se assim, como uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, de cunho descritivo exploratório. Os dados coletados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD).

No último capítulo, “**A possibilidade de uma educação Infantil no contexto da Pandemia**” os dados encontrados são discutidos em três categorias distintas, sendo elas: *limites e possibilidades pedagógicas e digitais*, no qual as participantes evidenciam as dificuldades encontradas no atendimento remoto, bem como para com os mecanismos de pensar a ação pedagógica fora do ambiente escolar e por intermédio das famílias. A categoria *trajetórias nas relações escola/família durante a pandemia* que estabelece as nuances da relação escola/família vividas e percebidas pelas professoras participantes deste estudo, durante o atendimento remoto à Educação Infantil. Por último, a categoria *Percursos entre Crianças e Aprendizagem na Pandemia*, a qual evidenciamos que as crianças sentem a privação do contato presencial com as professoras, negam-se a realizar as propostas ofertadas, algumas realizam a tarefa em sofrimento psíquico.

Em contrapartida, o fortalecimento de vínculos com a família destaca-se como fundamental para a aprendizagem das crianças. As participantes também destacam como situações de aprendizagem que envolve movimento e investigação/escrita são bem recebidas, assim como perceberam uma maior desenvoltura na comunicação e criatividade dos pequenos.

Diante da complexidade que a própria Educação Infantil apresenta na sua identidade, ofertar o seu atendimento de modo emergencial em situação de distanciamento físico é um grande desafio a ser pensado e repensado a cada tomada de decisão para que os princípios norteadores do seu fazer não sejam violados. A Educação Infantil só é possível por meio do encontro, da interação, do brincar que permite indagar e significar o mundo a sua volta. As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação - NTICs podem viabilizar algumas situações de aprendizagens por intermédio da família, mas nunca substituirão a relação de

construção da aprendizagem entre pares. Com certeza, houveram inúmeras aprendizagens construídas pelos bebês e crianças durante o período desta pesquisa, pois os pequenos estão aprendendo a todo momento com ou sem interferência de adulto, porém não fica evidente as aprendizagens desenvolvidas por meio do atendimento remoto. Ainda assim, as NTICs podem ser utilizadas como mais uma linguagem e não apenas como um recurso. Dessa experiência de oferta da Educação Infantil por meio remoto ficam muitas indagações que merecem mais aprofundamento e a certeza de que alguns princípios são inegociáveis como a interação e o brincar.

Evelyn da Silva Santos Mataveli

Ruhena Kelber Abrão

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....	11
1.1 NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	12
1.2 BREVES APONTAMENTOS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DE WALLON, PIAGET E VYGOTSKY: INTERACIONISTAS OU COGNITIVAS.....	14
1.2.1 O Processo de Aprendizagem para Wallon.....	15
1.2.2 Piaget e as Etapas de Desenvolvimento da Criança.....	16
1.2.3 Vygotsky e as contribuições da teoria sociocultural.....	19
1.3 AS CONTRIBUIÇÕES DE BENJAMIN, DEWEY E LARROSA: EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO.....	24
CAPÍTULO 2.....	30
2.1 NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	31
2.1.1 Criança e Infância na Idade Média e Renascimento.....	31
2.2 A CONSERVAÇÃO DA CRIANÇA ENTRE O SÉCULO XVIII E XIX.....	35
2.3 AS MUDANÇAS NO DECORRER DO SÉCULO XX.....	39
2.4 A NOVA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS DE ENFRENTAMENTO À PANDEMIA.....	44
CAPITULO 3.....	57
3.1 NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	58
3.2 ESTRATÉGIAS DE SAÚDE INFANTIL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS.....	59
3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	60
3.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	61
3.4.1 O Cuidar nas Políticas Públicas da Educação.....	63
3.4.2 Políticas de saúde das Crianças.....	63
CAPITULO 4.....	69
4.1. NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	70
4.2. DESENHO DO ESTUDO.....	71
4.3 METODOLOGIA.....	72
4.3.1 Local do estudo.....	73

4.3.2 Período do estudo.....	73
4.3.3 Técnicas e instrumentos de coletas de dados.....	73
4.3.4 População do estudo.....	74
4.4. TRATAMENTO DOS DADOS.....	74
4.5 ASPECTOS ÉTICOS.....	75
4.6 RISCOS.....	76
4.7 BENEFÍCIOS.....	76
4.8 DESFECHO.....	77
4.9 CATEGORIAS ANALÍTICAS DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA.....	78
CAPITULO 5.....	80
5.1 NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	81
5.2 ACHADOS DA INFÂNCIA EM MEIO À PANDEMIA.....	82
5.3. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CARACTERIZAÇÃO DO CMEI.....	88
5.4. TRAJETÓRIAS NAS RELAÇÕES ESCOLA/FAMÍLIA DURANTE A PANDEMIA....	98
5.5. PERCURSOS ENTRE CRIANÇAS E APRENDIZAGEM NA PANDEMIA.....	118
CONSIDERAÇÕES DO PROCESSO.....	131
REFERÊNCIAS.....	137
SOBRE OS AUTORES.....	147
ÍNDICE REMISSIVO.....	148



01

CAPITULO

TEORIAS DA APRENDIZAGEM

1.1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

As teorias de aprendizagem são essenciais na prática docente, uma vez que elas são estudadas nos mais diversos cursos de graduação e, em especial, nos de formação de professores. Logo as teorias são de suma importância para que haja modificações na análise do processo de ensino e aprendizagem, fato este que possibilita o preparo docente e que este tenha um olhar crítico-reflexivo na educação superior, principalmente no que tange a formação docente para tal função.

Desta forma, uma teoria de aprendizagem é uma construção humana que visa interpretar sistematicamente a área do conhecimento conhecida como aprendizagem. Esta representa o ponto de vista do autor/pesquisador sobre como interpretar o tema aprendizagem, quais as variáveis dependentes, independentes e intervenientes (ABRÃO, 2020a). A ciência procura explicar o que é aprendizagem e porque funciona como funciona. As teorias de aprendizagem seguem três filosofias subjacentes, sendo elas: a comportamentalista (behaviorismo), a cognitivista (construtivismo) e a humanista (MOREIRA, 1999).

Nesse sentido, para iniciar a escrita no que tange as teorias da aprendizagem, recorreu-se aos pensadores clássicos das teorias de desenvolvimento e aprendizagem como Wallon, Piaget e Vygotsky. Na sequência, apresentamos pensadores mais contemporâneos, tais como, Benjamin, Dewey e Larrosa que trabalham sob a perspectiva do conceito filosófico da experiência e suas correlações com a educação.

Estudiosos distintos mostram que são diversas as formas e possibilidades de aprendizagem, pois são muitos os fatores que nos levam a pensar e fazer diferente do que pensávamos e fazíamos anteriormente. São situações diversas e processos plurais (MOREIRA, 1999).

Sendo assim, a aprendizagem pode ser considerada como um processo de obtenção de novos conhecimentos (ABRÃO, 2019). A aprendizagem ocorre a partir de experiências pessoais motivadas por fatores internos e também externos que acabam modificando o pensamento e o comportamento humano. Dessa forma, a aprendizagem é um tema central para a educação (MOREIRA, 1999).

Muitos são os pensadores que se debruçaram sobre este tema. Porém, alguns deles se destacam como ícones teóricos da aprendizagem e do desenvolvimento humano, como Wallon, Piaget e Vygotsky, cujas teorias pioneiras reverberam na atualidade (BECKER, 2009).

Na prática, essas teorias estabelecem relações com o fazer pedagógico, com as ações das professoras dentro da sala de aula, possibilitando que aprofundem as conexões entre as propostas da Educação Infantil -EI e o aprender infantil, tendo-as como suporte (BECKER, 2009). As concepções teóricas que baseiam as práticas pedagógicas dão às professoras ferramentas para melhor planejar e propor situações de aprendizagem aos bebês e crianças. As respostas dadas pela denominada Ciência da Educação permitem que as professoras tomem consciência do seu fazer pedagógico. Relacionem fatos e estabeleçam bases para análises, intervenções e proposições educativas. É a possibilidade da transformação da ação pela reflexão (ABRÃO & DEL PINO, 1999).

Os conceitos de experiência analisados por Benjamin, Dewey e Larrosa, partem do princípio em que a experiência ocorre por meio do apreender e aprender, nada mais é do que um agente de transformação de realidades que acaba por modificar a maneira do indivíduo, enquanto sujeito, ser, estar e pensar o mundo a sua volta (NÓVOA, 2016). Ser um sujeito que produz experiências sugere um observar, estar pronto para novidades, em sentir como a experiência pode atravessar o corpo, reviver a experiência como acontecimento (NÓVOA, 1999).

Temos como exemplo as inúmeras transformações e efeitos que aconteceram e estão acontecendo em decorrência da pandemia do novo coronavírus, tais como, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, inclusive na Educação Infantil. Que experiências de aprendizagem esses bebês e crianças estão vivenciando longe da escola? É possível pensar numa genuína experiência de aprendizagem ofertada pela escola por meio do atendimento remoto? Que aprendizagens seriam possíveis identificar nessa nova realidade? Logo, para compreender as novas aprendizagens advindas do período pandêmico, passamos a compreender as teorias clássicas.

1.2 BREVES APONTAMENTOS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DE WALLON, PIAGET E VYGOTSKY: INTERACIONISTAS OU COGNITIVAS

Para falarmos sobre o processo de ensino-aprendizagem, temos que nos deter ao conhecimento. O conhecimento não é algo “nato”, que nasce com os indivíduos, inerente ao ser humano, ou ainda, que aprendemos por meio dos sentidos. Mas sim, é a relação entre o sujeito e o meio, seja ele físico e social, que leva a organização cognitiva, quer dizer, a organização interna do conhecimento (BECKER, 2003).

Diante dessa perspectiva, as crianças são ativas na construção do seu conhecimento. As professoras são as mediadoras desse processo, por possuírem maior experiência e conhecerem os fatos como são organizados formal e socialmente (ABRÃO & SILVA, 2012).

Para Coutinho e Moreira (1998, p. 122), ‘a criança (sujeito) constitui com o meio (objeto) uma totalidade’; quando esse meio é a escola, o processo de ensino-aprendizagem deve propiciar à criança a capacidade de desenvolver seu conhecimento cognitivo e afetivo, em que suas demais aptidões para cada tipo de disciplina específica presente no sistema de ensino e suas fases e processos pedagógicos surtam efeitos para que tenha uma boa formação (NETTO & COSTA, 2017, p. 219).

Sendo assim, as crianças são guiadas pelas professoras de acordo com as etapas ou fases do seu desenvolvimento. Elas têm maior autonomia e a confiança é uma palavra-chave no processo de aprendizagem. São as crianças, não o conteúdo, tão pouco a professora como pessoa, adulta, detentora de todo o conhecimento, o ponto central deste processo de aprendizagem (ABRÃO & SILVA, 2012).

Ativamente, a criança apreende o conhecimento de sua experiência, do que interagiu em seu grupo social. É fundamental que a criança interaja com o meio, com grupos sociais de outras crianças, inclusive mais experientes e também com adultos. Este convívio é o que permite a troca de saberes (MOREIRA, 1999).

Wallon, Piaget e Vygotsky são considerados como os grandes teóricos deste grupo, que buscam explicar o processo de aprendizagem e do conhecimento humano por meio da interação entre sujeito e objeto dentro de uma linha histórica.

Essa interação resulta em um processo de construção e também de reconstrução das estruturas cognitivas (BECKER, 2003).

1.2.1 O Processo de Aprendizagem para Wallon

Para o francês Henri Wallon (2007), o processo da aprendizagem está relacionado ao desenvolvimento da individualidade dos sujeitos. Wallon foi médico e atuou, inicialmente, no cuidado de crianças consideradas nesta época como “problemáticas” ou “anormais”. Especializando-se na área acadêmica, ele seguiu sua formação passando pela Filosofia, pela Psicologia e pela Educação e tornou-se professor no *College de France*.

Segundo Netto e Costa (2017, p. 219):

A aprendizagem pode ser definida como um processo de aquisição de novos conhecimentos através de experiências vivenciadas e determinadas por fatores endógenos e exógenos que resultam na modificação do comportamento humano e que dependem de condições essenciais, tais como: mentais, físicas, sensoriais e sociais para se desenvolverem.

Ao dirigir seu olhar para as crianças, ele descreveu seu desenvolvimento em função da integração dos aspectos afetivo, cognitivo e motor, sendo a emoção um importante elo na relação com o meio social. Para Wallon (1959), o indivíduo “é geneticamente social”, já que a criança precisa de outro humano para conseguir sobreviver. Neste primeiro estágio da vida, a emoção já desponta como um fator primordial uma vez que por meio dela e dos gestos que ocorre a comunicação vital do bebê com a mãe.

Segundo Wallon (2007, p. 222):

“O gesto precede a palavra, depois vem acompanhado dela, antes de acompanhá-la, para finalmente fundir-se em maior ou menor medida a ela. A criança mostra, depois conta, antes de conseguir explicar”, assim ele defendia a atividade humana como instrumento de criação do pensamento, pois para ele era preciso conhecer a criança nos seus diferentes campos de estudos e nos diferentes exercícios de suas atividades cotidianas.

Logo, o meio é de suma importância para o desenvolvimento humano. Segundo Wallon (2007) deve ocorrer no prosseguimento das etapas e dos conflitos

ao longo da vida. A linguagem e a cultura proveem ao pensamento os instrumentos para sua evolução. Neste sentido, para Wallon, “uma das características do funcionamento linguístico da criança (que não se separa do cognoscente) é a interferência mútua da linguagem e das imagens perceptivas” (PEREIRA, 2012, p. 279).

Assim, a linguagem proporciona categorias favoráveis de existência e de desenvolvimento, que podem subsistir e funcionar até quando a ideia não é apropriada a chamar a palavra e vice-versa. Por fim, a aprendizagem da linguagem requer um modelo de funcionamento em que a linguagem se precipita ao conhecimento e à compreensão.

Desta forma, a professora precisa se atentar às fases de desenvolvimento de seus bebês e crianças, bem como deve estar atenta as suas emoções buscando identificá-las. A atenção às emoções e afetos de cada uma das crianças é fundamental para esse processo de aprendizagem infantil.

A contribuição de Wallon possibilitou algumas práticas inovadoras na educação, como a valorização do corpo em movimento. Para Wallon (2007), a expressão dos movimentos é uma projeção dos atos mentais, logo, um corpo parado constitui um obstáculo para a aprendizagem. Diante do que é descontínuo e contraditório no campo da linguagem e do pensamento, a criança vai se movimentar sempre em busca de interlocuções entre palavras e imagens na tentativa de formular possíveis explicações para as dificuldades que tenta decifrar (PEREIRA, 2012).

1.2.2 – Piaget e as Etapas de Desenvolvimento da Criança

O biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget é considerado por muitos, um dos maiores teóricos no campo da educação em decorrência das suas pesquisas minuciosas, do seu rigor científico na produção teórica, assim como os efeitos práticos de sua teoria sobre o desenvolvimento humano.

Para Piaget (1982), o indivíduo se constitui em um ambiente social que atenta nele modificações variadas, conforme suas reações, conseguirá assimilar os acontecimentos para em seguida apropriar-se das transformações ocorridas. Assim,

o ser humano adapta sua existência mental e orgânica ao meio ambiente, condições básicas elementares para o desenvolvimento tanto do organismo quanto do psiquismo humano (ARAÚJO, 2014).

Em Piaget, a noção de desenvolvimento humano é bastante importante. Segundo Bock (2001, p. 98):

O desenvolvimento humano refere-se ao desenvolvimento mental e ao crescimento orgânico. O desenvolvimento mental é uma construção contínua, que se caracteriza pelo aparecimento gradativo de estruturas mentais. Estas são formas de organização da atividade mental que se vão aperfeiçoando e solidificando até o momento em que todas elas, estando plenamente desenvolvidas, caracterizarão um estado de equilíbrio superior quanto aos aspectos da inteligência, vida afetiva e relações sociais.

Algumas dessas estruturas mentais permanecem ao longo de toda a vida. (...) Essas estruturas mentais que permanecem garantem a continuidade do desenvolvimento. Outras estruturas são substituídas a cada nova fase da vida do indivíduo.

Para Piaget (1982), assim como para Wallon (2007), o desenvolvimento humano é dividido em períodos, marcados de acordo com o surgimento de novas características do pensamento. Cada um desses períodos é determinado pelas capacidades em destaque, desenvolvidas dentro de uma faixa etária. No entanto, a delimitação dessas faixas etárias não é uma norma, mas uma referência, pois o início e o fim de cada fase dependem de questões próprias de cada indivíduo e do contexto de cada um (ABRÃO & SILVA, 2012).

O que marca os estágios do desenvolvimento da criança são as mudanças decorrentes do contato com o novo que produz desequilíbrio, cujo processo, segundo Piaget (1987), leva a assimilação e, posteriormente, a acomodação, de modo a retomar um equilíbrio (ABRÃO & DEL PINO, 2015).

Logo, segundo os estudos piagetianos as etapas do desenvolvimento da criança dividem-se:

Sensório-motor (0 a 2 anos): Nesta etapa, o bebê começa a construir esquemas de ação a partir de seus reflexos neurológicos e da comunicação que eles possibilitam com o meio e os demais humanos, especialmente a mãe. Ainda não há intencionalidade em suas ações (PIAGET, 1982).

Pré-operatório (2 a 7 anos): Nesta etapa acontece o desenvolvimento da linguagem oral – da monossilábica à total –, e da representação, com destaque para as funções e jogos simbólicos e a imitação. Os rabiscos começam a formar imagens construídas, garatujas. Esta é a famosa fase dos porquês, há uma curiosidade aguçada nas descobertas do mundo (PIAGET, 1982).

Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos): Nessa etapa, o pensamento lógico objetivo ganha possibilidade de reversibilidade, de inversão. A criança começa a pensar também por meio de oposições, fazer conexões pelo contrário. Ela começa a compreender as noções de volume, peso e substância (PIAGET, 1982).

Operações formais (11 ou 12 anos em diante): Nessa etapa, podemos observar o desenvolvimento do raciocínio hipotético dedutivo, da elaboração de hipóteses. Estima-se que a partir dos 12 anos, a criança começa a pensar logicamente. Neste momento também, ela começa a consolidar sua personalidade. É o início da chamada adolescência, fase de muitas contestações e conflitos (PIAGET, 1982).

Quando o indivíduo se torna adulto, não há o aparecimento de nenhuma nova estrutura mental. O que ocorre é o aumento gradual do desenvolvimento cognitivo do indivíduo que passa a compreender com maior profundidade os problemas e a realidade significativa (BECKER, 2003).

A teoria cognitiva elaborada por Piaget por meio da observação de crianças, inclusive, observando o comportamento das próprias filhas, ficou conhecida como epistemologia genética. Consideram-se as etapas da construção do conhecimento e da inteligência nas quais a interação com o meio é o que produz a aprendizagem (ABRÃO & DE PINO, 2015).

A partir de sua teoria, podemos compreender o processo de aprendizagem como uma construção. Inexiste conhecimento à priori nem acumulado. Essa abordagem teórica é conhecida como construtivismo. Ela contribuiu para a instituição de um novo modelo de educação, a construtivista. Neste modelo, incita-se o desenvolvimento dos conhecimentos lógicos das crianças por meio de um fazer pedagógico que propõe atividades desafiadoras a fim de provocar um desequilíbrio e o reequilíbrio das estruturas cognitivas. Para os construtivistas, a escola deve ser

um espaço de trocas, no qual o conhecimento é fruto de uma construção coletiva (ABRÃO & SILVA, 2012).

A contribuição de Piaget é admirável, seu pensamento teórico tem uma ampla estrutura com desdobramento para diversas áreas científicas, como a psicologia e a educação, sendo largamente utilizada na constituição de modelos pedagógicos - a exemplo do construtivismo, citado acima -, possibilitando melhorias substanciais nos processos de aprendizagem das crianças.

1.2.3 – Vygotsky e as contribuições da teoria sociocultural

O psicólogo russo Lev Seminovitch Vygotsky (2009), afirmava que a aprendizagem ocorria por meio da interação, como Piaget, no entanto, temos que considerar que Vygotsky estava situado no contexto da Revolução Russa de 1917. Por isso, muitos vão considerar a perspectiva deste pensador, como sociointeracionista (MAGALHÃES, 2007).

Ele postulava que, se os homens transformavam a natureza, estes também eram transformados por ela por meio dos efeitos da interação com o meio, porém não só, a aprendizagem é resultado das relações com o meio, mas também das interações sociais. Para ele, a aprendizagem sempre inclui as relações sociais. De acordo com Silva (2017, p. 40), “pode-se dizer que, a teoria de Vygotsky é sociocultural enquanto que a teoria de Piaget é interacionista, com menos ênfase no social”.

Neste sentido, o desenvolvimento é entendido como um processo no qual há uma maturação biológica do organismo humano, mas no qual a cultura e as relações sociais têm papel fundamental na construção da inteligência, do conhecimento e na formação da personalidade (ABRÃO, 2020).

Vygotsky elaborou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a distância entre a Zona de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Potencial. A zona de desenvolvimento real corresponde a tudo que a criança é capaz de fazer sozinha. Já a zona de desenvolvimento potencial, é tudo o que a criança ainda não consegue fazer sozinha, mas que se espera que ela seja capaz de fazer. Na ZDP, a criança conta com o apoio de outra pessoa, mais

experimente do que ela. É por meio desse conceito que o professor atua como mediador no processo de aprendizagem (VYGOTSKY, 2009).

Aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (VYGOTSKY apud SILVA, 2017, p. 42).

No campo da educação e da prática pedagógica esses estudos de Vygotsky têm grande relevância. Se considerarmos essas zonas de desenvolvimento, podemos criar propostas de aprendizagem que auxiliem as crianças a passar de uma para a outra. Ressaltando o viés colaborativo da aprendizagem e o valor da cooperação entre colegas de modo a fazê-los perceber a importância das relações e interações sociais no grupo escolar (SILVA, 2017).

Mais uma vez, a aprendizagem é centrada no sujeito, no bebê, na criança. Contudo, devido ao grande enfoque nas relações sociais, há uma valorização tanto do ambiente escolar quanto dos demais espaços aonde as crianças interagem socialmente, como os espaços culturais (VYGOTSKY, 2007).

Na concepção de Vygotsky, o pensamento aparece dividido entre processos superiores e processos elementares. Os superiores correspondem à capacidade de abstração, de análise, de síntese, de decodificação, entre outros. É, por exemplo, a capacidade de pensar em objetos ausentes, de refletir sobre fatos passados e planejar sobre fatos futuros. Já os elementares, como o próprio nome sugere, são mais automatizados, operando por meio de associações simples entre fatos e eventos. Por exemplo, atividades em que as crianças conectam conhecimentos propostos. Esses procedimentos intelectuais não estão apartados (VYGOTSKY, 2009).

A linguagem é um elemento impreterível para o desenvolvimento intelectual e do indivíduo. Segundo Vygotsky (2009), é por meio dos símbolos que nós nos conectamos com os outros em sociedade e com o mundo (MAGALHÃES, 2007).

Por linguagem, Vygotsky (2009) compreendia não somente a fala e a escrita.

A linguagem não depende necessariamente do som. Há, por exemplo, a linguagem dos surdos-mudos e a leitura dos lábios, que é também interpretações de movimento. Na linguagem dos povos primitivos, os gestos

têm um papel importante e são usados juntamente com o som. Em princípio, a linguagem não depende da natureza do material que utiliza (NETTO; COSTA, 2017, p. 220).

O que define todas essas formas de linguagem é que elas estão fortemente ligadas ao pensamento. É por meio da linguagem e de símbolos culturais que conseguimos estabelecer nossas trocas e, com isso também, aprender (MAGALHÃES, 2007). Como sintetizam Netto e Costa (2017), a “interação feita através da linguagem, realiza uma espécie de mediação do indivíduo com a cultura, assim a linguagem é a ferramenta que torna o animal homem verdadeiramente humano” (NETTO; COSTA, 2017, p. 222).

As considerações de Vygotsky sobre a linguagem foram muito importantes não só para a área da Educação e da Pedagogia, posteriormente, mas antes, para a Linguística e para a própria Psicologia em seu âmbito mais geral. Deste modo, hoje, podemos sublinhar a complexidade de seu pensamento e seu caráter interdisciplinar.

O estudo do pensamento e da linguagem é uma das áreas da psicologia em que é particularmente importante ter-se uma clara compreensão das relações interfuncionais. Enquanto não compreendermos a inter-relação de pensamento e palavra, não poderemos responder, e nem mesmo colocar corretamente, qualquer uma das questões mais específicas desta área. Por estranho que pareça, a psicologia nunca investigou essa relação de maneira sistemática e detalhada. As relações interfuncionais em geral não receberam, até agora, a atenção que merecem. Os métodos de análise atomísticos e funcionais, predominantes na última década, trataram os processos psíquicos isoladamente (NETTO; COSTA, 2017, p. 222).

Dessa forma, ao estudar o homem psicológico em seu desenvolvimento, marca-se a distinção em relação aos demais animais. Não só pela capacidade intelectual, mas também, por suas especificidades nos âmbitos motor, emocional e social. Na esfera da Psicologia, esse processo de desenvolvimento e aprendizagem ao longo de uma jornada de maturação biológica e cultural é o que produz a complexidade psíquica dos adultos (SILVA, 2017).

A teoria sociointeracionista de Vygotsky (2009) não pode ser considerada construtivista, apesar de muitos o enquadrarem nessa perspectiva teórica. Suas elaborações pioneiras a respeito da aprendizagem tendo como focos principais a cultura, as interações sociais e a linguagem têm um caráter único, mas contribuíram

sobremaneira para complementar e fortalecer a teoria construtivista de Jean Piaget (MAGALHÃES, 2007).

Outra diferença primordial é o fato de que, enquanto Piaget valorizava o indivíduo, Vygotsky observava no indivíduo os efeitos do social, do cultural. O indivíduo para Vygotsky (2009) é uma construção de suas relações com o meio e com os outros indivíduos, é uma forma de construção coletiva. Mesmo as características individuais, sua personalidade, comportamento e atitudes, estão embebidos pelas trocas coletivas e é por meio delas que se internalizam os conhecimentos e a aprendizagem (SILVA, 2017).

Wallon (2007), Piaget (1987) e Vygotsky (2009), com suas respectivas teorias, contribuíram sobremaneira para a área da educação e processos de aprendizagem. Desde o século XX, esses pensadores contribuíram para uma melhor elucidação do desenvolvimento humano e de suas capacidades cognitivas e intelectuais (ABRÃO, 2020b).

No campo das contribuições cognitivas ou interacionistas, Wallon (2007) destacou a importância de olhar para as crianças, tentando compreender suas formas de pensamento e valorizando suas emoções e comunicações próprias. A professora deve estar atenta ao ambiente e a cada uma de suas crianças, observando suas expressões e incitando o movimento do corpo e da mente.

Em outras palavras, acreditamos que uma observação mais cuidadosa das ações realizadas durante todos os momentos lúdicos junto às crianças é de fundamental importância, uma vez que neles poderemos identificar muitos entendimentos internalizados pelos alunos e as dúvidas que ainda persistem para futuras intervenções pedagógicas. Sobre isso, Wallon (2007, p. 67) afirma que:

A criança repete nas brincadeiras as impressões que acabou de viver. Reproduz, imita. Para os menores, a imitação é a regra das brincadeiras. [...] Ao mesmo tempo, porém, a criança se torna esses personagens. Sempre totalmente ocupada com o que está fazendo, imagina-se quer estar em seu lugar.

Pensamos que esse momento lúdico é tão produtivo quanto as atividades realizadas em sala de aula. Porém, para que ele se torne um objeto de reflexão das professoras e, posteriormente, de ação a partir da reflexão é essencial que elas

estejam atentas a tudo o que está acontecendo. Assim, é fundamental que a professora observe a brincadeira, como alerta Bomtempo (2004, p. 201):

No comportamento diário das crianças, o brincar é algo que se destaca como essencial para seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Dessa forma, se quisermos conhecer bem as crianças, devemos conhecer seus brinquedos e brincadeiras

A observação por parte da professora pode fazer com que se percebam questões não observadas normalmente em sala de aula. Além disso, pode-se por meio das brincadeiras desencadeadas pelas crianças trabalhar com assuntos aos quais elas se interessam. Ideias de projetos podem surgir a partir de brincadeiras, por exemplo.

Já, a abordagem construtivista de Piaget, a professora deve auxiliar na construção do conhecimento de suas crianças por meio de uma mediação capaz de ampliar seus saberes e autonomia respeitando as fases da aprendizagem e interagindo por meio da confiança mútua (ABRÃO & SILVA, 2012). A criança é central no seu processo de aprendizagem, como no de Wallon. A Psicologia Genética formulada por Piaget permitiu a compreensão do processo de aprendizagem como um processo de construção do próprio pensamento humano.

Vygotsky (2009), por sua vez, alertou para dimensão social e cultural da aprendizagem das crianças. O processo de ensino-aprendizagem envolve as relações e interações sociais a partir das quais as crianças apreendem o conteúdo de suas experiências e descobertas. A professora tem papel de destaque atuando na zona do desenvolvimento proximal, abrindo o espaço para que a criança aprenda o que ela não conseguiria sozinha. A linguagem também aparece como um fator determinante para a produção do conhecimento e do pensamento humano.

Em meio a todas essas contribuições, com suas especificidades e diferenças, cabe à professora compreendê-las no sentido de que possam melhor auxiliar seu fazer pedagógico. As teorias da aprendizagem ajudam a olhar e entender os bebês e as crianças e a dinâmica das propostas e interações ofertadas a elas e também a educação como um todo. Porém, nenhuma delas estão fechadas e esgotadas em si mesma, nem mesmo é capaz de dar respostas prontas e finais. Elas devem ser

atualizadas, questionadas, revisitadas e pensadas de acordo com o contexto (MOREIRA, 1999).

O acelerado avanço tecnológico, por exemplo, é um forte indicativo de que essas práticas educativas precisam acompanhar o momento presente e o dia a dia das crianças e adolescentes de hoje. As novas formas de comunicação, as novas linguagens, as transformações na cultura e nas relações devem ser levadas em conta (ABRÃO & DEL PINO, 2015).

O esforço desses pensadores no século passado para compreender o pensamento das crianças e adolescentes deve ser continuado, ampliado e adequado ao mundo de hoje. A pertinência de muitos desses apontamentos teóricos funciona como ferramenta na formação das crianças e também das educadoras, são dimensões relevantes do processo de aprendizagem (BECKER, 2003).

1.3 - AS CONTRIBUIÇÕES DE BENJAMIN, DEWEY E LARROSA: EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO

Nos últimos anos, o conceito de experiência vem adquirindo significados substanciais no âmbito educacional por meio de pesquisas e estudos na interface Filosofia e Educação. A experiência seja ela do professor, do aluno, da própria educação em si vem sendo concebida nessa esfera (FOCHI, 2019).

Segundo Pagni (2010), desde a modernidade, a experiência vem sendo pensada a partir da relação do sujeito enquanto indivíduo consigo mesmo e com o mundo por meio dos sentidos, este, procura se conhecer de maneira consciente na busca de adquirir saberes que o auxiliem na condução da sua vida. Neste contexto, se insere a experiência como elemento que se manifesta no processo do conhecimento e da aprendizagem no qual se inscrevem as práticas e os saberes escolares enquanto conceitos fundamentais para a Filosofia da Educação, assim como para a Educação.

Segundo o Dicionário Houaiss¹ (2021), a palavra experiência é um:

¹ Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#2 Acesso: 28 fev. 2021.

Substantivo feminino; ato ou efeito de experimentar (-se), 1 - experimentação, experimento (método científico); 2 - fil. Qualquer conhecimento obtido por meio dos sentidos; 3 - forma de conhecimento abrangente, não organizado, ou de sabedoria, adquirida de maneira espontânea durante a vida; prática; 4 - forma de conhecimento específico, ou de perícia, que, adquirida por meio de aprendizado sistemático, se aprimora com o correr do tempo; 5 - tentativa, ensaio, prova.

A experiência enquanto sentido e também como prática tem um grande significado para se pensar a educação. Tal fato se dá principalmente na Educação Infantil. A construção de aprendizagens nas crianças podendo propiciar a consolidação de uma nova forma de ofertar situações de aprendizagens a bebês e crianças, coerentes inclusive com o momento de pandemia que estamos vivendo. Isso requer outra maneira de se configurar um currículo educativo no qual o papel da professora é o de partilhar, conviver, resolver problemas, aprender a trabalhar na incerteza, ser resiliente para se alcançar as habilidades e competências previstas na legislação vigente. É pensar a experiência como forma de fazer docência na EI, ou seja, inseri-la ao processo educacional aproximando-a da realidade social (FOCHI, 2019).

Para John Dewey, a experiência significa mudança, mas não uma mudança apenas física e sim uma modificação nos significados das ações que surgem do próprio ambiente. Assim, ao estabelecermos uma relação expressiva com o ambiente nossa experiência torna-se reflexiva (LARROSA, 2011). Pressupõe que na educação escolar está em jogo a expansão, o enriquecimento do sentido da vida. Assim, caberia à professora se deter no desenvolvimento individual de cada bebê e criança, pois ela deve analisar o ambiente no qual está inserido e presumir suas direções. A professora precisa considerar os melhores caminhos metodológicos para impulsionar a aprendizagem das crianças, mas estar constantemente atenta à sua própria experiência docente (LARROSA, 2002).

Que experiências as professoras da Educação Infantil tirarão do seu fazer pedagógico e das aprendizagens em tempos de pandemia? Quais experiências educacionais podem ter marcado as crianças e suas famílias em 2020? Essas indagações são importantes para esta pesquisa. “Independentemente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem” (DEWEY, 1979, p.16). Logo, infelizmente, as experiências vivenciadas

dentro do contexto pandêmico afetaram a Educação Infantil, assim como modificarão experiências vindouras.

Antes da pandemia do COVID-19, o processo de aprendizagem na Educação Infantil seguia seus propósitos cotidianos, a busca pela qualidade que incidisse um desenvolvimento humano pautado na autonomia e emancipação por meio das brincadeiras e interações. Bem como as práticas e interações entre crianças e adultos nas escolas de Educação Infantil e o acolhimento social visto que as escolas públicas tem um papel diferente das escolas particulares em decorrência da profunda desigualdade social. Com a pandemia, a desigualdade social ficou mais evidente. Houve uma mudança brusca e as experiências se transformaram e ainda se transformam no campo tecnológico, no chamado atendimento não presencial, por vias digitais que requer a participação fundamental da família, num processo de subjetivação e ressubjetivação (LIMA & MEIRELLES, 2020).

Outro elemento que merece destaque é o espaço físico, pois dada a importância do espaço no desenvolvimento infantil alguns aspectos precisam ser levados em conta tanto na organização interna quanto externa das instituições. Segundo documento do Ministério da Educação e (BRASIL, 2006) uma instituição de Educação Infantil precisa existir em um espaço adequado, sendo levado em conta seu entorno (ruídos, segurança, indústrias), condições de infraestrutura básica (coleta de lixo, água, luz), condições de acesso, características do terreno (clima, vegetação). A construção deve ocupar 1/3 do terreno, apresentando adequação dos ambientes internos e externos, favorecendo desde a circulação das pessoas (adultos e crianças) até a inclusão. Deve prever área de espera nas entradas e de proteção de sol e chuva adequada para a recreação das crianças. Há ainda a orientação para que o setor administrativo fique perto da entrada e os banheiros próximos às salas (BRASIL, 2006).

E no atendimento remoto pelas famílias? Como são estes espaços? Quais espaços foram adaptados? De qual forma? Nos ambientes internos a iluminação deve ser natural sempre que possível e a ventilação adequada com janelas grandes e na altura das crianças de maneira a possibilitar a visualização dos espaços externos, nas casas as janelas seguem alturas e padrões da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Nas salas de atividades, o mobiliário deve ser adequado ao tamanho das crianças, com estantes acessíveis, mesas e cadeiras

pequenas e leves, assim como quadros, painéis, vasos sanitários, estantes e pias na altura das crianças, possibilitando a elas autonomia.

E quem mora em apartamentos? Quais os espaços externos estão tendo acesso? Como se apropriar da riqueza de ambiente natural como, diversidade de cobertura de solo, plantas e animais. Quando se pensa em espaço físico para EI ele deve ser acolhedor, desafiador, criativo, instigante e, ao mesmo tempo, seguro (ABRAO, 2014). Além disso, devem ser previstas áreas generosas de circulação, espaço para correr, para realizar atividades agrupadas, ou, por exemplo, ações mais tranquilas tais como leitura deleite, escrita, assim como e atividades mais barulhentas, como as musicais. Podemos pensar também em algumas elevações no chão, como tablados ou simplesmente tapetes, círculos que delimitem pequenas reuniões. Por fim, as produções das crianças devem fazer parte da decoração da sala como uma maneira de valorizar e reconhecer os trabalhos produzidos e, conseqüentemente, enfeitar o ambiente (ABRÃO, 2014).

Carvalho e Rubiano (2007, p. 108) comentam sobre a importância da organização do espaço em instituições de Educação Infantil e defendem o seguinte ponto de vista:

A organização da sala de aula tem influência sobre os usuários determinando em parte o modo como professores e alunos sentem, pensam e se comportam. Desta forma, um planejamento cuidadoso do ambiente físico é parte integrante de um bom manejo do ensino em sala de aula (RUBIANO, 2007, p. 107-108).

Daqui a alguns anos, o que dirão as famílias sobre suas experiências em relação ao COVID-19 e a educação dos seus filhos? As crianças de hoje, ao se tornarem os jovens de amanhã, compreenderão as experiências de seus pais ao longo do ano de 2020?

Em seu escrito “Experiência e Pobreza”, Walter Benjamin logo no início questiona o sentido da palavra experiência e seu vínculo com a palavra de transmissão, ou seja, como o adulto com sua autoridade, pode transmitir aos jovens sua experiência – sua sabedoria – e como estes reagem, lidam ou se interessam em aprender algo a partir de histórias que lhe são contadas, ou ainda, comunicadas. Inscrevendo um problema geracional, quando se pensa numa tensão entre os

adultos e o ideário da juventude e de como assegurar essa transmissão de experiência e sabedoria.

A noção de experiência em Benjamin contém variações conceituais, que dependem do período histórico em que ele escreveu, no entanto, sempre com uma crítica mordaz em relação à modernidade. É interessante notar como o pensador alemão problematizou a tensão geracional acerca da experiência entre os adultos e jovens; ou entre adultos e crianças. De acordo com Santos (2015), Benjamin ressalta que os adultos descrevem sua experiência, já as crianças se fundamentam na repetição das brincadeiras e dos jogos, como uma maneira de elaborar suas próprias experiências.

No caso da educação das crianças, Benjamin (1984) aponta uma consonância com o discurso educacional contemporâneo, postulando que “as crianças... ensinam e educam os atentos educadores” (p. 88). E mais, a criança deve ter o direito, principalmente quando inserida em contextos educacionais, de viver a plenitude de sua infância, pois “a pedagogia proletária demonstra sua superioridade ao garantir às crianças a realização de sua infância” (SANTOS, 2015, p. 232).

Em seus textos, Benjamin valida uma atitude reflexiva em relação à criança e à sua educação. Quando por exemplo, afirma que a percepção da criança é marcada por sinais da geração adulta com as quais se deparam. Ou seja, ele sustenta que as crianças concebem uma forma simbólica de relação entre o seu próprio mundo apesar de inseridos diretamente com a cultura adulta (SANTOS, 2015).

A experiência das crianças implica uma diferenciação daquela vivida pelos adultos. Porque para ele, os adultos acabam subestimando a experiência da juventude e das crianças. Walter Benjamin ressalta que na concepção dos adultos, quanto mais jovem é o sujeito, mais desacreditado deve ser sua experiência de vida. Todavia, o filósofo tem clareza de que as inquietações das crianças e dos jovens são diferentes dos que norteiam os adultos.

Dando continuidade ao pensamento de Benjamin, Jorge Larrosa (2002, 2011) também teceu considerações sobre a experiência. A experiência é aquilo que acontece conosco que nos passam e também nos tocam. Larrosa (2002) afirma que o sujeito da experiência precisa ser entendido como um corpo sensível que

apresenta a experiência a partir das subjetividades, produzindo afetos, inserindo marcas, deixando sinais e efeitos.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LARROSA, 2002, p. 21).

O pensador critica o que ele denomina como “excesso de informação”, a informação não pode ser pensada como um acontecimento, a informação não é sinônimo de experiência, é praticamente uma antiexperiência. Em tempos de pandemia e da disseminação de informações em fluxos velozes, as tecnologias de informação e comunicação (TIC's), dão o tom na educação; nos processos de aprendizagem, atingindo cada um, professoras, bebês, crianças, famílias, etc.

Larrosa (2002) explicita a necessidade de se pensar a educação não da maneira comumente pensada pela maioria das pessoas, isto é, no binômio teoria e prática, ou ainda, ciência e técnica, mas sim, pela experiência e sentido.

Neste viés, seria preciso fazer um deslocamento para pensarmos a educação neste momento. Pensar a educação dentro do contexto da pandemia perpassa, pensar além da informação e sim, pensar as experiências advindas desse momento, como elas atravessam o corpo, produzem subjetividades e causam efeitos que ainda não são possíveis compreendê-los em sua totalidade.



02

CAPITULO

**BREVE PERSPECTIVA
HISTÓRICA-SOCIAL SOBRE A
CRIANÇA E INFÂNCIA**

2.1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

Para esta pesquisa científica acerca da Educação Infantil inserida no contexto da pandemia do Covid-19, na qual o ensino e aprendizagem ficaram circunscritos ao atendimento remoto, buscamos, no primeiro momento, situar o entendimento sobre criança e as infâncias enquanto uma construção social e cultural (RIBEIRO, 2020).

A criança é um ser social, como tal, necessitamos compreender que a visão que temos atualmente, quando nos referimos à criança e às infâncias perpassam uma concepção histórica, social, cultural e política que foi sendo concebida, assim como modificada ao longo dos séculos, principalmente, pela sociedade ocidental. Sendo assim, cabe discorrer brevemente como a sociedade via a criança e depois, como enxergava a infância (ABRÃO, 2012).

Historicamente, aspectos relacionados com o crescimento e desenvolvimento físico e cognitivo infantil não eram levados em consideração e as crianças, muitas vezes, eram tratadas como adultos. Nesse sentido, a infância não era reconhecida pela família e nem pelo Estado como uma etapa do ciclo vital que possuíam necessidades e particularidades singulares (ABRÃO, 2012).

2.1.1 – Criança e Infância na Idade Média e Renascimento

De acordo com o historiador francês Phillipe Ariès (1981), na Idade Média, a sociedade tradicional mal olhava para a criança, seu desenvolvimento, período de transição para juventude.

A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não era, portanto, nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças a convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las (ARIÈS, 1981, p. 10).

O historiador francês afirma que o período que compreendemos como infância era muito curto e reduzido, tal fato ocorria porque quando a criança adquiria um pouco de tamanho, a mesma era introduzida no espaço dos adultos, ao passo que era vista como um adulto em um corpo em miniatura.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (...) Assim que a criança superava esse período de alto nível de mortalidade, em que sua sobrevivência era improvável, ela se confundia com os adultos (ARIÈS, 1981, p. 156-157).

Questões que podem parecer inconcebíveis na sociedade atual, tal como a insensibilidade em relação à criança pequena, séculos atrás era algo admissível. Muitos grupos sociais não viam a criança como um sujeito com características específicas, por isso a tratavam como um pequeno adulto, inclusive nas vestimentas. De acordo com Abrão (2012), a criança era vista como um ser humano em miniatura e mais, a socialização e educação de crianças e adultos ocorriam de uma maneira abrangente por meio de técnicas e costumes habituais da comunidade, apesar de não haver diferentes fases da vida, tal como surgiu posteriormente.

Na Idade Média, a taxa de mortalidade Infantil era altíssima. Neste período histórico, não existia assistência social para os recém-nascidos ou para crianças pobres e abandonadas. Havia também outros fatores, tais como a falta de saneamento básico e de higiene. No entanto, para os adultos a questão da mortalidade infantil era algo comum, não havia um sentimento da infância, uma preocupação em relação à criança, isso começa a mudar aos poucos, entre o período da Idade Média e do Renascimento (PASSETTI, 2000).

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 1981, p. 65).

Segundo o autor supracitado, até fazerem sete anos de idade, as crianças estavam sob os cuidados de suas mães e amas. Aos olhos da sociedade, crianças dessa idade “não contavam” na soma de obrigações de responsabilidade dos adultos.

Cabe ressaltar, conforme o autor, que as denominadas “idades da vida”² não estavam somente atreladas às etapas biológicas, considerava-se também os aspectos sociais, como, a capacidade das crianças de trabalharem, exercerem tarefas e atividades adultas, sobretudo, as das classes menos favorecidas. “Elas conservaram o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem através do trabalho, nem através dos jogos e brincadeiras” (ARIÈS, 1981, p. 41).

Entretanto, dois sentimentos apareceram neste período. O primeiro surgiu dentro das famílias, especialmente por parte das mulheres, foi a chamada “paparicação”, no qual a graça infantil é enaltecida, tais como: cantar, dançar, brincar repetir falas dos adultos, de repente tornou-se para pais, parentes e visitas uma distração a parte que encantava ou cativava a atenção. Para Ariès (1981), neste momento, inicia-se uma apreciação distinta para infância. Se antes as crianças poderiam sutilmente encantar suas mães e amas, agora, as pessoas não se continham em admitir o entusiasmo provocado pelos gracejos das crianças pequenas, ou seja, o entusiasmo de paparicá-las.

A paparicação perdurou muito mais nas classes populares do que nas classes abastadas. No século XVII, a maioria da classe alta considerava este sentimento uma grande perda de tempo, pois segundo eles, as crianças podiam viver perfeitamente sem a presença da mãe ou da ama, para serem totalmente inseridas na sociedade da época. Por isso, como afirmamos anteriormente, elas estavam sujeitadas a condição sociocultural da época (BARBOSA, 2006; ABRÃO, 2012).

O segundo sentimento, vem em contramão e faz parte do discurso dos moralistas que irão criticar o sentimento de paparicação. De acordo com os preceitos moralistas, a criança tinha que ser vista como um ser puro e frágil, criaturas de Deus que precisavam ser poupadas das imoralidades da vida adulta,

² “As “idades da vida” ocupam um lugar importante nos tratados pseudocientíficos da Idade Média. Seus autores empregam uma terminologia que nos parece puramente verbal: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade - cada uma dessas palavras designando um período diferente da vida” (ARIÈS, 1981, p. 33).

para tanto, seria preciso moldá-las, discipliná-las para a introjeção de valores sociais e morais para que se tornassem adultos honrados (ARIÈS, 1981).

De acordo com Barbosa e Quadros (2017), no Renascentismo, surge a preocupação em preparar a criança para o convívio social. Destarte, a referência é a criança nascida na burguesia e aristocracia, no caso dos meninos iriam estudar “fora de casa”, ter acesso à educação, já as meninas eram educadas em casa. Para a criança pobre cabia executar o ofício e tarefas que aprendiam com seus pais, por exemplo e continuariam a não ter acesso à educação.

Contudo, no Brasil, temos nossas particularidades históricas, pois no período da colonização, os padres jesuítas foram os principais responsáveis em educar as crianças. Nesta época, as percepções de criança variaram de acordo com sua etnia e condição de classe social (BARBOSA & QUADROS, 2017).

As crianças brancas de elite aos sete anos tinham acesso à educação. Os meninos iam para as escolas – para em um futuro se tornar “doutor” -, e as meninas eram instruídas em casa – para serem as futuras donas de casa (KUHLMANN & FERNANDES, 2004). Em relação às crianças escravas o tratamento era outro. Até os seis anos de idade, os filhos de escravos desfrutavam de alguma liberdade na casa grande, no entanto, a partir dos setes anos, começavam a exercer várias atividades³, sendo que, aos catorze anos, já tinham a incumbência de exercer as mesmas tarefas dos escravos adultos (BARBOSA E QUADROS, 2017).

As crianças brancas, imersas em um meio onde o castigo aos escravos era visto com naturalidade, absorviam tendências sádicas e reproduziam o tratamento cruel que os pais dispensavam aos escravos nos moleques. Altman (2013) descreve que não era raro ocorrerem suicídios de crianças negras, diante dessa situação. Por outro lado, a criança indígena era vista com ambiguidade pelos padres jesuítas, pois, ao mesmo tempo em que entendiam que os curumins eram filhos de “selvagens” que “viviam em pecado”, eles acreditavam que essa criança deveria ser educada e civilizada a fim de se tornar uma pessoa apta para o trabalho.

Outra categoria de crianças, neste período, foi a de crianças brancas “enjeitadas”, seja por serem oriundas de famílias pobres, que não tinham condições de sustentá-las, seja por serem frutos de relações extraconjugais. Abandonadas à própria sorte, a taxa de mortalidade dessas crianças era muito elevada (BARBOSA E QUADROS, 2017, p. 251).

3 “As crianças escravas sofriam com o excesso de trabalho, más condições higiene e alimentação, abusos sexuais e violentos castigos físicos. Já mencionamos anteriormente a prática, comum entre os senhores de engenho e seus filhos, de violentar uma “negrinha” virgem para curar a sífilis, como nos contou Gilberto Freyre”. Disponível em: Acesso: 24 jan. 2021.

Com a intenção de controlar o alto índice de abandono infantil, no século XVIII, o governo implanta a denominada “Roda dos Expostos”, um espaço no qual as pessoas deixavam as crianças enjeitadas para serem cuidadas pelas Santas Casas de Misericórdia. Mesmo assim, a mortalidade era alta. Os meninos que conseguiam sobreviver, por volta dos sete até doze anos, eram direcionados para o trabalho, como aprendizes de ofícios, seja como *grumetes* – meninos que trabalhavam nas embarcações lusitanas. As meninas eram designadas para instituições adequadas para órfãs, na qual aprendiam prendas domésticas (MAUAD, 2000).

Destacamos que, no caso da escravidão e exploração das crianças não se encerrou com a Abolição da Escravidão, pelo contrário, casas de misericórdias, hospitais, orfanatos e instituições assistencialistas sempre exploraram as crianças pobres e, principalmente, as crianças negras mesmo após abolição (KOHAN, 2017).

2.2 – A CONSERVAÇÃO DA CRIANÇA ENTRE O SÉCULO XVIII E XIX

No final do século XVII e início do século XVIII, a criança começa a ser apreciada, pensam acerca da sua infância, da sua formação moral e psicológica. Nos achados científicos de Silva (2012, p. 16), o autor destaca que:

Este sentimento de valorização moral e psicológica da infância ganhou grande destaque dentro das famílias. As crianças já não viviam todas em comunidades entre os adultos, mas sim no interior de suas casas e com sua própria família. Esse sentimento afetivo pôde ser constatado por meio da valorização que a educação passou a ter. Substituindo a função de formação pela convivência entre adultos, a aprendizagem das crianças foi transferida para as escolas.

Ainda ancorados no aporte teórico de Silva (2012), podemos notar que as crianças passam a ser reconhecidas pela sociedade, principalmente pelas elites – os nobres –, no que tange a um sentimento mais sério e genuíno sobre a infância e a escolaridade, pois se tornou o caminho mais adequado para o desenvolvimento delas. Tida como impura, a criança deveria ficar enclausurada nos internatos até ser capaz de assumir minimamente sua vida.

No caso das crianças pobres, sua situação era outra, se quer tinham acesso à escola e eram conduzidas diretamente ao trabalho. Logo, o autor nos recorda que

com esse sentimento de família advindo da relação de infância “nota-se uma preocupação com o que pode vir a ser o cuidar e o educar crianças. Elas passam a ser o centro das atenções e é depositada nelas uma esperança de vida melhor da família por meio de sua escolaridade” (SILVA, 2012, p.16-17). No entanto, tudo isso estava atrelado a um interesse psicológico e preocupação moral.

O autor enfatiza que o movimento de moralização foi liderado pelos reformadores católicos e protestantes, mas também com apoio jurídico. Sendo assim, a escola tornou-se uma instituição essencial como instrumento de educação, no intuito de frear a maneira como as crianças estavam expostas ao ambiente adulto. O papel da família também mudou, isto é, de uma instituição preocupada única e exclusivamente com a preservação dos seus bens ou aprendizado de um ofício para uma relação afetiva entre pais e filhos. Uma afeição demonstrada por meio da importância que se passou a conferir à educação (SILVA, 2012).

Jacques Donzelot (1980) afirma que a partir do século XVIII, o Estado passou a investir na conservação da criança. Primeiro por meio da Medicina e de um pensamento social que produz toda uma literatura sobre esse tema, junto com os administradores policiais e militares que procuraram mapear as crianças, investigar como eram criadas fosse pelas elites ou pelos pobres; as crianças abandonadas e aquelas que eram criadas pelas amas de leite.

Posteriormente, o segundo fator apontado por Donzelot (1980) é a preocupação com a mortalidade infantil, principalmente dos menores abandonados nos hospícios, tendo em vista que na fase adulta poderiam servir como mão-de-obra nas milícias, exércitos e no processo de colonização, entre outras tarefas nacionais, isto é, o objetivo era tornarem-se úteis ao Estado.

De fato, o filho não pertence apenas aos pais; ele é o futuro da nação e da raça, produtor e reprodutor, cidadão e soldado e soldado do amanhã. Entre ele e a família, principalmente, quando esta é pobre e tida como incapaz, insinuam-se terceiros: filantropos, médicos, estadistas que pretendem protegê-lo, educá-lo, discipliná-lo. As primeiras leis sociais (a de 1841 sobre a limitação do tempo de trabalho nas fábricas) foram promulgadas tendo como objetos a criança. Pouco importa que, a princípio, não tenham sido muito eficazes. O alcance simbólico e jurídico dessas leis nem por isso se faz menos considerável, visto que marca a primeira guinada de um direito liberal rumo a um direito social (PERROT, 1991, p. 148).

Entretanto, isso só seria possível se o Estado, de fato, interceptasse as diversas causas do alto índice de mortalidade que girava em torno de noventa por cento, e, além disso, investisse em educação (SILVA, 2012). No caso dos pobres, especificamente das crianças, elas deveriam ser vistas como o futuro da força motriz do trabalho braçal, seja no campo ou posteriormente nas fábricas. Uma força de produção que vai requerer cuidados e controle. Já as crianças burguesas requeriam outro tipo de cuidado, seus pais deveriam vigiar seus serviçais, aqueles que ficavam encarregados de cuidar e educar os seus filhos. Desta forma, caberia à família cuidar e educar suas crianças (PERROT, 1991).

Conservar as crianças significará pôr fim aos malefícios da criadagem, promover novas condições de educação que, por um lado, possam fazer frente à nocividade de seus efeitos sobre as crianças que lhes são confiadas e, por outro lado, fazer com que todos os indivíduos que têm tendência a entregar seus filhos à solicitude do Estado ou à indústria mortífera das nutrizes voltem a educá-los. Se a causa do mal é a mesma em toda a parte, se o alvo principal é claramente designado na criadagem, os remédios diferem, justamente, quer se trate dos ricos ou dos pobres. Exalta-se o século XVIII por sua revalorização das tarefas educativas, diz-se que a imagem da infância mudou. Sem dúvida. Mas, o que se instala nessa época é uma reorganização dos comportamentos educativos em torno de dois polos bem distintos, cada qual com uma estratégia bem diferente. O primeiro tem por eixo a difusão da medicina do mestiça, ou seja, um conjunto de conhecimentos e de técnicas que devem permitir às classes burguesas tirar seus filhos da influência negativa dos serviçais e colocar esses serviçais sob a vigilância dos pais. O segundo poderia agrupar sob a etiqueta de "economia social" todas as formas de direção da vida dos pobres com o objetivo de diminuir o custo social de sua reprodução, de obter um número desejável de trabalhadores com um mínimo de gastos públicos, em suma, o que se convencionou chamar de filantropia (DONZELOT, 1980, p. 22).

Uma série de literatura e recomendações foi elaborada por médicos entre o século XVIII e ao longo de todo o século XIX, para as famílias burguesas criar, educar e medicar seus filhos, principalmente sobre “a arte de cuidar de crianças na primeira infância” (DONZELOT, 1980, p. 22). Neste período, investiu-se, também, na questão da higiene, na qual surgiram dicionários sobre cuidados e higiene para toda a família a partir de uma série de conselhos educativos.

No final do século XIX, ocorre uma ruptura em relação aos internatos, muitos médicos alertavam as famílias burguesas sobre a rigidez dos regulamentos conventuais dos liceus, o que levará, posteriormente, a criação das primeiras

associações de pais e como consequência a uma educação que privilegiará uma educação familiar e escolar regida pela disciplina (KUHMAN, 1998).

Às famílias pobres e populares, a intervenção perpassava outros caminhos que não são o da literatura médica e tão pouco do vínculo entre família e medicina, mesmo porque, o analfabetismo será um instrumento importante até o final do século XIX. O povo não tinha acesso a um médico de família, também porque os problemas das famílias pobres são completamente diferentes (KUHMAN, 1998; BARBOSA, 2006).

Aos olhos do Estado, era preciso investir em uma vigilância constante para se obter um controle sobre os pobres. No caso da burguesia, ela tinha uma preocupação estrita em proteger sua família, preservar seu patrimônio e propriedades, mesmo porque, os pobres eram vistos como perigosos, fosse por questões políticas e econômicas, assim como em relação às doenças (SILVA, 2012).

Segundo Foucault (1987), a partir da metade do século XIX, os pobres apareceram como um problema. O filósofo elenca as revoltas populares e a cólera como fatores determinantes para refletir o controle sobre pobres e sua utilidade, porque não podemos esquecer que seus corpos eram fundamentais para produtividade capitalista.

Se por um lado na França foi pensada uma “medicina urbana” com preocupações políticas e sanitárias em decorrência do medo que a burguesia tinha dos pobres, é na Inglaterra que surge uma “medicina social”. No século XIX, a Inglaterra era a grande potência econômica capitalista, um país em pleno desenvolvimento industrial e com uma grande massa de proletariado que precisava ser controlada. Foi assim que se pensou na “Lei dos Pobres” como um mecanismo legislativo que comportasse um controle médico do pobre, uma assistência social e uma intervenção médica que vai beneficiar os pobres proletários em suas necessidades de saúde, por conseguinte proteger as classes ricas burguesas (FOUCAULT, 1987).

Cabe ressaltar que as crianças das classes trabalhadoras eram pobres e não foram retratadas pelo historiador Philippe Ariès em suas obras. Tanto na Europa quanto no Brasil, muitas crianças pobres foram trabalhar nas fábricas. Eram uma mão-de-obra barata dentro do circuito do sistema capitalista, porém o próprio

movimento operário questiona o trabalho infantil de crianças menores de oito anos, assim como o trabalho noturno de adolescentes e mulheres, reivindicam a diminuição da jornada de trabalho, tanto de crianças quanto de adultos (KLEIN, 2012, p. 18).

Mudanças significativas vão acontecer somente no Século XX, na esfera da educação, saúde e trabalho. As transformações impostas à sociedade brasileira, em decorrência da urbanização e industrialização, assim como da noção de civilização, trouxeram outro olhar sobre o papel da criança e da infância (KLEIN, 2012; ABRÃO, 2012).

2.3 – As mudanças no decorrer do Século XX

No Brasil, encontramos uma série de especificidades no que se refere à questão da criança e das infâncias. Segundo Lima (2013), o sentimento de infância no Brasil surge no século XIX perdurando com a necessidade de se amplificar a instrução e a escolarização das pessoas, pois é neste momento que se inicia o processo de industrialização e desenvolvimento do país. Como havia acontecido anteriormente em toda a Europa.

Ainda que, para a maioria dos cidadãos dos países industrializados, a educação moderna seja algo trivial, demorou muito tempo para o aparecimento desse modelo de instrução de alunos em estabelecimentos especialmente construídos para o ensino. Durante séculos, a educação formal esteve disponível apenas para uma minoria que dispunha de tempo e de dinheiro para dedicar-se aos estudos.

(...) O processo da industrialização e a expansão das cidades influenciaram, em muito o desenvolvimento do sistema educacional. Até as primeiras décadas do século XIX, a maioria da população não tinha acesso a nenhum tipo de educação escolar. Porém, com a rápida expansão da economia industrial, houve uma enorme demanda de ensino especializado capaz de formar uma mão de obra instruída e hábil (GIDDENS, 2005, p. 396).

Sob a influência europeia e de um deslocamento de educação destinada a jovens e adultos trabalhadores, teve início a busca por uma educação que privilegiasse as instituições destinadas à infância. Além disso, para substituir as Casas de Expostos, espaço destinado a crianças abandonadas, começou-se a pensar nas creches, como um lugar que pudesse receber crianças oriundas de famílias operárias ou de mães trabalhadoras domésticas. Na sequência, surgiram

outras instituições de atendimento à infância destinadas exclusivamente às elites, tais como os jardins de infância, que procuravam se distanciar do caráter assistencialista ao enfatizar um caráter de educação pedagógica. A própria burguesia irá financiar as instituições privadas, calcadas na ideia de racionalidade e desenvolvimento científico (KUHLMANN, 1998).

A intervenção estatal no Brasil fez surgir uma série de instituições assistencialistas e de amparo às crianças carentes e necessitadas, algumas com intuito de erradicar a mortalidade infantil, assim como as casas de correção, os reformatórios destinados às “crianças delinquentes” (SILVA, 2012).

De acordo com Passeti (2013), com a Proclamação da República, aparece uma preocupação em relação à criança abandonada ou originária de famílias pobres e miseráveis. Havia a propagação da ideia de que era imprescindível educar no intuito de moldar esse tipo de sujeito para que não se tornasse um delinquente. Para tanto, teve início a implementação de políticas públicas voltadas para a criança abandonada, pobre e miserável.

No período republicano, apesar da urgência, a educação pré-escolar foi destinada às crianças ricas, são elas que, supostamente, deveriam ser educadas, já os chamados asilos e creches sugeridos às crianças pobres não tinham o mesmo propósito, mesmo porque elas deveriam ser apenas assistidas, ou no máximo, educadas moralmente para serem obedientes e não delinquirem (PASSETTI, 2013).

No Brasil, nas primeiras décadas do século XX, predominou um pensamento teórico de que o Estado precisaria controlar e intervir sobre a criança para que esta se tornasse no futuro, um cidadão obediente, disciplinado, saudável e apto a contribuir com a Nação. Contudo, a mortalidade infantil tinha índices altíssimos, contrastando com o objetivo de um Estado brasileiro moderno e civilizado. Além de investir na medicina e nos saberes médicos, era preciso investir também na educação e higiene (MAUAD, 2000).

Em 1920, surgiu a preocupação com a saúde dos menores, deixando de ser uma preocupação apenas de instituições de caridade e ganhando foco das autoridades públicas. Em meados da década de 1930, surgiram programas voltados à proteção materno-infantil, além de serem instituídas ações voltadas para a

promoção de saúde e educação voltadas para o acompanhamento materno no decorrer de seu ciclo gravídico-puerperal (BRASIL, 2011).

Cabe ressaltar, ao longo de grande parte da história, nota-se que as ações instituídas apresentavam como senso comum à melhoria da saúde materno-infantil, como um binômio, preconizando assim, não a saúde da criança de maneira completa, mas a melhoria de certas condições de modo a garantir que as mães passassem o menor tempo possível afastadas de suas atividades laborais devido a afeições que seus filhos viessem a sofrer (ARAÚJO et al. 2014).

Entre os anos de 1934 a 1937, o cenário político de nosso país passa por grandes transformações, sendo uma das principais a pressão que os operários passaram a exercer em luta pelos seus direitos. O presidente no período, Getúlio Vargas, autoritário ao extremo, permanecia no poder e, em 1937, a Constituição é outorgada sob o golpe de Estado (ABRÃO, 2013, p. 46).

Todavia, as mudanças que ocorreram a partir do golpe de Getúlio Vargas e a implantação do Estado Novo (1937-1945), afetaram o chamado “atendimento infantil”. De acordo com Abrão (2012, p. 04), Vargas criou o Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto 19.402/30. Naquela época, o MEC era chamado de “Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública”, ou seja, todos os assuntos circunscritos à esfera do ensino, saúde e assistência hospitalar. Outra alteração de nome ocorreu em 1937, quando é classificado como Ministério da Educação e Saúde com o propósito de trabalhar com gestão em ambiente escolar e ambiente não escolar, assim como a assistência à saúde pública.

Outras denominações ocorreram, bem como uma série de marcos regulatórios para educação básica e incidindo também sobre a Educação Infantil. As intervenções sobre as crianças e adolescentes continuaram ao longo do século XX e adentraram no século XXI (MAUAD, 2000; ABRÃO, 2012).

No que se refere as políticas públicas educacionais, é interesse destacar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, o início e a base do processo educativo da criança. Ela oferece atendimento institucional às crianças em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos), articulando o binômio cuidar e educar sistematicamente (BRASIL, 2017).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010) são elencadas normas para orientar as políticas públicas da primeira infância e todo o processo que envolve a organização do trabalho pedagógico e curricular nas instituições infantis. No escopo do documento há encaminhamentos sobre a indissociabilidade entre cuidado e educação (BRASIL, 2010).

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve organizar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, primando pelo cuidado e a educação, compartilhando e complementando essa ação com as famílias. Orienta que seja garantida a organização do trabalho coletivo, pensando em tempos, espaços, materiais que possibilitem a integralidade da educação, entendendo o cuidar associado ao educar. O currículo infantil deve pautar-se por dois eixos norteadores das práticas pedagógicas, as interações e a brincadeira, promovendo experiências voltadas à autonomia das crianças no seu autocuidado, auto-organização, saúde e bem-estar (BRASIL, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) é um dispositivo legal que oferece insumos para que as redes públicas e particulares de ensino organizem seus currículos de modo a garantir que as mesmas aprendizagens sejam ofertadas de forma isonômica em todo território brasileiro. A base reitera o vínculo entre cuidar e educar nas práticas pedagógicas, entendendo o lugar do cuidar como indissociável do processo educativo por se tratar de crianças que estão iniciando a sua entrada em uma forma de organização social. Sujeitos que pela condição natural e humana da espécie necessitam de outros indivíduos para sobreviver e habitar o mundo (BRASIL, 2017).

Nas últimas décadas, vem se consolidando na Educação Infantil a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade e articulá-los em suas propostas pedagógicas têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades sujeitos, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar a educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas que envolve aprendizagens muito

próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p. 36).

Na BNCC é previsto que o trabalho pedagógico seja organizado por meio dos eixos interações e brincadeira, como já preconizava as DCNEI e assegura as condições para que as crianças possam aprender e se desenvolver, desempenhando um papel de protagonista do seu processo de apropriação do mundo por meio de seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017). Logo, destacaremos, o direito da criança a conhecer-se que está intrinsecamente articulado a ideia de cuidado de si mesmo.

Conhecer-se, bem como construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário são alguns dos direitos das crianças (BRASIL, 2017).

Para a garantia desses é necessário que a professora construa uma intencionalidade pedagógica que auxilie as crianças a se perceberem, a se descobrirem, a identificar do que gostam, do que as incomodam, criando situações as quais possam descobrir a si próprios e aos outros (colegas e adultos). Brincadeiras em frente ao espelho, os momentos de banho e higiene pessoal, de alimentação e de repouso, possibilitam que ao se sentirem cuidadas e ao cuidar de si, as crianças despertem, gradativamente, para a construção da sua singularidade (FOCHI, 2012, 2018).

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição pelo educador de experiências que permitam as crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se) nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017).

Na BNCC é proposta uma organização curricular estruturada em cinco campos de experiências – “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e formas; e Espaços,

tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2018, p. 38-41). Esses campos configuram-se em um arranjo curricular que reúne situações e experiências do cotidiano infantil articuladas ao patrimônio que a humanidade sistematizou.

O campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, destaca interações relacionadas à construção da identidade e da subjetividade, as aprendizagens e conquistas de desenvolvimento relacionadas à ampliação das experiências de conhecimento de si mesmo e à construção de relações positivas com crianças e adultos. Enfatiza que “ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio” (BRASIL, 2018, p. 40).

O campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” ressalta a potência do corpo e do cuidado sobre o mesmo como instrumento primeiro das aprendizagens infantis, “o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão” (BRASIL, 2018, p. 41).

Em síntese, ao terminar a Educação Infantil espera-se que a criança reconheça ações e situações do cotidiano que contribuam para o cuidado da sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. Que construa autonomia em situações de autocuidado como alimentação, higiene pessoal, vestir-se e bem-estar, criando uma autoimagem positiva de si e de seu corpo (FOCHI, 2012).

2.4 – A NOVA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS DE ENFRENTAMENTO À PANDEMIA

Na sociedade contemporânea brasileira, a criança passa a ser reconhecida com um sujeito de direito a partir da Constituição Federal (CF) de 1988. Notadamente, o direito a uma educação de qualidade desde o nascimento nos artigos 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL,1988).

No o artigo 208, inciso IV que prevê “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” e no parágrafo 1º, o qual versa que “o acesso

ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988), corroborada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), no artigo 53 “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990). O reconhecimento da criança como um sujeito de direito é considerado um fato recente na história mundial e brasileira e fruto de diversas lutas sociais.

A Educação Infantil é recente no cenário brasileiro, sendo instituída a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) na sua versão de 1996, a qual fora exigida uma reorganização do sistema educacional para acolher a nova etapa. Diante desse novo cenário se iniciou uma aporte de produção intelectual sobre a infância o que acarreta uma mudança na construção da docência e na pedagogia para a infância (BRASIL, 1996).

Na LDBEN está prevista pela primeira vez com força de lei no campo educacional, a ação complementar da família e da comunidade na educação das crianças, “complementariedade pressupõe parceria, encontro e diálogo, o que se contrapõe à ideia de substituição, que supõe disputa de lugar, poder e saber nas relações com as crianças” (GUIMARÃES, 2012, p. 92).

Desde a LDBEN (1996), as RCNEI (1998), as DCNEI (2009) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), a Educação Infantil se diferencia do Ensino Fundamental por possuir singularidades próprias da etapa que visam o desenvolvimento integral da criança e não o compartilhamento do saber em estruturas fixas aos moldes das disciplinas propostas na etapa subsequente, o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, desde a sua criação em 2009, passou a consolidar o amadurecimento da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica. Ao longo do documento foi configurado um conjunto de ideias sobre a identidade desse primeiro momento escolar e indicam um consenso sobre o trabalho pedagógico com as crianças da primeira infância (BRASIL, 2009).

As DCNEI incidem sobre as práticas pedagógicas, os processos formativos e a elaboração de políticas públicas para a EI. Constitui-se como um documento

normativo, logo, mandatário em todo território nacional atingindo tanto escolas públicas quanto privadas. O público alvo das diretrizes são as crianças de 0 (zero) a 5 anos e 11 meses, sendo o atendimento previsto de 0 (zero) a 3 anos e 11 meses, a parte creche, e de 4 anos a 5 anos e 11 meses, a pré-escola.

A partir da Emenda Constitucional n. 59/2009, a redação do inc. I do art. 208 da Constituição Federal sofreu alteração, estabelecendo que seja dever do Estado garantir a Educação Básica obrigatória e gratuita de 0 (zero) aos quatro anos de idade, assegurando inclusive a sua oferta gratuita para todas as crianças.

Um ponto muito relevante que as DCNEI trazem é o reconhecimento da oferta da EI em um espaço específico e institucionalizado, distinto do espaço da casa, do ambiente familiar. Assim só é possível pensar e fazer EI em uma escola. Iniciativas de atividades complementares à escola não são reconhecidas legalmente como Educação Infantil.

A oferta deve ocorrer sempre em período diurno, em turnos parciais (mínimo de 4 horas) ou integrais (mínimo de 8 horas). No entanto, as DCNEI não prevêm um teto de horas para esse atendimento. Em Palmas, Tocantins, há uma regulamentação do Conselho Municipal da Educação que antevê o atendimento de até 10 horas em período integral. Dadas as inúmeras complexidades sociais – provedores da casa trabalhando fora, dificuldades com deslocamento, falta de rede apoio - que levam as famílias a optarem pela matrícula das crianças em período integral se faz necessário refletir sobre o tempo que essas crianças passam institucionalizadas com as famílias e o lugar da escola e da família.

Logo no início da pandemia, meados de março e abril de 2020, pode-se notar um movimento das instituições de EI públicas e privadas de extrema preocupação com o cumprimento dos 200 dias letivos e 800 horas para o turno parcial e 200 dias letivos e 1600 horas para o turno integral. Ainda que prevista em lei essa organização matemática, é preciso ressaltar que toda a sociedade, incluindo as crianças, não estavam vivendo uma situação de normalidade o que exigia uma nova ordem e perspectiva de organização de todo o trabalho na EI. Em uma situação de excepcionalidade, de calamidade, de emergência a questão posta não deveria ser o bem estar das crianças em detrimento à rigorosa execução normativa?

Interessante apontar que nesse contexto, o qual nenhuma criança, apesar da matrícula ser obrigatória a partir dos 4 (quatro) anos de idade, pode ser impedida de frequentar o EF, caso não tenha passado pela EI. Fato este que não justifica essa ânsia burocratizadora e desumanizadora da subjetividade das crianças nesse cenário atual.

Outra particularidade a ser questionada nesse momento é o fato da EI não se organizar por disciplinas escolares, no qual conteúdos mínimos precisam ser cumpridos para se adentrar numa nova etapa. Sua organização é de outra natureza e está atrelada a uma noção de bem estar infantil.

As DCNEI reconhecem a criança como um sujeito de direito, com vontades, desejos e necessidades próprios; sujeito da sua aprendizagem:

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, 2010, p. 12).

A criança como sujeito de direito é reconhecida na Constituição Federal, marcando pela primeira vez seu status de direito e não como um direito advindo da extensão da família. Direito a uma EI pública, laica, de qualidade e para todas as crianças (BRASIL, 1998).

A criança enquanto sujeito histórico é aquela que está inserida em uma cultura e produz cultura (BROUGERE, 1995). No momento da pandemia estas crianças estão produzindo uma gama de sentimentos, desde angústia, frustrações e medos por estarem percebendo e vivendo o distanciamento da escola, do convívio com colegas e familiares, até o aconchego e a alegria de passar tanto tempo no ambiente familiar, como nunca, talvez, tenham experimentando anteriormente (LIMA & MEIRELES, 2020).

Como crianças que estão inseridas e participam de uma cultura que constroem um momento histórico singular, elas necessitam de espaços de expressão dessa vivência (BROUGERE, 1995). Lembrando que a linguagem verbal não é totalmente dominada por elas e se expressar a partir da fala com certeza não é a forma mais eficaz nesse momento. Um caminho a ser apontado é oportunizar as

crianças estratégias de expressão e produção simbólica por meio das múltiplas linguagens (BRASIL, 2010).

No documento ainda é destacado a criança como um sujeito que se constitui nas interações que estabelece com os adultos, seus pares, o mundo que a cerca construindo, assim, a sua identidade individual e coletiva (BRASIL, 2010). É preciso entender entre tantos contornos que a escola possui do ponto de vista subjetivo um caráter civilizatório. Ela propõe a vida coletiva, estar com o outro, estar nas relações, construir cultura com o outro (GUIMARÃES, 2012). Logo, não é possível pensar uma EI remota que atenda o que se constitui ser criança. Se a criança aprende por meio da experiência como seria possível oportunizar uma verdadeira experiência em uma situação de aprendizagem à distância?

As DCNEI assumem uma orientação curricular pautadas em uma concepção de aprendizagem sócio interacionista que nega uma visão inatista, empirista, ambientalista, assumindo uma perspectiva de aprendizagem relacional e interacionista:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

O Currículo na Educação Infantil não é uma lista de conteúdos, não é um aglomerado de objetivos, não é dividido por áreas de conhecimento, não dissocia as experiências de cuidado, do processo educativo, não diferencia momentos pedagógicos de não pedagógicos (PASSETTI, 2000).

Quando as diretrizes apontam que o currículo da EI é um “conjunto de práticas”, ela estabelece que os momentos de cuidados pessoais, como o alimentar-se, o descansar, a higiene pessoal e coletiva, o brincar, o momento da chegada e da saída – a cotidianidade da vida escolar é currículo (FOCHI, 2013). Refuta a ideia de tarefas prontas, mecanizadas, que empobrecem o pensamento da criança, indo na direção de produção de sentido, participando do cotidiando, reconhecendo a aprendizagem partindo de situações do cotidiano.

Ao trazer a ideia de que o currículo articula as experiências e os saberes das crianças ao patrimônio construído e sistematizado pela humanidade, porém esse

processo não se estabelece de forma cumulativa e transmissiva, mas sim de forma articulada entre a vida da criança e o saber sistematizado. Logo acreditamos que a EI deva incitar nas crianças o desejo de conhecer e explicar o mundo (PASSETTI, 2000).

Por fim, o currículo ao apontar a promoção do “desenvolvimento integral das crianças”, suscita a perspectiva de que não há o compartilhamento das crianças em diferentes áreas do conhecimento, como se fossem pequenos compartimentos a serem abertos e preenchidos com diferentes conteúdos. A criança é uma unidade inteira de vida. Esses três aspectos do currículo convoca um professor com intencionalidade pedagógica e comprometimento com o interesse e o protagonismo das crianças (FOCHI, 2013).

Os princípios propostos nas DCNEI (2009) já estavam previstos nas diretrizes dos anos noventa e foi sustentáculo para a definição dos direitos de aprendizagem elaborados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ano de 2017, como poderá ser visto posteriormente. Tais princípios orientam o trabalho pedagógico na EI, no aspecto ético que tratará do respeito a diversidade, a hospitalidade ao mundo da criança, de propor uma educação voltada à autonomia que seja solidária e respeitosa à ideia de educar o homem, como um bem comum, a escola, o projeto pedagógico como um bem comum (BRASIL, 2017).

O princípio estético na ordem daquilo que incita, mobiliza, cria, uma ressonância com o mundo. Uma estética do conhecer, ou seja, estar em uma disponibilidade para o inédito, estar em relação com o mundo para produzir sentidos por meio do brincar, da cultura, da ordem do sensível (MALAGUZZI, 1999). Colocar o sujeito em relação com o mundo, possibilitando entendê-lo. Por fim, o princípio político que reconhece a escola como um direito à cidadania, à democracia e à criticidade:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

Ao pensar o momento do distanciamento social em função da pandemia é necessário considerar os três princípios supracitados quando pensamos em propostas pedagógicas em um momento tão adverso. Fica evidente a impossibilidade por tudo discutido até aqui de propostas de ensino à distância na EI por meio de vídeo aulas ou orientação de “trabalhinhos” ou materiais apostilados, mas é justamente nesse momento que a escola infantil precisa se reinventar e propor caminhos possíveis. A construção e fortalecimento de vínculos com as famílias e as crianças, estruturação da identidade da EI que marque o atual momento, a possibilidade da ideia de continuidade institucional e criação de espaços de criação simbólica (LIMA & MEIRELLES, 2020).

A ideia de proposta pedagógica que as diretrizes apresentam devem cumprir uma função sócio, política e pedagógica. Ao fazer uma analogia com o momento da pandemia, a proposta pedagógica de toda instituição de EI deve pensar nos direitos das crianças a aprender, ser protegida e ter garantido seu bem estar. O compartilhamento e cuidados das crianças entre família e escola estão sendo convocados a pensar em um bem maior que é o bem estar desses sujeitos, assumir e convidar que a família participe da escola, ao passo que a instituição educacional participe da vida familiar, tomando cuidado para não institucionalizar o ambiente familiar, mas instrumentalizar essa família com recursos de ordem prática e pedagógica para conduzir esse momento (LIMA & MEIRELLES, 2020).

Além disso, resgatar a ideia de interações como mote civilizatório e o impacto da qualidade ou do empobrecimento dessas relações durante a pandemia para a socialização das crianças, pensar um espaço de busca da promoção da equidade (LIMA & MEIRELLES, 2020). Nesse aspecto também é importante levantar reflexões sobre se todas as crianças da EI teriam condições de usufruir de um atendimento remoto, por exemplo. Por fim, pensar uma outra forma de subjetivação e sociabilização nos tempos contemporâneos é um ato revolucionário:

Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais. Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias. Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. Construindo novas

formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2010, p. 17).

As diretrizes, ao abordarem as condições de trabalho da EI, discorrem sobre três condições: a organização de espaços, tempos e materiais. Será destacado alguns pontos que convergem, especificamente, com o momento da pandemia. O modo de pensar a proposição da temporalidade, da espacialidade e das materialidades é uma forma de pensar a criança protagonista do seu aprendizado. Sendo uma das primeiras premissas da EI a não dissocialidade entre cuidar e educar, portanto, comer, dormir, trocar de roupa também são atos educativos; enxergar a criança na sua inteireza, não a dividindo tal qual disciplinas curriculares; a participação das famílias, em um processo de coparticipação dos processos educativos; da perspectiva da participação da comunidade na gestão democrática; participando das reflexões e decisões da escola; a organização de espaços amplos internos e externos, a acessibilidade de espaços e materiais para todas as crianças (ABRÃO, 2012).

O currículo é estruturado em dois eixos, o das interações no qual se assume que a criança constrói sentidos e significados e a criança tem uma pré disposição à aprendizagem. Nesse sentido, em seus estudos, Brunner (1999) define como ímpeto por aprender, mas os adultos precisam criar as condições externas para que as crianças aprendam. É nessa interação entre o mundo interno e o mundo externo que a criança aprende e por meio da brincadeira, porque é como ela que produz, se relaciona com o mundo, uma vez que é por causa desta interação com o brincar que a criança produz de forma simbólica a dar conta do mundo em uma perspectiva de aprendizagem ativa.

O melhoramento do processo de ensino e aprendizado da criança acontece por meio do brincar. Nessa perspectiva, Oliveira (2012) destaca que o brincar é considerado uma atividade social e cultural. Logo, este espaço deve ser construído para e pela criança. É importante que o brincar esteja inserido em um projeto pedagógico mais amplo da escola. Que a instituição valorize o brincar como uma maneira de ensinar e não como um “passatempo”.

Ainda ancorados no autor supracitado Oliveira (2012), a fase da Educação Infantil é o início da vida escolar de uma criança, é um mundo desconhecido em que ela irá desenvolver a parte cognitiva, motora, psicológica, social e cultural. No entanto, para que aconteça o processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem, o indivíduo tem que explorar este ambiente, por isto é importante que seja um espaço limpo, com cores vivas e com brinquedos atrativos (ABRÃO, 2012).

Além disso, na legislação mais recente tal como as DCNEI (BRASIL, 2009) e o PNE (BRASIL, 2014) é destacado que o foco de atenção, agora, não é mais a garantia de atendimento, entendendo isso como responsabilização das esferas públicas pela oferta e sim a universalização do alcance dessa educação e a construção de propostas educacionais de qualidade.

As normativas estabelecem o que deve ser contemplado pelas propostas pedagógicas, que nada mais são do que a definição do currículo a ser desenvolvido nos espaços educacionais. Mas, se por um lado as normativas explicitam o que deve ser contemplado e como deve ser conduzido o trabalho pedagógico em creches e pré-escolas, a materialização dessas propostas esbarra em alguns entraves, como: o desconhecimento, por parte dos profissionais da educação, da legislação, da necessidade e importância da elaboração das propostas pedagógicas e, principalmente, da necessidade de seguir essa proposta para o planejamento de aulas e rotinas de atividades na educação infantil; a herança assistencialista que ainda se mantém no imaginário dos profissionais docentes e dita as regras no momento da construção de atividades e rotinas; práticas alicerçadas no cuidado e na maternagem, que desprofissionalizam o campo e o trabalho do pedagogo na educação infantil; o baixo investimento nas instituições por parte do poder público (ABRÃO, 2012).

Logo, para a Educação Infantil, a avaliação não tem caráter de seleção, promoção, retenção ou classificação. Avaliar na EI tem o sentido de acompanhar o trabalho pedagógico, acompanhar as crianças (FOCHI, 2013).

Uma das formas de avaliar é por meio do estabelecimento das rotinas, nesse sentido, pensamos ser pertinente definir o que é a rotina e a sua importância no processo de educação. Nesse sentido, iremos dialogar com teóricos que nos ajudarão a entender as definições de tal termo.

Iniciaremos nossa reflexão buscando a etimologia da palavra rotina. Para Ferreira: “rotina [fr. Routine. 31] Sf.1 Caminho já conhecido, ger trilhado maquinalmente”. 2. Sequência de atos, usos, etc., observada por força do hábito.

(HOUSSAIS, 2010, p. 675). Assim, ao definirmos rotina como um “caminho já conhecido”, podemos pensar que a sala de aula com o tempo organizado e conhecido pela criança, estabelecerá uma relação com a organização da rotina, o que lhe dará segurança para estar na sala de aula. Embora depois da BNCC, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), tenha perdido valor quanto à orientação de práticas pedagógicas, buscamos neste documento a definição de alguns princípios, por exemplo.

A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados as brincadeiras e as situações de aprendizagem orientadas (BRASIL, 1998, p. 54).

Neste documento é apresentada uma série de atividades pertinentes para a organização da rotina na Educação Infantil.

Brincadeiras no espaço interno e externo, roda de história; roda de conversas, ateliê ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música, atividades diversificadas ou ambientes organizados por turma ou materiais a escolha da criança, incluindo momentos para que a criança possa ficar sozinha se assim o desejarem, cuidado com o corpo (BRASIL, 1998, p. 55).

Tais atividades compõem uma rotina, com horários definidos pelo professor, oferecendo segurança a criança principalmente no momento de adaptação da mesma. Vale destacar que apesar da rotina exercida em sala de aula, o professor tem de ser flexível ao interesse das crianças naquele dado momento, pois é preciso respeitar o tempo de cada atividade para que não fique cansativo para as crianças.

Como uma espécie de subdivisão da rotina, na Educação Infantil, geralmente, as escolas dividem sua rotina diária, tais como: a importância da roda, a hora do conto, a brincadeira, a hora do lanche e da higiene. Logo, por não se ter uma interação síncrona entre professora e crianças, a roda foi um dos elementos banidos no atendimento pandêmico.

Na roda, é possível que a professora receba as crianças com sentimento de acolhimento, dando-lhes segurança. A professora pode organizar a roda da maneira que acreditar acessível para todos, pode ser em tapete, em uma mesa, em

almofadas, o importante é que todos se sintam à vontade para socializar ideias, experiências e pensamentos, formando uma roda de interação. Por se tratar de uma roda com partilha de vivências, a professora deve organizar o espaço para que cada criança tenha a sua hora de falar.

Outro elemento presente na rotina da EI é a hora do conto, sendo este um momento mágico, de extrema importância, pois proporciona a criança imaginar, sonhar, criar, (re)criar e inventar, além de aprender a ouvir o próximo e a pensar. Há várias possibilidades de se contar uma história, pois ela pode ser contada, lida e imaginada de forma individual ou coletivamente. Porém, segundo as pesquisadas de Magalhães (2007), o importante é que a história acrescente algo para a criança. Enquanto a criança ainda não souber ler, quem conta é o adulto, assim que esta é capaz de ler sozinha, a mesma pode descobrir o prazer de contar para os seus amigos, pais e familiares.

Outro elemento com destaque na rotina é a brincadeira, pois Segundo Frobel (1881, p. 46), “a brincadeira é o mais alto grau do desenvolvimento infantil nessa idade, porque ela é a manifestação do interesse exigida pelo próprio interior”. A brincadeira é a expressão, a visão remetida pela criança do mundo que está ao seu redor. Não há culturas infantis sem que esteja presente a brincadeira. Desde os primeiros meses de vida, a criança é estimulada a brincar, pois quem convive com ela, principalmente sua mãe lhe dá os primeiros passos para o brincar. Ao crescer, a criança passa a transparecer sua própria maneira de brincar com os outros (ABRÃO E BONORINO, 2013).

No período que estamos vivendo, isto é, a pandemia, a cultura de pares, a qual permite que a criança represente o mundo ao seu redor, desfazendo seus medos, recriando e construindo fantasias está suspenso. A interatividade, infelizmente, devido ao distanciamento social, necessário para conter o avanço da pandemia a qual a criança associa aos seus amigos a partilha experiências, bem como criava estratégias e defesas frente aos adultos foi, de forma abrupta, cessado.

Outro elemento presente na rotina é a hora do lanche e da higiene, pois se alimentar, além de ser uma necessidade do ser humano, pode tornar-se desde a Educação Infantil algo prazeroso, descontraído que proporcione alegria. É interessante que as crianças partilhem seus lanches, cuidem e preparem seu

cantinho para lanche. Além disso, tenham por perto lixeiras para manter a sala limpa e façam a higiene antes e depois do lanche. Segundo RCNEI: "Quando as crianças adquirem maior autonomia em relação aos cuidados e interação de forma mais independente com seus pares" (BRASIL, 1998, p. 72).

A atividade de higiene, como qualquer outra atividade rotineira, é um momento de deixá-los usufruir sua autonomia, fazerem essa atividade praticamente sozinha, com pouca intervenção da professora. Porém, enfatizar e demonstrar sempre o espírito de organização. Logo, o que temos percebido muito ainda ancorados no senso comum, é o aumento do consumo de alimentos industrializados como salgadinhos, biscoito recheado entre outros como formas de compensação pelo fato da criança não poder interagir com seus pares, sair para passeios entre outros. Além disso, infelizmente, muitos marcadores de saúde e higiene são ensinados apenas na escola (LEONELLO & L'ABBATE, 2006).

Por fim, com o atendimento pandêmico perdemos o momento de adaptação da criança e sua inserção no espaço escolar, pois pensar que em 2021, por exemplo, muitas crianças foram inseridas na EI, sem qualquer processo adaptativo, diferentemente do ano de 2020, o qual nos meses de janeiro, fevereiro e março houve essa.

A rotina na Educação Infantil pode ser facilitadora ou cerceadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisam se adaptar a ela e não o contrário (BARBOSA, 2006, p. 33).

O processo de adaptação da criança deve estar ligado à rotina da sala de aula, pois com o tempo organizado a criança aos poucos saberá identificar que ela chegara à escola, fará cada atividade como: roda de conversas, o brincar, a hora da higiene, o lanche e a hora do conto ou história e ao término das atividades chegará a hora de ir para casa o que dará segurança aos poucos e sua adaptação acontecerá de forma agradável e segura.

Nesse sentido, com o advento da Base Nacional Curricular Comum que foi instituída por meio da RESOLUÇÃO Nº 4, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018, inaugura-se um marco histórico para EI em termos de organização curricular. O documento é normativo e de caráter mandatório, servindo como subsídio para a

organização dos currículos locais e territoriais. Importante ressaltar que toda a BNCC da EI foi construída alicerçada nos encaminhamentos das DCNEI (BRASIL, 2010, 2017).

Nas discussões nacionais e regionais realizadas durante o período de pandemia, pode-se notar que essa especificidade da EI é, ainda mais, subestimada e as atenções são, majoritariamente, voltadas para a etapa do EF, o que corrobora para um retrocesso de um processo jovem, lento, mas que caminhava na perspectiva de uma educação que buscava colocar a criança como protagonista do processo de aprendizagem (LIMA E MEIRELLES, 2020).



03

CAPITULO

A CRIANÇA COMO UM SER INTEGRAL

3.1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

Historicamente, aspectos relacionados com o crescimento e desenvolvimento físico e cognitivo infantil não eram levados em consideração e as crianças, muitas vezes, eram tratadas como adultos. Nesse sentido, a infância não era reconhecida pela família e nem pelo Estado como uma etapa do ciclo vital, que possuíam necessidades e particularidades singulares (ABRÃO, 2012).

Todavia, nota-se que no século XVII, a criança passou a ser vista socialmente, com particulares que passam a exigir mudanças e transformações sociais, econômicas e políticas, ocupando assim espaço social. Ações preventivas e políticas públicas de saúde destinadas à saúde infantil surgiram tardiamente nas sociedades contemporâneas e são mais recentes em países desenvolvidos, sendo a atenção à educação uma estratégia para trabalhar as questões de saúde. Todavia, em países em menor desenvolvimento econômico e social, como o Brasil, ações preventivas vêm sendo desenvolvidas objetivando assim garantir o cuidado integral da criança, usando como o dispositivo primordial a educação, como estratégia de fortalecer as ações de saúde e integrar os espaços nos quais estas permeiam a sociedade (ALVES, 2005).

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é o início e a base do processo educativo da criança. Oferece atendimento institucional às crianças em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos), articulando o binômio cuidar e educar sistematicamente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010) elenca normas para orientar as políticas públicas da primeira infância e todo o processo que envolve a organização do trabalho pedagógico e curricular nas instituições infantis. No escopo do documento traz encaminhamentos sobre a indissociabilidade entre cuidado e educação.

Contudo, ainda é possível perceber a dicotomia entre cuidar e educar. Uma grande parcela dos profissionais que atuam nessa etapa educacional subestima o cuidar, reduzindo-o a uma prática meramente instintiva, assentada no que entendem sobre cuidado pautado em experiências pessoais. O cuidar se trona desarticulado da esfera pedagógica, da qualidade de vida e da promoção da saúde das crianças.

3.2. ESTRATÉGIAS DE SAÚDE INFANTIL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS.

A implantação de políticas públicas voltadas para a saúde da criança e para a redução da mortalidade infantil é recente no Brasil (Moreira et al., 2012). Somente no ano de 2015 que o governo instituiu a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC) no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS).

Contudo, muito se caminhou buscando novos olhares para nortear o cuidado infantil brasileiro. A PNAISC constitui, sobretudo, uma expressão da vontade pública em promover a integralidade do cuidado da criança, bem como a redução da morbimortalidade. Assim, não podemos deixar de referenciar outras ações governamentais no decorrer das décadas que impactaram na saúde infantil.

No decorrer dos anos, estratégias em saúde contribuíram para a implantação e a consolidação da PNAISC, como a política nacional saúde bucal (Brasil sorridente) programa nacional de triagem neonatal (PNTN), programa saúde na escola (PSE), rede cegonha, rede de atenção psicossocial (RAPS), rede de banco de leite humano, política nacional de imunização, método canguru, Atenção Integrada às Doenças Prevalentes na Infância (AIDPI), Iniciativa Hospital Amigo da Criança (IHAC), Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) entre outras.

Dessa forma, o compromisso do Estado em incluir a criança nas decisões políticas tem sido reconhecido e impactado nos indicadores de qualidade de vida da criança (Frota et al., 2010). Quanto aos novos rumos das políticas de saúde da criança no Brasil, o caminho a ser seguido é de fato o de organização e fortalecimento de uma rede de atenção voltada para esse público (Moreira et al., 2012).

As ações em saúde aliadas as políticas, estratégias e programas de educação visam proporcionar um ambiente facilitador à vida com condições dignas de existência e pleno desenvolvimento à criança. Elencada como um desafio para a educação, o ensino em saúde é a possibilidade de garantir uma aprendizagem efetiva e transformadora de atitudes e hábitos de vida em que socializar informações a respeito do funcionamento do corpo e descrição das características das doenças,

bem como um elenco de hábitos de higiene, não é suficiente para que os alunos desenvolvam atitudes de vida saudável.

É preciso educar para a saúde levando em conta todos os aspectos envolvidos na formação de hábitos e atitudes que acontecem no dia-a-dia da escola. Por esta razão, a educação para a Saúde será tratada como tema transversal, permeando todas as áreas que compõem o currículo escolar (BRASIL, 2014).

Dessa forma o seguinte trabalho busca identificar as políticas e estratégias governamentais criadas de 2010 a 2018 que estejam ancoradas na promoção, proteção e apoio à saúde e educação infantil.

3.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica explicativa de abordagem documental. Esse tipo de pesquisa preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência do fenômeno estudado, explicando o porquê das coisas através dos resultados oferecidos (GIL, 2008).

Caracterizada pela pesquisa de matérias que não receberam um tratamento analítico, por meio dessa abordagem metodológica é possível recorrer a fontes diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, por exemplo, tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas e filmes entre outros (FONSECA, 2002).

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) o uso de documentos para a pesquisa traz uma riqueza de informações já que estes podem ser utilizadas em várias áreas de conhecimento, aproximando o entendimento do objeto na sua contextualização histórica e sociocultural.

Considerando a implementação Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a busca na literatura para seleção dos materiais foi realizada a partir de políticas públicas e iniciativas governamentais implementadas no Brasil pela educação, assim como pela saúde, que estejam ancoradas no processo de cuidar e educar integral das crianças com vistas à promoção, proteção e apoio à saúde e educação infantil instituídas entre os anos de 2010 e 2018.

3.4.RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.4.1 O Cuidar nas Políticas Públicas da Educação

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é o início e a base do processo educativo da criança. Oferece atendimento institucional às crianças em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos), primando pela qualidade no atendimento, articulando o binômio cuidar e educar sistematicamente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010) elenca normas para orientar as políticas públicas da primeira infância e todo o processo que envolve a organização do trabalho pedagógico e curricular nas instituições infantis. No escopo do documento traz encaminhamentos sobre a indissociabilidade entre cuidado e educação.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve organizar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, primando pelo cuidado e a educação, compartilhando e complementando essa ação com as famílias. Orienta que seja garantida a organização do trabalho coletivo, pensando em tempos, espaços, materiais que possibilitem a integralidade da educação, entendendo o cuidar associado ao educar. O currículo infantil deve pautar-se por dois eixos norteadores das práticas pedagógicas, as interações e a brincadeira, promovendo experiências voltadas à autonomia das crianças no seu autocuidado, auto-organização, saúde e bem-estar (BRASIL, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) é um dispositivo legal que oferece insumos para que as redes públicas e particulares de ensino organizem seus currículos de modo a garantir que as mesmas aprendizagens sejam ofertadas de forma isonômica em todo território brasileiro. A base reitera o vínculo entre cuidar e educar nas práticas pedagógicas, entendendo o lugar do cuidar como indissociável do processo educativo por se tratar de crianças que estão iniciando a sua entrada em uma forma de organização social. Sujeitos, que pela condição natural e humana da espécie necessitam de outros indivíduos para sobreviver e habitar o mundo.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo

indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar a educação familiar – especialmente quando se tratam da educação dos bebês e das crianças bem pequenas que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p. 36).

A BNCC prevê que o trabalho pedagógico seja organizado por meio dos eixos interações e brincadeira, como já preconizava as DCNEI e assegura as condições para que as crianças possam aprender e se desenvolver, desempenhando um papel de protagonista do seu processo de apropriação do mundo por meio de seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Destacaremos o direito da criança a conhecer-se que está intrinsecamente articulado a ideia de cuidado de si mesmo.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017). Para garantir esse direito é necessário que o professor construa uma intencionalidade pedagógica que auxilie as crianças a se perceberem, a se descobrirem, a identificar do que gostam, do que as incomodam, criando situações onde possam descobrir a si próprios e aos outros (colegas e adultos). Brincadeiras em frente ao espelho, os momentos de banho e higiene pessoal, de alimentação e de repouso, possibilitam que ao se sentirem cuidadas e ao cuidarem-se de si, as crianças despertem, gradativamente, para a construção da sua singularidade.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017).

A BNCC propõe uma organização curricular estruturada em cinco campos de experiências – “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e formas; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2018, p. 38-41). Esses campos configuram-se em um arranjo curricular que reúne situações e experiências do cotidiano infantil articulada ao patrimônio que a humanidade sistematizou.

O campo de experiência “O eu, o outro e o nós” destaca experiências relacionadas à construção da identidade e da subjetividade, as aprendizagens e conquistas de desenvolvimento relacionadas à ampliação das experiências de conhecimento de si mesmo e à construção de relações positivas com crianças e adultos. Enfatiza que “ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio” (BRASIL, 2018, p. 40).

O campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” ressalta a potência do corpo e do cuidado sobre o mesmo como instrumento primeiro das aprendizagens infantis, “o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão” (BRASIL, 2018, p. 41).

Em síntese, ao terminar a Educação Infantil espera-se que a criança reconheça ações e situações do cotidiano que contribuam para o cuidado da sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. Que construa autonomia em situações de autocuidado como alimentação, higiene pessoal, vestir-se e bem-estar, criando uma autoimagem positiva de si e de seu corpo.

3.4.2 Políticas de saúde das Crianças

Analisar uma política pública implica na retrospectiva de processos históricos e reivindicações por melhorias por meio de movimentos sociais apoiados por governantes, resultaram em discussões acerca de um tema, culminando com a estruturação desta política. Desta forma, podem-se buscar as raízes das políticas de saúde da criança no Brasil em bases históricas, as quais apresentam reflexos positivos na atualidade (ARAÚJO et al., 2014; BRASIL, 2018).

Em 1920, urgiu a preocupação com a saúde dos menores, deixando de ser uma preocupação apenas de instituições de caridade e ganhando foco das autoridades públicas. Em meados da década de 30, surgiram programas voltados à proteção materno-infantil, além de serem instituídas ações voltadas para a promoção de saúde e educação voltadas para o acompanhamento materno no decorrer de seu ciclo gravídico-puerperal (BRASIL, 2011).

Cabe ressaltar que, ao longo de grande parte da história, nota-se que as ações instituídas apresentavam como senso comum a melhoria da saúde materno-infantil, como um binômio, preconizando assim, não a saúde da criança de maneira completa, mas a melhoria de certas condições, de modo a garantir que as mães passassem o menor tempo possível afastadas de suas atividades laborais devido a afecções que seus filhos viessem a sofrer. Destarte, observa-se que um foco meramente econômico nas políticas e estratégias de saúde (ARAÚJO et al., 2014).

A Constituição Federal de 1988, trouxe novos nortes à legislação em amplos aspectos, inclusive para a saúde da criança. A partir deste ponto, fica evidente o novo modelo de saúde que o Brasil assume, respaldado por Leis Orgânicas como a 8.080 e 8.142, ambas de 1990. Nota-se que as políticas públicas voltadas para o público pediátrico, além de assumirem autonomia, desvinculando-se da saúde materna, trouxe ao foco às adversidades sofridas pela população infantil, de maneira a dar uma atenção de maneira mais integrada à saúde da criança, permitindo que se priorizem aquelas pertencentes a grupos considerados de risco por meio de uma maior cobertura de cuidados em saúde (PEREZ & PASSONE, 2010).

A Portaria do Ministério da Saúde nº 2.395 de 7 de outubro de 2009, pode ser vista como um dos marcos na legislação a respeito do desenvolvimento de estratégias para a saúde da criança. A mesma considera inúmeros pactos firmados ao longo do desenvolvimento do país em sentido de assegurar melhoria da qualidade de vida da população infantil, assim como a atenuação de diferenças em acesso à saúde uma vez que haviam sido negligenciados. Intitulada de Estratégia Brasileirinhas e Brasileirinhos Saudáveis, a Portaria Ministerial institui medidas no sentido de estruturar novas maneiras de promover o cuidado humanizado e saúde à criança, assim como fortalecer aquelas já existentes, voltadas para o vínculo materno-infantil (BRASIL, 2009).

Em 2010, por meio da Portaria Ministerial nº 4.279/2010, o Ministério da Saúde instituiu as Redes de Atenção à Saúde, a qual passa a dar um aspecto mais integrado para as políticas públicas desenvolvidas:

O objetivo da RAS é promover a integração sistêmica, de ações e serviços de saúde com provisão de atenção contínua, integral, de qualidade, responsável e humanizada, bem como incrementar o desempenho do Sistema, em termos de acesso, equidade, eficácia clínica e sanitária; e eficiência econômica (BRASIL, 2010, p. 04).

Além de legislar a respeito de alterações necessárias no cenário da saúde brasileira, na Portaria são apontadas as demandas que culminaram na elaboração do texto, abordando lacunas sociais percebidas ao longo da história, como a saúde reprodutiva das mulheres, a qual não apresentava estratégias que a amparassem integralmente às particularidades do ciclo gravídico-puerperal, uma vez que não dispunha de uma atenção a fatores que levam ao óbito materno-infantil, mas que são evitáveis:

Considera-se, ainda, o atual perfil epidemiológico brasileiro, caracterizado por uma tripla carga de doença que envolve a persistência de doenças parasitárias, infecciosas e desnutrição características de países subdesenvolvidos, importante componente de problemas de saúde reprodutiva com mortes maternas e óbitos infantis por causas consideradas evitáveis, e o desafio das doenças crônicas e seus fatores de risco como sedentarismo, tabagismo, alimentação inadequada, obesidade e o crescimento das causas externas em decorrência do aumento da violência e dos acidentes de trânsito, trazendo a necessidade de ampliação do foco da atenção para o manejo das condições crônicas, as atendendo, concomitantemente, as condições agudas (BRASIL, 2010, p. 02).

Nesse contexto, surge a Rede Cegonha, implantada no Brasil por meio da Portaria Ministerial nº 1.459 de 24 de junho de 2011, no qual passa a vigorar no Sistema Único de Saúde uma atenção integral e humanizada a saúde reprodutiva da mulher, visando ações desde o pré-natal até o puerpério, além de garantir que a criança tenha um nascimento digno e seguro, munida de condições que a levem a um desenvolvimento seguro acompanhada de zero a vinte e quatro meses de idade.

Dentre as ações previstas para o cuidado com a mãe e a criança, pode-se destacar:

III – Compete PUERPÉRIO E ATENÇÃO INTEGRAL À SAÚDE DA CRIANÇA:

- a) Promoção do aleitamento materno e da alimentação complementar saudável;
- b) Acompanhamento da puérpera e da criança na atenção básica com visita domiciliar na primeira semana após a realização do parto e nascimento;
- c) Busca ativa de crianças vulneráveis;
- d) Implementação de estratégias de comunicação social e programas educativos relacionados à saúde sexual e à saúde reprodutiva;
- e) Prevenção e tratamento das DST/HIV/AIDS e Hepatites; e
- f) Orientação e oferta de métodos contraceptivos (BRASIL, 2011)

Nesse contexto, poder-se-á observar, mesmo que tenha sido tratada em conjunto o binômio mãe-criança, tem-se um enfoque mais holístico desta população, haja vista que se considera a saúde desde a concepção, ao ser proposto medidas de educação sexual, prevenção, controle e tratamento de infecções sexuais. Cabe destacar ainda, que a busca ativa por crianças em situações de risco, dá um novo horizonte para as políticas públicas, pois entende-se a necessidade de proteção que esta parcela social exige para um desenvolvimento seguro (BRASIL, 2011; ARAÚJO et al., 2014).

Os avanços no âmbito da pesquisa em saúde revelaram o quão essencial é o aleitamento materno para o desenvolvimento da criança. Este fato estimulou a estruturação de diversas políticas públicas voltadas para o fortalecimento desta prática natural e que garante inúmeros benefícios para a criança. Dentre elas, podemos destacar programas como:

Na mesma direção, o Brasil possui estratégia potente de promoção, de proteção e de apoio ao aleitamento materno, que envolve ampla engrenagem de ações desenvolvidas em unidades hospitalares e da Atenção Básica à saúde. São exemplos dessas ações que vêm em processo de ampliação ao longo dos anos: a Iniciativa Hospital Amigo da Criança (IHAC), os Bancos de Leite Humano (BLH) e os Postos de Coleta de Leite Humano. Outra intervenção, direcionada à Atenção Básica é a Estratégia Nacional para Promoção do Aleitamento Materno e Alimentação Complementar Saudável no Sistema Único de Saúde – “Estratégia Amamenta e Alimenta Brasil” (EAAB), instituída pela Portaria n.º 1.920, de 5 de setembro de 2013. A EAAB busca promover, proteger e apoiar a amamentação por 02 anos de idade ou mais, sendo de forma exclusiva nos primeiros 06 meses de vida e complementada com alimentos saudáveis a partir dos 06 meses (BRASIL, 2018).

No ano de 2013, por meio da Nota Técnica 26/2013, foi inserida a Rede Cegonha a Estratégia Amamenta e Alimenta Brasil, sendo o resultado da união de outras duas políticas públicas: Rede Amamenta Brasil e a Estratégia Nacional para Alimentação Complementar Saudável. Esta ferramenta na promoção da saúde infantil tem como objetivos a melhoria das ações que fortalecem o aleitamento materno e a alimentação saudável para crianças maiores que seis meses até dois anos de idade além de estimular a educação em saúde dos profissionais incluídos na Atenção Primária de Saúde, no sentido de garantir a qualificação necessária para auxiliarem gestantes e puérperas tanto no aleitamento materno quanto nas diversas formas de promover saúde a suas crianças (BRASIL, 2013; ARAÚJO et al., 2014).

A alteração do enfoque na saúde brasileira, principalmente no olhar sobre a saúde da criança, permitiu melhorias nos índices de morbimortalidade desta faixa etária em questão, o que fomentou a ampliação destas estratégias, permitindo um olhar sob novos horizontes. Destarte, houve uma maior valorização da saúde preventiva em que se preconiza o acompanhamento da criança durante todo o seu crescimento e desenvolvimento (GOES & LEITE, 2017).

Nesta perspectiva, foi criada a mais recente política pública voltada à saúde da criança, a Política Nacional de Atenção à Saúde da Criança (PNAISC) por meio da Portaria Ministerial nº 1.130 de 5 de agosto de 2015. Esta ferramenta visa promover saúde de forma integral à criança até os nove anos de idade. Tem como diretrizes norteadoras o acesso universal à saúde, a priorização absoluta da criança, a promoção de um ambiente facilitador à vida, dentre outras medidas. A política visa ainda à manutenção e constante avaliação das medidas tomadas, de modo a encarrilhar os êxitos obtidos com aqueles que foram previstos em pactuações, assim, tem-se uma maior segurança quanto à eficiência dos programas instituídos através desta portaria (BRASIL, 2018).

Observa-se que as mudanças que ocorreram no âmbito da saúde da criança em todo o país, sendo reflexo de anos de lutas e debates em prol desta classe, trouxeram melhorias nos indicadores da qualidade de vida, principalmente na mortalidade infantil. De acordo com dados do Ministério da Saúde, entre os anos de 1990 e 2012, o número de óbitos infantis foi de 47,1 mil nascidos vivos para 14,6 mil, o que corresponde a uma queda de aproximadamente 70%. Outro aspecto

importante a ser mencionado perante estes dados é que essa diminuição se deu de maneira bem distribuída em todo o território nacional, sendo as regiões Norte e Nordeste as que demonstraram maior melhoria nos índices (BRASIL, 2014).

Outro índice que também teve significativa diminuição foi a taxa de mortalidade na infância, a qual corresponde a óbitos de crianças com até cinco anos de idade, tendo uma queda de aproximadamente 35%. Esta melhora da qualidade de vida das crianças permitiu que o Brasil atingisse em tempo menor que o previsto a quarta meta estabelecida nos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (RASELLA et al., 2013).

Atribui-se esse sucesso a estratégias como:

Ampliação do acesso à vacinação, das taxas de aleitamento materno, do nível de escolaridade da mãe, da cobertura da Atenção Básica à saúde/saúde da família, e, na última década, o Programa Bolsa Família, levando à diminuição da pobreza e, com suas condicionalidades, induzindo maior utilização da atenção básica à saúde pelas famílias (BRASIL, 2018, p. 19).

Todavia, o caminho até que se atinja um ideal de qualidade de vida e promoção de saúde infantil ainda é longo e demanda inúmeras mudanças tanto nas políticas públicas quanto em valores cultivados pela sociedade. A atenuação de desigualdades entre as regiões brasileiras ainda demonstra ser um problema urgente uma vez que as regiões Norte e Nordeste, mesmo apresentando uma grande queda da mortalidade infantil, ainda carecem de atenção. São regiões economicamente desprovidas, com baixos índices educacionais e pouca assistência e acesso à saúde, sendo estes, fatores que corroboram com o fato de apresentarem as maiores taxas de mortalidade infantil do país nos dias atuais (BRASIL, 2014).

Há ainda um grande desafio na articulação da promoção à saúde, integrando os papéis das políticas públicas de saúde e educação. Ações como o estabelecimento de parcerias intersetoriais que subsidiem as políticas já existentes, a ampliação de ações educativas junto às crianças e aos docentes, elaboração de protocolos de cuidados para as instituições infantis, de forma a fomentar congruências em áreas críticas da saúde da criança, fortalecendo vínculo entre família e escola por meio de estratégias da Saúde da Família e um maior acompanhamento do desenvolvimento infantil por profissionais das áreas.



04

CAPITULO

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

4.1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

A Educação Infantil, nas últimas décadas, veem alcançando grandes conquistas. Ela passou a fazer parte da Educação Básica, assim como a quantidade de pesquisas sobre a área cresceu e os professores, em sua maioria, possuem a formação mínima exigida - curso médio normal/magistério (GATTI; BARRETO, 2009).

Contudo, a especificidade da sua identidade, a torna mais complexa quando se trata da formação profissional docente. As grades curriculares dos cursos de graduação, em sua maioria, não aprofundam os estudos sobre as mais diversas infâncias e nem possuem mecanismos de vinculação entre a teoria estudada nas universidades e a prática das escolas infantis. Os professores quando estão na docência participam de atividades formativas esporádicas, que não se constituem em um processo contínuo (ABRÃO, 2012).

Peroza e Martins (2016) refletem sobre a profissionalidade docente e a educação da infância:

A profissionalidade docente, assim como a educação da infância, ainda se constituem enquanto um campo em construção, haja vista as lentas mudanças nos currículos do curso de Pedagogia, as propostas formativas distantes da realidade da prática e a desvalorização dos professores que atuam nesta etapa da educação. Espera-se que, a partir das práticas desenvolvidas com as crianças, no contexto das instituições, em diálogo com as descobertas e contribuições das diferentes áreas de conhecimento, possam se delinear os pressupostos formativos do professor da infância, bem como os elementos para sua profissionalização (PEROZA & MARTINS, 2016, p. 826-827).

Ainda há muito que se fazer para que tenhamos um atendimento de qualidade nas instituições infantis, que a formação continuada e a identidade do professor da infância sejam de fato valorizadas e que a prática pedagógica esteja em consonância com o desenvolvimento infantil.

Essa urgência se torna mais evidente diante de um cenário pandêmico, no qual as escolas infantis foram obrigadas a fechar as suas portas. Centenas de milhares de bebês e crianças deixaram de contar com apoio social e educacional das instituições, muitos enfrentando situações de vulnerabilidade social, como fome

e violência doméstica; famílias e cuidadores sem contar com a rede de apoio que é a escola infantil para poder garantir o sustento de seus lares.

Acrescido a toda essa conjuntura que a pandemia do Coronavírus impôs aos bebês, crianças e famílias, ela lança às professoras um desafio de como “fazer” Educação Infantil sem o espaço físico das instituições infantis? Como promover experiências de aprendizagem nesse novo contexto? Como ofertar interações e brincadeira sem o estar junto fisicamente?

Na urgência de encontrar saídas, respostas, subterfúgios para atender a essas crianças, o que centenas de cidades pelo Brasil e pelo mundo adotaram foi à utilização das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), com a mediação dos familiares ou cuidadores na proposição de situações de aprendizagem, aos bebês e crianças.

A cidade de Palmas/TO inspirada por todo esse movimento social e educacional, organizou e sistematizou a sua oferta de Educação Infantil inspirada na mesma dinâmica. Diante do contexto palmense, esta pesquisa teve como objetivo identificar as possibilidades de aprendizagens de bebês e crianças por meio do atendimento remoto; elencando as estratégias de planejamento das professoras durante o atendimento não presencial. Logo, é necessário a re(invenção) de uma professora de Educação Infantil que dê conta dos desafios já postos antes da pandemia e os que se impõem.

4.2. DESENHO DO ESTUDO

Problema

Quais as estratégias de planejamento pedagógico para a Educação Infantil por meio do atendimento remoto?

Objetivo geral

Identificar as possibilidades de aprendizagem de crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil de Palmas/TO por meio do atendimento remoto, do ponto de vista das professoras da Educação Infantil em tempo de distanciamento social.

Objetivos específicos

- Mapear as propostas de aprendizagem utilizadas pelas professoras da Educação Infantil no período de distanciamento social;
- Elencar as potencialidades e dificuldades do uso do atendimento remoto na aprendizagem das crianças pela perspectiva das professoras da Educação Infantil;
- Compreender as potencialidades e dificuldades encontradas pelos profissionais da Educação Infantil na relação com as famílias em tempo de distanciamento social.

4.3 METODOLOGIA

Caracterização da Pesquisa

Para se iniciar uma pesquisa é necessário que exista uma pergunta, uma dúvida para a qual buscamos uma resposta. Segundo Gil (2007, p. 17), podemos definir uma pesquisa como: “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados”.

Neste sentido, a pesquisa que versa para este livro, é uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, de cunho descritivo exploratório. Um estudo qualitativo não se preocupa necessariamente com uma questão numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um determinado grupo social. No caso do cunho descritivo exploratório, advém de uma maior familiaridade com o problema, assim como da ideia de descrever uma série de informações acerca do planejamento pedagógico para a Educação Infantil por meio do atendimento remoto (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

Foi utilizado como procedimento a pesquisa bibliográfica (GIL, 2002), uma vez que será realizado levantamento do material já produzido sobre o tema para subsidiar a pesquisa. Também o estudo de campo, pois focaliza uma comunidade ou grupo de pessoas, sendo desenvolvida por meio da observação direta e entrevista com os participantes para captar suas impressões e interpretações do que ocorre naquele meio social (GIL, 2002).

Também será utilizada a pesquisa documental que corresponde a toda informação coletada seja de forma oral, escrita ou visualizada. Ela consiste na coleta, classificação, seleção difusa e utilização de toda a espécie de informações, compreendendo também as técnicas e os métodos que facilitam a sua busca e sua identificação (FACHIN, 2017). Foram utilizados documentos internos da Secretaria Municipal da Educação de Palmas/TO para embasar as práticas realizadas.

Por fim, o estudo de campo que busca aprofundar uma realidade específica. Em geral, é realizada por meio da observação direta das atividades do grupo pesquisado e de entrevistas com os participantes a fim de captar explicações e interpretações do que ocorrem em dada realidade (GIL, 2008).

4.3.1 Local do estudo

A pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) João e Maria que está localizado na quadra 305 Sul, em Palmas/TO.

4.3.2 Período do estudo

A coleta de dados ocorreu entre os meses de outubro e novembro de 2020, pela pesquisadora.

4.3.3 Técnicas e instrumentos de coletas de dados

A coleta de dados se deu mediante a realização de entrevista semiestruturada – conforme instrumento construído - com os participantes que atenderem aos critérios de inclusão. As entrevistas foram realizadas por vídeo chamada, por meio do aplicativo *google meet*, em dia e horários marcados previamente com os entrevistados. Esse agendamento prévio aconteceu por meio de ligação.

O participante teve acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado por meio de (*google forms* ou e-mail). Após sanar todas as dúvidas, assinou o documento e uma via foi entregue à pesquisadora e a outra ficou com o participante. Para o registro das informações, a videoconferência foi gravada

e os participantes previamente foram informados, no ato da leitura e assinatura do TCLE, bem como no início da entrevista.

4.3.4 População do estudo

Por se tratar de um espaço educacional, o universo diz respeito aos professores da Educação Infantil que atuam na docência no CMEI João e Maria. Não obstante, a amostra da pesquisa contou com um total de 07 profissionais, conforme conveniência da pesquisadora. O convite aos participantes ocorreu por sorteio. A pessoa sorteada, caso atendeu aos critérios de inclusão e foi convidada a participar da pesquisa.

Sendo assim, os critérios de inclusão são: acima de 18 anos de idade, ser professor(a) efetiva no CMEI João e Maria e consentir em participar da pesquisa através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os critérios de exclusão são: profissionais que estejam de férias ou de licença, que não dispunham de recursos digitais de tecnologia e comunicação para a realização da entrevista por vídeo-chamada.

4.4. TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados coletados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Esse tratamento de dados é uma ferramenta analítica que pode ser utilizada para análise de dados e entrevistas de uma pesquisa qualitativa.

A análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo e análise de discurso, representando, diferentemente destas, um movimento interpretativo de caráter hermenêutico (MORAES E GALIAZZI, 2016, p. 13)

Neste sentido, procuramos trabalhar com a unitarização, a qual os textos são estudados detalhadamente e separados em unidades de significado, depois passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado

de categorização. Após um processo intenso de interpretação e argumentos, este processo todo gera metatextos analíticos que irão compor os textos interpretativos (MORAES & GALIAZZI, 2016).

4.5 ASPECTOS ÉTICOS

Esta pesquisa foi baseada sobre a resolução nº 466/12, a qual se rege os preceitos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos. O participante da pesquisa é definido por um indivíduo que aceita a participação de maneira esclarecida, voluntária e gratuita. Tendo em vista o respeito aos participantes da pesquisa e sua vulnerabilidade, assegurou-se a sua contribuição para a pesquisa de maneira livre e esclarecida.

Os participantes da pesquisa foram orientados, respeitando-se sempre a integridade ao anonimato e a garantia da confidencialidade e privacidade das informações coletadas, protegendo sua imagem e não os estigmatizando, garantindo ainda a não utilização das informações coletadas em prejuízo aos participantes conforme as determinações desta resolução em destaque.

Os pesquisadores irão disponibilizar os resultados alcançados dos estudos para os participantes e as instituições pesquisadas. No que diz respeito à indenização, os participantes da pesquisa foram orientados do direito que dispunham de, a qualquer momento, requererem indenização à justiça, caso desejem necessário, cabendo os pesquisadores acatarem da decisão judicial.

Além disso, após a finalização da pesquisa e apresentação na Defesa, será elaborado um relatório final que deverá ser protocolizado ao CEP, em local específico da Plataforma Brasil. Toda e qualquer necessidade de maiores esclarecimentos sobre pesquisas envolvendo seres humanos, pode-se buscar a Resolução de Nº 466/2012 ou sobre quaisquer aspectos relacionados a essa pesquisa, pode-se buscar ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Endereço: Quadra 108 Sul, Alameda 11, Lote 03, Bloco B, Sala 01-F, Cx. Postal 173, CEP 77020-122, Palmas/TO. E-mail: cep@unitins.br Telefone: (63) 3218-2929.

4.6 RISCOS

Toda pesquisa envolve algum tipo de risco para os entrevistados. Consideram-se como possíveis riscos e desconfortos durante o desenvolvimento do estudo a exposição da opinião dos participantes ou o constrangimento por alguma pergunta que conste no questionário a ser aplicado. Como haverá perguntas no questionário sobre o dia a dia e histórias de vida das professoras é necessária uma atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto, garantindo a proteção da imagem e a não estigmatização, assegurando a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, disponibilizando também o acesso aos resultados individuais.

No entanto, os pesquisadores garantirão o respeito e a confidencialidade ao preconizado segundo a resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466, de dezembro de 2012 que no capítulo IV aborda sobre os Riscos da pesquisa. Enfatizaremos que somente a pesquisadora e o orientador terão acesso aos registros desenvolvidos durante a pesquisa e que em todo conteúdo produzido será garantido o anonimato dos participantes.

Porém, caso o participante do estudo sentir-se de alguma forma desconfortável e preferir não seguir com a coleta de dados, ele poderá desistir em qualquer momento da pesquisa, sem prejuízos para os mesmos. No termo constará o contato do Comitê de Ética e Pesquisa. Propondo assim, alternativas para a minimização desses riscos proveniente da pesquisa, será necessário garantir local reservado e de liberdade para responder as questões, sendo constrangedoras ou não.

Os participantes da pesquisa foram orientados, respeitando-se sempre a integridade ao anonimato, a garantia da confidencialidade, privacidade das informações coletadas, protegendo sua imagem e não os estigmatizando, garantindo ainda a não utilização das informações coletadas em prejuízo aos participantes conforme as determinações da resolução 466/12.

4.7 BENEFÍCIOS

Os benefícios esperados com essa pesquisa consistem na contribuição teórico-prática e pedagógica para a formação acadêmica e profissional dos

professores da Educação Infantil ao refletir sobre possibilidades de aprendizagem infantil pelo viés da modalidade remota. Com base nos objetivos traçados por esta pesquisa espera-se que a atuação dos profissionais da educação seja cada vez mais reflexiva a partir da sua práxis, entendendo que toda ação docente está atravessada pelas questões sociais e históricas, mas também pautadas em princípios inegociáveis quando se trata da primeira infância.

4.8 DESFECHO

Ao final da pesquisa, os resultados serão comunicados aos participantes e instituição onde os dados forem coletados. Com base nos objetivos traçados por esta pesquisa espera-se que a atuação dos profissionais da educação seja cada vez mais reflexiva a partir da sua práxis, entendendo que toda ação docente está atravessada pelas questões sociais e históricas, mas também pautadas em princípios inegociáveis quando se trata da primeira infância.

Os procedimentos analíticos adotados encontram-se situados no escopo da Análise Textual Discursiva e organizam-se por intermédio da unitarização dos textos “seguida da categorização das unidades, assim construídas” (MORAES e GALIAZZI, 2016, p. 134).

Dessa maneira, faz-se necessário demonstrar as características principais no processo de identificação dos insumos coletados com vistas ao destaque dos pressupostos considerados os pontos de partida no intuito de discutir as diversificadas maneiras de apresentação dos resultados. Diante dessa perspectiva, a análise se direciona a elaboração de categorias e argumentos resultantes em um novo texto, com o objetivo de descrever a síntese dos principais elementos, dimensões ou categorias para a interpretação dos dados coletados para a geração dos resultados da pesquisa.

Assim sendo, é possível constatar que a Análise Textual Discursiva faz parte de um processo integrado de análise e síntese que preconiza a realização de uma leitura mergulhada na intimidade e profundidade da materialidade textual com o objetivo de descrever a sua produção de sentidos diante do seu contexto.

4.9 CATEGORIAS ANALÍTICAS DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

As categorias de análise partem dos elementos concentrados na *unitarização* para a identificação dos sentidos definidos pelas unidades de análise que embasam a organização sequencial do processo.

As unidades de análise podem ser entendidas como elementos destacados dos textos, aspectos importantes destes que o pesquisador entende que mereçam ser salientados, tendo em vista sua pertinência em relação aos fenômenos investigados. Quando assim entendidas, as unidades estão necessariamente conectadas com o todo (MORAES e GALIAZZI, 2016, p. 137).

Para o alcance do processo de unitarização, há a identificação e destaque dos aspectos fundamentais que emergem dos textos analisados que serão apresentados à categorização na sequência do processo analítico.

A *categorização* é um processo de classificação de um conjunto de materiais ordenados por meio de um conjunto de procedimentos. A ordem é produzida por intermédio de um agrupamento de materiais desordenados no qual se estampa como um ciclo relevante de uma análise textual discursiva.

Em concordância a categorização, há o estabelecimento de um processo de classificação das unidades de análise constituídas a partir do corpus. Fundamenta-se a partir da construção de uma estrutura de compreensão e explicitação dos fenômenos pesquisados. A partir da mensuração das unidades de análise, há a conversão em categorias, enfatizando uma circunstância delimitada e indispensável à interpretação dos fenômenos pesquisados.

As categorias são construtos linguísticos, não tendo por isso limites precisos. Daí a importância da sua descrição cuidadosa sempre no sentido de expor aos leitores e outros interlocutores as opções e interpretações assumidas pelo pesquisador (MORAES e GALIAZZI, 2016, p. 138)

Diante dessa perspectiva, observa-se que o processo de categorização parte de categorias específicas para categorias mais amplas para que se construa uma unidade de sentido ao encontro da construção da coerência textual.

Os processos de unitarização e categorização estruturam a construção de um novo texto que conecta a descrição e a interpretação por intermédio da explicitação dos sentidos emergentes à pesquisa.

Assim sendo, a Análise Textual Discursiva corrobora para a elaboração de novos registros escritos que se direcionam a comunicação do novo cenário interpretativo proposto pela pesquisa. Dessa forma, haverá a constituição de subcategorias que colaboram nos processos de descrição, interpretação e compreensão do objeto de pesquisa.

Estrutura-se a partir disso o metatexto para a análise, constituído por categorias e subcategorias produto das definições por intermédio de categorias mais amplas de análise. A organização da estrutura do metatexto subordina-se à consolidação de elementos argumentos aglutinadores, fomentados a partir de uma tese ou tema geral.

Pode-se inferir que o sistema formado por categorias e subcategorias se dispõe do resultado da ATD que consistirá em uma macroestrutura para a consolidação de um metatexto descritivo e interpretativo, delimitado a elucidação dos principais sentidos necessários à análise.

Foi realizada a interpretação e separação das unidades de significados a partir dos dados coletados no processo de unitarização. Após esta etapa foram delimitadas três categorias para construção e apresentação dos resultados e discussão: 1- Limites e possibilidades pedagógicas e digitais, 2- Trajetórias nas relações escola/família durante a pandemia, 3- Percursos entre Crianças e Aprendizagem na Pandemia.



05

CAPITULO

A POSSIBILIDADE DE UMA
EDUCAÇÃO INFANTIL NO
CONTEXTO DA PANDEMIA

5.1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

Em março de 2020, o mundo se viu assolado pela pandemia do novo Coronavírus, com alto poder de contaminação e velocidade de propagação, sem remédios eficazes para tratar a doença da Covid-19 e vacinas para prevenir o contágio, a única medida eficaz que se fazia presente era o distanciamento e isolamento social.

Tal medida sanitária reverberou em todas as camadas da sociedade, implicando que setores de prestação de serviços, órgãos públicos, entre outros fechassem as portas, até então por tempo indeterminado. As escolas infantis, como todo setor educacional, têm sofrido as consequências da pandemia até o momento da escrita desta pesquisa. As escolas e universidades por constituírem espaços de agrupamentos de pessoas se mantêm fechadas e com suas crianças e alunos em casa. Nas fases de retorno de serviços e produtos e de retomada da vida social, as escolas têm sido das últimas instituições a retomarem suas atividades (ARRUDA, 2020, p. 259).

Na Educação Infantil, as medidas de distanciamento social atingiram bebês, crianças, suas famílias e docentes de forma inesperada e súbita levantando inúmeros desafios à escola infantil, no cumprimento do seu papel social e pedagógico, à frente de uma situação emergencial e catastrófica.

Diante desse cenário, o Parecer n. 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) orienta que as instituições de Educação Infantil busquem o fortalecimento e a manutenção de vínculos com as famílias e crianças por meios digitais, considerando que as situações de aprendizagens ofertadas às crianças pequenas ocorram, prioritariamente, por meio do brincar, uma vez que é assim que elas aprendem e se desenvolvem.

Às crianças das creches (0 a 3 anos) o parecer orienta que as escolas organizem propostas que visam o estímulo dos pequenos, leitura de livros pelas famílias, brincadeiras, jogos, músicas infantis. Na constatação de famílias que tenham dificuldade na fluência com a leitura, a escola deve orientá-las com modelos de leitura em voz alta, em vídeo ou áudio.

Para as crianças da pré-escola (4 e 5 anos), as orientações indicam atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos familiares, desenho, brincadeiras, jogos, músicas infantis e algumas situações de aprendizagem em meios digitais, se for exequível. A ênfase deve ser em brincadeiras, conversas, jogos, desenhos, entre outras para as famílias desenvolverem com as crianças. As escolas devem orientar as famílias a criar espaço e tempo de aprendizagem, no que tange a vida cotidiana, possibilitando que os momentos do dia-a-dia em casa, sejam espaços de interação e aprendizagem.

Diante desse panorama, discussões foram levantadas de como continuar ofertando atendimento à Educação Infantil nesse cenário. E a grande bandeira levantada foi à utilização das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) para mediar e ofertar os processos de aprendizagens de bebês e crianças, inspirados em crianças maiores, adolescentes e adultos que já utilizam o meio digital com destreza e autonomia.

Porém, a Educação Infantil tem suas especificidades próprias, sua organização didático-pedagógica é pautada em interações e brincadeiras (BRASIL, 2010), já que a criança pequena aprende e desenvolve-se na interação com seus pares, crianças maiores, adulto de referência, espaço propositivo, materiais selecionados, tempo de qualidade, intermediado pela brincadeira que é a sua forma natural de conferir sentido ao mundo. Então, como cumprir com o papel social da escola de oferecer educação e proteção em tempos adversos e garantir que os princípios fundamentais da Educação Infantil fossem sustentados.

Iniciativas diversas espalharam-se pelo Brasil, a maioria tendo as NTICs como mediadoras, mas nem sempre respeitando a natureza própria da Educação Infantil. Em Palmas/TO, a decisão tomada foi a de utilizar as NTICs, por meio do atendimento remoto.

Por atendimento remoto Hodges et al. (2020) elucida que: Referência diferente

A educação remota emergencial, conforme afirmam é uma mudança temporária da entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa, devido à situação da crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial das aulas e quantitativo de alunos e

possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver” (ARRUDA, 2020, p. 265-266).

O atendimento remoto em Palmas/TO foi organizado por meio da criação e manutenção da plataforma *Palmas Home School* (PHS), onde eram disponibilizadas as propostas remotas, quinzenalmente, vídeos aulas, podcasts por faixa etária. Foi ofertado também um canal televisivo aberto contendo as videoaulas das propostas disponibilizadas na PHS.

Na Educação Infantil, as propostas foram planejadas em rede, o que significa dizer que em uma periodicidade, quinzenal, a equipe de professoras de um CMEI da capital elaborava um planejamento comum a todos os outros. Por exemplo, em uma quinzena, o CMEI X é responsável pelo planejamento do Berçário I (6 a 11 meses), o CMEI Y é responsável pelo planejamento do Pré-escolar I, que atenderá todas as outras turmas de berçários e pré-escolas. Essas propostas além de serem disponibilizadas na PHS, também eram enviadas para o *whatsapp* da turma de cada criança pelas suas respectivas professoras.

A orientação era de que as propostas primassem pelos eixos de trabalho, interações e brincadeira (BRASIL, 2010), contemplando os campos de experiências e buscando assegurar os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017), a fim de promover interação entre criança, escola e família.

As situações de aprendizagem possuem um caráter sugestivo e não obrigatório de realização, com o objetivo de promover experiências de aprendizagem por meio de brincadeira, música, vídeo, leitura, contação de história, movimento, investigação, observação, jogo, desenho, escrita, dentre outros.

As professoras eram responsáveis por realizar o acompanhamento individualizado e coletivo da sua turma por meio do diálogo entre professora/família, professora-criança, de maneira individual e também em pequenos grupos de crianças a fim de fortalecer o vínculo. Orientação de utilizar diversos canais de comunicação com uso das tecnologias para interagir com as famílias, tais como: ligações de voz; videochamadas individuais ou por grupo de crianças feito pelo professor da turma; envio de cartas e memórias; encaminhamento de propostas e vídeos via aplicativo de mensagens instantâneas.

Foi adotado o uso de instrumentos para verificação das propostas, por exemplo: os portfólios manuais ou digitais. Além do registro no caderno ou diário de bordo com evidências das experiências realizadas relatando às propostas, as participações, as reflexões, intervenções do professor e as aprendizagens das crianças.

Diante da conjuntura apresentada sobre as deliberações, em relação à Educação Infantil no município de Palmas/TO durante a pandemia, apresentamos um recorte sobre as aprendizagens das crianças nesse período e a interseccionalidade com a família e o CMEI.

5.2 ACHADOS DA INFÂNCIA EM MEIO À PANDEMIA

A presente sessão apresenta as narrativas das 7 (sete) professoras participantes desta investigação durante o atendimento remoto à bebês e crianças da Educação Infantil na cidade de Palmas/TO em meio à situação de pandemia ocasionada pelo novo Coronavírus (Covid-19). De acordo com aspectos éticos e legais da Resolução nº 466/2012, os participantes da pesquisa foram identificados por pseudônimos. Ressaltamos que os pseudônimos foram escolhidos de forma aleatória, sem realizar associação com características dos participantes da pesquisa. Para tanto, escolhemos as 6 ações dos direitos de aprendizagem da Educação Infantil, segundo a BNCC: brincar, participar, conviver, explorar, expressar, conhecer-se, acrescida da palavra afeto a qual acreditamos ser um dos elementos chave na Educação Infantil.

As professoras participantes são constituídas por um conjunto de mulheres jovens, com idades entre 26 e 49 anos. Apenas, duas participantes possuem menos de dois anos de atuação na Educação Infantil, as demais têm entre 04 e onze anos de trabalho nesta modalidade de educação. Todas as participantes possuem vínculo empregatício com a SEMED por meio de contrato anual. A contratação foi efetivada, levando em consideração a formação mínima das participantes, o magistério, ainda que 06 das participantes tenham nível superior em Pedagogia.

Quando perguntadas sobre quais documentos oficiais conheciam, 05 afirmaram conhecer as DCNEI, 06 conheciam a BNCC e o Documento Curricular do

Território do Tocantins – DCT. 02 participantes afirmaram que utilizam as DCNEI no momento do planejamento das propostas do atendimento remoto e outras 05 utilizam a BNCC e o DCT, ao planejar as situações de aprendizagem. Lembrando que elas podiam optar por mais de um item no momento da entrevista.

Fica evidente que o suporte teórico das participantes no momento de planejar as situações de aprendizagem no atendimento não presencial são instrumentos normativos que dão conta do arranjo curricular da Educação Infantil nacional e do Tocantins por se configurarem em documentos que visam fomentar a criação dos currículos de cada escola infantil. Ainda assim, nesse momento peculiar e emergencial que os bebês e crianças estão enfrentando longe da escola, se faz necessário resgatar as premissas que embasam, norteiam e consolidam o que é o “fazer” Educação Infantil no Brasil para que não se perca em imediatismos e achismos a fim de cumprir com uma agenda educacional em descompasso com os princípios pautados nas DCNEI.

As professoras participantes quando indagadas sobre se concordavam com o modelo de atendimento remoto organizado e ofertado pela Secretaria Municipal da Educação de Palmas, 05 (cinco) participantes se mostraram favoráveis à adoção das medidas e justificaram:

SIM – Devido a pandemia, essa infecção, esse negócio do Coronavírus então, eu acho que está sendo a melhor forma para nós atendermos e não deixar as crianças desassistidas (Professora Brincar).

SIM – Acredito que todos nós estamos vivendo um novo, se adaptando tanto nós professores, como também as crianças e os pais, mas acredito que se tiver uma comunicação intelectual tanto da escola com o aluno e o com professor, é viável a forma remota de ensino. Apesar de que nada substitui a sala de aula (Professora Participar).

SIM – eu acredito que é uma escolha certa, sendo melhor do que ficar parado e as crianças ficarem sem o acesso à educação (Professora Conviver).

SIM – Nós estamos vivendo um momento difícil, nós não podemos receber as crianças pequenas na sala de aula, pois há um grande risco para o professor e para crianças, elas ainda não sabem se cuidar. Até às vezes nós sentimos dificuldade em se cuidar, imagina uma criança da educação infantil (Professora Explorar).

SIM – O distanciamento social de alguma forma trouxe algum aprendizado. Na educação infantil também trouxe vários aprendizados. Vamos começar

pelo o mundo digital, nós sabemos que o mundo digital está batendo na nossa porta, daqui a um tempo vai ser tudo remoto. Então, eu vejo que a criança já está sendo inserida nessas novas modalidades de educação que vêm aí. Outra coisa que eu venho percebendo também no ensino remoto, as crianças estão sendo instigadas a pensar, a aumentar a criatividade. Às vezes tem mãe que manda para mim uma proposta, fala assim: "Professora, eu não sabia como que era para desenvolver e você acredita que meu filho me ensinou e ele teve essa ideia bacana, legal e eu estou gostando das ideias dele?" Então, eu percebo, Evelyn, que o ensino remoto, o distanciamento social está sendo válido, porque a criança está desenvolvendo a atenção, a curiosidade deles. Eles estão percebendo que eu posso ter contato com a outra pessoa não só pelo contato físico, né? Eles ligam, eles pegam o telefone da família para fazer uma ligação com a professora, passar um áudio para os coleguinhas também. Então, está tendo resultado (Professora Afeto).

Já outras 2 (duas) participantes consideraram que as medidas foram benéficas em partes:

EM PARTES – Então, a faixa etária não condiz com esse tipo de ensino remoto, os alunos não estão participando e nem desenvolvendo as atividades, pois muitos dos pais não sabem desenvolver as propostas, alegam não ter tempo e não conseguem manter os alunos concentrados durante a realização das atividades". (Pensou no que poderia ser ofertado especificamente para a sua turma?" - (Pesquisadora). "Seria ter o contato com os alunos em sala de aula, nem que fossem com poucos alunos, três ou quatro de forma presencial, pois com essa faixa etária o ensino tem que ser presencial (PROFESSORA DE BEBÊS) (Professora Conviver).

EM PARTES – Inicialmente eu concordava muito, pois sabemos a ansiedade dos pais e das crianças em terem que ficar em casa o tempo todo, sem ter contato com os colegas, com as professoras. Depois que começaram as aulas remotas, ficamos com sentimento de angústia, justamente pela falta de participação dos pais frente as atividades propostas pela rede. Então, por mais que nós vamos atrás e buscamos, mandamos mensagens, nós vemos que a participação deles é mínima em relação as atividades (PROFESSORA DE BEBÊS) (Professora Expressar).

As participantes que concordam com o modelo de atendimento organizado e ofertado pela SEMED destacam que essa foi a melhor saída, frente ao cenário da pandemia para que as crianças não ficassem totalmente desassistidas. Vale ressaltar que essas professoras atuam na docência com crianças que possuem maior autonomia na linguagem, no pensamento e no movimento. As duas participantes que concordam em partes com a medida adotada pela Secretaria Municipal da Educação de Palmas - SEMED, percebem que a dinâmica do

atendimento não presencial exige muito dos cuidadores familiares, muitas vezes eles não percebem que o bebê é capaz de aprender por meio da brincadeira e consideram muito penoso a organização de espaço e materiais para a exploração do brincar.

Ao serem interpeladas sobre como avaliam o atendimento remoto organizado e ofertado pela Secretaria Municipal da Educação de Palmas, 05 (cinco) professoras optaram pelo item A) É uma boa solução para os problemas da educação durante a pandemia. 04 (quatro) participantes elencaram o item C) É uma alternativa de meio termo para garantir o vínculo das crianças com a escola e 03 (três) participantes optaram pela letra D) Gerou sobrecarga de trabalho para os docentes e as famílias. Lembrando, que elas podiam optar por mais de um item no momento da entrevista.

– A, C e D – falando no todo, assim, eu já recebi bastante reclamação, pois está sobrecarregando as famílias, algumas mães trabalham fora e nós estamos sempre estimulando, fazendo estrelinha, algumas coisas assim, para estimular a família e as crianças para participar (Professora Brincar).

– A – por mais que não seja indicada para educação infantil, a criança não ficar em casa não praticando, não aprendendo. É uma boa solução também, pois esse momento da criança em casa gera a oportunidade de vínculos familiares, afetivos e gera aprendizagem também para criança (Professora Participar).

– A – é a forma que nós podemos ofertar no momento, pois tem muitos lugares onde nem essa forma remota de ensino está sendo ofertadas, as crianças estão em casa sem nenhum tipo de atividade (Professora Conviver).

– C (Professora Explorar).

– C e D – Sobrecarga para nós professores não, esse é o nosso trabalho. Agora para as famílias eu penso que sim, pelo retorno que estamos tendo de alguns pais, dizendo que não conseguem desenvolver as propostas por falta de tempo ou por conta da ausência da didática que nós professores temos no CMEI e devido à faixa etária das crianças que tem o tempo de atenção e de concentração reduzido para realizar as atividades. De certa forma, para os pais gerou uma sobrecarga (Professora Expressar).

- A e C. É difícil você trabalhar com a educação infantil sem ter um vínculo com os professores e sem ter aula presencial, como está acontecendo (Professora Conhecer).

– A e D (Professora Afeto).

As participantes destacam bem a necessidade de vínculo e interação com a criança para que haja aprendizagem e desenvolvimento, como também a

sobrecarga, cansaço e inabilidade da família em ser mediadora dos processos pedagógicos entre CMEI e criança. Todos esses dados, inicialmente, levantados serão melhores revisitados e discutidos ao longo deste capítulo.

5.3. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CARACTERIZAÇÃO DO CMEI

O Centro Municipal de Educação Infantil João e Maria foi entregue à população de Palmas no dia 09 de janeiro de 2018, localizado na antiga Arso 32, quadra 305 Sul, APM 04 e parte da APM 03. QI. 10, rua 03, plano diretor sul. A lei de criação foi publicada no diário oficial do município no dia 9 de julho de 2018. A escolha do nome da instituição ocorreu anos antes pela comunidade da quadra.

O CMEI está estruturado para trabalhar com 463 crianças, na modalidade Creche: 266 (crianças de 0 a 3 anos e 11 meses), com turmas de berçários a maternal II em período integral e parcial e Pré-escola: 197 (crianças de 4 a 5 anos e 11 meses), com turmas de 1º e 2º períodos parciais.

A obra, executada pela Secretaria Municipal da Educação (SEMED), foi construída com recursos federais e contrapartida da Prefeitura de Palmas. O valor total da obra é de R\$ 1.984.000,38 e foi custeada com recursos do Governo Federal com o montante de R\$ 1.427.146,32 e contrapartida da Prefeitura de Palmas no valor de R\$ 556,854,06.

A estrutura da unidade conta com oito salas de aulas, cinco banheiros adaptados com espaço para crianças com necessidades especiais, cozinha, lactário, sala de repouso para servidores, lavanderia, refeitório, depósitos, varanda e bloco administrativo. As famílias atendidas são em sua maioria moradores da quadra ou da comunidade de entorno, fazendo parte da classe média econômica, possuem nível médio e superior completo.

A proposta do CMEI João e Maria surgiu com objetivo de consolidar a Educação Infantil de Palmas numa proposta de educação inovadora inspirada na visita realizada por técnicos e professores do município no Centro Loris Malaguzzi em Reggio Emília na Itália, em abril de 2014. Na visita foi possível compreender a proposta registrada nos livros de Loris no concreto e pensar nas possibilidades dos espaços externos das unidades, no desemparedar e na promoção de ações que

provocassem nos professores da educação infantil a necessidade de serem pesquisadores.

Nessa perspectiva, foi pensado em vivências práticas para o brincar de fora com vivências lúdicas em outros espaços da unidade contamos ainda com ateliê de artes, parquinho de movimento, parquinho de areia para crianças pequenas com balanços e gangorras, cozinha experimental, paredes riscas e rabisca de giz, ducha interativa, sala adaptada para as práticas de balé e pátio central para as de práticas de judô. As vivências com inglês ocorrem nas salas de referência, pátios internos e externos.

No início de sua implantação do CMEI foi pensada a inclusão da robótica no currículo da unidade, porém não foi possível estabelecer a parceria entre o Instituto Federal e o município, devido à solicitação de contra partida financeira para subsidiar os transportes dos alunos envolvidos com o projeto.

A ação pedagógica e seus desdobramentos na linha de frente da Educação Infantil durante a pandemia mobilizam ações inéditas e urgentes das professoras no fazer pedagógico, na relação com as crianças, as famílias e na adoção de estratégias digitais ou não para o atendimento remoto. Dessa forma, foi possível elencar três categorias: limites, possibilidades pedagógicas e digitais, limites, possibilidades nas relações escola/família e limites, possibilidades entre crianças e aprendizagens.

Na categoria *limites e possibilidades pedagógicas e digitais* as participantes denotam para as dificuldades encontradas no atendimento remoto bem como para com os mecanismos de pensar a ação pedagógica fora do ambiente escolar e por intermédio das famílias.

A dificuldade de adaptação ao atendimento remoto, de forma inesperada é uma das angústias demonstradas pelas participantes. Contudo, elas destacam que esses empecilhos no momento inicial dessa nova forma de atendimento e demonstram que no decorrer do tempo foram se adaptando a dinâmica de oferta escolar. A partir disso, algumas professoras relatam que:

Assim, no começo foi muito difícil para nós. Hoje já é mais fácil (Professora Brincar).

No começo para mim foi um pouco mais difícil, na verdade é dois novos diferentes, meu primeiro ano da educação infantil e agora dessa forma remota, mas depois fui me adaptando melhor e estou gostando (Professora participar).

A questão mais presente nas falas das professoras participantes é a preocupação de organizar a ação pedagógica de maneira objetiva e compreensível para que as famílias possam ser as interlocutoras entre o CMEI e a criança. É notório que as situações de aprendizagem antes pensadas no ambiente do CMEI, agora foram deslocadas para o ambiente do lar e pensar os materiais e espaços acessíveis nesse novo lugar é uma questão. Contudo, não demonstram se configurar um obstáculo projetar as ações pedagógicas da sala de atividades para o ambiente da casa.

Logo, algumas das docentes entrevistadas percebem que:

Identificar os materiais que poderiam ser utilizados, o que poderia fazer, ter um olhar atento também para as famílias (Professora Brincar).

A proposta que nós realizávamos no caso era para sala de aula e agora nós temos que planejar de acordo com a realidade das crianças, das famílias. Nós temos que planejar de acordo com a situação que nós estamos vivendo, no ambiente de casa (Professora participar).

Nós estamos tentando trabalhar com as mesmas propostas que vinham sendo desenvolvidas antes com as crianças, porém estamos usando materiais que sejam disponíveis em casa. Tentamos trabalhar isso para não deixar nenhuma criança de fora das atividades (Professora Conviver).

As propostas não são muito diferentes, utilizamos os mesmos materiais, a não ser os materiais que são confeccionados com os recursos pedagógicos que temos nos CMEI's. No mais, são materiais como utensílios domésticos, frutas, legumes, coisas que estão ao alcance das famílias no ambiente de casa (Professora Expressar).

As professoras participantes sinalizam que as situações de aprendizagem ofertadas no atendimento remoto não se diferenciam substancialmente das que são trabalhadas com os bebês e as crianças na modalidade presencial. Há um grande cuidado em pensar e planejar a transposição do planejamento para o ambiente doméstico no que concerne a materiais e espaços.

Nós tentamos buscar o melhor para eles, procuramos ver o lado mais fácil para os pais, inclusive hoje desenvolvemos uma proposta que já foi realizada, mas os pais pedem para nós, professores, fazemos vídeos abordando a mesma proposta já repassada pela plataforma Palmas Home School, uma vez que para os pais é muito mais fácil e cômodo receber o

vídeo pelo celular, do que assistir a proposta pela televisão em horário comercial, onde muitos deles estão trabalhando e as crianças se sentem mais motivadas a realizarem a atividade por estarem vendo e reconhecendo a professoras delas. Desenvolvemos essa proposta a fim de incentivar para ver se fazem pelo menos essa atividade (Professora Expressar).

Fazer propostas que não sejam difíceis para serem realizadas com pais, pelo fato de que em algumas famílias os pais trabalham muito durante o dia e as crianças ficam com os avós. Os pais não têm muito tempo de realizar as propostas e às vezes nós pensamos muito em realizar propostas que sejam fáceis de serem desenvolvidas em casa (Professora Participar).

Percebe-se uma grande inquietação das participantes em relação às famílias do que às crianças. Isso se deve, pois pela primeira vez há outro adulto na cena pedagógica intermediando o processo de aprendizagem entre professora/criança e criança/professora. Esse novo agente que compõe esse enredo não possui gabarito técnico para atuar, mas sem ele, é impossível realizar o atendimento remoto.

As famílias para além da dificuldade de mediar as situações de aprendizagem, muitas vezes encontram dificuldades operacionais de acompanhar os bebês e as crianças nesse processo, como falta de tempo, necessidade de deixar a criança com outro adulto para trabalhar (avós, babás) e disponibilidade de materiais para a realização das propostas.

Acontece também dos pais não terem os materiais que precisam para realizar a atividade em casa, então nós pensamos em realizar propostas mais básicas que tem no ambiente da casa do aluno e que não tome muito tempo dos pais (Professora Participar).

A maior dificuldade é pensar em estratégias para as famílias desenvolverem essas atividades propostas e pensando em propostas para serem realizadas dentro de casa (Professora Conhecer).

A seguir, destaca-se a compreensão da professora sobre as propostas organizadas e ofertadas pela rede pública de ensino de Palmas. As propostas ficavam disponíveis na Plataforma Palmas *Home School*, um site interativo no qual as famílias podiam ter acesso ao conteúdo escrito e também no canal 5.2 onde as situações de aprendizagem eram gravadas e televisionadas em horários determinados de acordo com a faixa etária, logo após, disponibilizados no canal do *youtube* da SEMED.

Agora temos buscado um contato a mais com as famílias, pois as propostas são direcionadas aos pais entenderem e reproduzirem com as crianças e

não para as crianças ficarem assistindo diretamente da televisão (Professora Expressar).

A orientação da SEMED desde a construção dos planejamentos até a etapa final de gravação das situações de aprendizagem era de que fossem direcionadas para a família. Então, as famílias logo que tivessem acesso as propostas podiam pensar no melhor momento, espaço e materiais iguais ou similares para realizar com o seu bebê ou criança. No entanto, aqui me permito, como técnica pedagógica da SEMED, mencionar que recebi inúmeras imagens e vídeos das famílias organizando mesas e cadeiras pequenas em frente a um aparelho televisivo para as crianças assistirem a explanação das professoras.

A instituição de Educação Infantil representa uma ampliação do ambiente social da criança que antes era restrita apenas à família. Será neste novo e desconhecido ambiente que a criança começará a conviver com outras crianças da mesma idade, ou não, repartir os objetos e o espaço físico; compartilhar as brincadeiras, as atividades e os brinquedos, ser orientada por outros adultos que não mais as pessoas da qual estavam acostumadas, obedecer a regras pré-determinadas diferentes das que já conhecem (BARBOSA, 2006).

É importante ressaltar que as instituições escolares que atendem as crianças pequenas não vêm para substituir os laços que se criam na família.

A creche é um dos contextos de desenvolvimento da criança. Além de prestar cuidados físicos, ela cria condições para o seu desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional. O importante é que a creche seja pensada não como uma instituição substituta da família, mas como ambiente de socialização diferentes do familiar. Nela se dá cuidado e a educação de crianças, que aí vivem, convive, exploram, conhecem, construindo uma visão de mundo de si mesmas, constituindo-se como Sujeitos (OLIVEIRA, 2002, p. 64).

A função da Educação Infantil na atual sociedade é de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais além de sair da simples percepção do seu universo pessoal. É necessário perceber o mundo a partir do olhar dos outros e da compreensão de outros mundos sociais (BRASIL, 2010).

Porém, essa tarefa não é tão simples como se imagina uma vez que um projeto educacional não é apenas uma escolha entre um ou outro modelo de vida. O

processo educacional é uma decisão política acerca do futuro de uma sociedade (FOCHI, 2013). Por isso faz-se necessário pensar e elaborar projetos educacionais que possam, em sua complexidade, abranger tanto as necessidades de segurança, proteção e pertencimento quanto às necessidades de liberdade e autonomia (ARRUDA, 2020).

Não existe um único espaço por excelência da política educacional, porque ela se processa onde há pessoas imbuídas da intenção de aos poucos conduzir a criança a ser modelo social de adolescente e posteriormente de jovem e ser adulto idealizado pelo grupo social em que ela ocorre (MARTINS. 1993, p. 17)

Pensando nisso, acreditamos que a escola tem papel primordial em nossas vidas devido à grande parte das experiências que significamos durante esse período e para além das experiências, estão às vivências que também acontecem durante o processo de escolarização (LIMA & MEIRELLES, 2020). Pensando nisso, acreditamos que na escola estabelecemos laços de amizade que, muitas vezes, levamos para o resto de nossas vidas, as aprendizagens que também ali aprendemos e apreendemos, significamos e (re)significamos, contribuem para que possamos ser socializados e constituídos enquanto sujeitos sócio-históricos, críticos e reflexivos.

Por meio da escola que a sociedade brasileira desempenha diferentes funções. Além de formar estudantes, ela também difunde valores, ideologias, participa do processo de constituição da cidadania além da própria constituição dos sujeitos. A necessidade de escolarizar a Educação Infantil é algo naturalizado pelos adultos. Com certeza, houve ruídos na comunicação CMEI/professora/família, pois algumas participantes demonstram um olhar atento à questão da ludicidade nas situações de aprendizagens ofertadas às crianças, no entanto, seus pontos de vista são divergentes. Ambas destacam a viabilidade das propostas serem “mais lúdicas” em função do momento pandêmico, contudo, uma percebe as propostas já nesse viés e a outra acredita que precisa haver mudanças. Como podemos conferir a seguir:

Tenho sentido que as propostas estão sendo mais lúdica (Professora Explorar).

“Professora essa proposta é só de ficar brincando”, isso gera uma frustração nos pais por não entenderem a forma de trabalho na educação infantil que é uma proposta pedagógica de maneira lúdica. Mesmo sendo uma proposta lúdica, ainda sentimos a dificuldade dos pais em desenvolverem com seus filhos. Imagina se não fosse lúdica, será que os pais conseguiriam realizar com seus filhos? Ao mesmo tempo penso que tem que ser essas propostas mesmo, em virtude do momento em que estamos passando (Professora Explorar).

Eu penso que as atividades podem ser mais lúdicas, do segundo período né, não tão escrita, mais lúdica com mais brincadeiras. Teve relatos de crianças que ficam mais estimuladas nas brincadeiras de movimento (Professora Brincar).

Na Educação Infantil, as atividades lúdicas proporcionam diversão aos pequenos quando incentivadas. Por meio delas, são desenvolvidas habilidades como a autonomia, socialização, imaginação e coordenação motora. Além de proporcionar interação entre eles, fazendo com que aprendam a respeitar seu espaço e sua vez de brincar, assim como o cumprimento de algumas regras estabelecidas. São valores que utilizam o brincar como modo de expressão e que vão contribuir para construção da cidadania (ABRÃO, 2011).

A ludicidade é a linguagem própria, única e natural que a criança possui de desbravar o mundo e imprimir sentido ao que o cerca (FOCHI, 2021). A questão que emerge nesse cenário pandêmico é se as situações de aprendizagem ofertadas às crianças se configuram em reais possibilidades de experiências de aprendizagem, aonde o brincar atravessa as investigações e explorações como linguagem primeira? Ou as propostas ofertadas são divertidas e interessantes, mas não possibilitam essa criação de sentido?

Pode-se destacar também a necessidade de interação das professoras com as crianças para viabilizar as situações de aprendizagem. Há participantes que apontam para a dificuldade de intermediar as propostas, de maneira, remota.

Compreendemos a interação como o ímpeto, o desejo que a criança tem de aprender. As condições de aprendizagens externas que a professora cria, tanto de recursos quanto de interpretação para que essa condição interna tome forma na situação de atendimento remoto. A impossibilidade de perceber sutilezas dessa relação inviabilizam, realmente, o processo de aprendizagem com a mesma qualidade do presencial (FOCHI, 2021).

Eu acho assim, no CMEI é melhor por quê? Porque nós estamos em contato com a criança, né? E as aulas são remotas não têm como estarmos ali com a criança. Às vezes temos vontade de estar explicando uma coisa pessoalmente para a criança e não tem como (Professora Afeto).

O contato né. O contato, está ali em frente a frente, porque na escola, no CMEI, nós temos uma rotina com eles, tudo tem o momento certo, para falarmos com eles e em casa eles não têm aquele momento de fazer a atividade (Professora Conviver).

Outras participantes destacam essa dificuldade, bem como a necessidade de planejar as situações de aprendizagem sem o convívio com as colegas de trabalho. Assim como acentuam a apreensão do planejamento da Educação Infantil, de Palmas, ser realizado em rede, onde cada CMEI planejava um bloco de 10 (dez) propostas para cada quinze dias.

Indubitavelmente, o planejamento em rede pode ter sido uma estratégia organizacional encontrada por Palmas para atender bebês e crianças com amplitude, mas diminui o protagonismo da identidade de cada CMEI em relação a sua comunidade. Na Educação Infantil, o planejamento pressupõe estar com as crianças, ouvi-las, validá-las e direcionar os rumos do planejar, de acordo com essa escuta sensível e esse olhar atento da professora (OSTETTO, 2000).

A maior dificuldade que temos é de planejar e pensar por todas as unidades da rede, não só do CMEI em que atuo. Então quando estamos planejando, pensamos se outras crianças também irão gostar da proposta, se irão conseguir desenvolvê-la (Professora Conviver).

A dificuldade é encontrar as colegas de trabalho para debater e pensar no planejamento, pois quando é realizada de forma presencial você tem uma ideia, a colega tem outra, então juntamos e dá para fazer um planejamento bem legal (Professora Conhecer-se).

Para finalizar essa categoria trazemos a relação das professoras participantes com o mundo digital. Muitas relatam que utilizam de aplicativos de mensagens instantâneas para manter o vínculo com as famílias e crianças. Utilizam o site da ferramenta *Palmas Home School* para consultar as situações de aprendizagem. Recorrem ao site do *youtube* da SEMED para resgatar os vídeos das propostas gravadas e enviar no *whatsapp* do grupo da turma para as famílias realizarem as propostas no momento mais oportuno. Contam com o *google meet* para realizar reuniões com as famílias e interagir sincronicamente com as crianças. É interessante

notar que elas não destacam de forma expressiva a dificuldade de lidar com as NTICs.

Trabalhamos para manter o vínculo com as crianças através de vídeos postados nos grupos de Whatsapp, temos um grupo geral com todos os pais da turma e temos também um subgrupo destinado a cada professora com determinada quantidade de alunos para facilitar o suporte aos pais. Além dos vídeos com músicas e histórias não necessariamente com as propostas da rede, fazemos ligações para alguns pais que podem nos atender a fim de manter o vínculo com as crianças (Professora Expressar).

É eu ter que ficar movimentando nos vídeos e ser bem legal, né, uma professorinha bem animada para chamar atenção das crianças. Mas, assim, para seguir a proposta nós não tivemos dificuldade (Professora Afeto).

Whatsapp, youtube, google meet, as mais utilizadas são essas três. No google meet fazemos reunião com os pais para conversar sobre uma metodologia que iremos fazer com as crianças do segundo período, se chama “noite do pijama em casa”. Nessa reunião foi passado valores, a importância de participar das atividades, falamos também em relação da aceitação das propostas de ensino e repassar para as crianças, pois não tem como os pais só ligarem a televisão para assistirem as aulas e não dar a devida atenção para o momento de aprendizagem, então a criança não terá tanta concentração. Também fazemos encontros com as crianças, para conversar com elas, saber como estão e é isso. Já pelo Whatsapp usamos para ter o grupo dos pais e o youtube pegamos os links das propostas que foram lançadas e passamos para os pais pelo Whatsapp para aqueles alunos que não tem acesso a aula pela televisão, pelo o link do youtube e passamos pelo Whatsapp. Nas reuniões com as crianças conversamos, revemos os coleguinhas e fala: “Oi, tudo bom?”, em um pequeno espaço de tempo, não demoramos muito nas reuniões não (Professora Brincar).

As participantes encontraram formas de fortalecimento de vínculo com as famílias e com as crianças conforme a realidade e os desafios iam se impondo. O aplicativo mais utilizado para a interação rápida e eficaz tanto com as famílias quanto com as crianças era o *whatsapp*, havia troca de áudios e ligações entre professoras e família, como professoras e crianças. Gravavam vídeos com música e histórias interpretadas por elas para que as crianças pudessem ter contato com a professora de forma atrativa. O *google meet* foi utilizado para realizar reuniões com as famílias a fim de esclarecer demandas do novo processo pedagógico, além de possibilitar a reunião de pequenos grupos de crianças para que eles pudessem se ver, falar, trocar experiências sobre o que estavam vivenciando fora da escola. Mesmo diante de todos os esforços das participantes em manter o vínculo com as famílias e crianças, a participação delas estava pautada pela premissa da liberdade de escolha em realizá-las ou não.

Nesta categoria, destaca-se a extrema preocupação com as famílias por parte das professoras participantes. Elas são sensíveis à questão da falta de tempo, com a dificuldade tecnológica e pedagógica. Porém, não percebemos pelos relatos um olhar de fato direcionado para a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças no ambiente da casa. Parece-nos que a preocupação está ancorada nos adultos e não nas crianças. Nesse panorama se faz necessário ressaltarmos o lugar da escola da infância na vida de bebês e crianças (LARROSA, 2012).

A escola permite ampliar o mundo da criança no aspecto social, emocional e material. Na escola de forma única as crianças aprendem a lidar com o coletivo mesmo porque atualmente elas convivem com poucas crianças fora do ambiente escolar. Então, é um espaço privilegiado para a criança se ajustar com o mundo social (DE OLIVEIRA, 2014).

A criança vai ampliar seu repertório emocional ao ter que lidar com frustrações ligadas à rotina, ao espaço físico e por perceber que não possui uma atenção tão exclusiva como tinha no âmbito familiar. Amplia o repertório material, porque existe uma gama de espaços, tempos e materiais pensados e planejados com intencionalidade pedagógica. A escola cria desafios que muitas vezes a família não pode criar ou não tem recurso intelectual, por isso a intencionalidade pedagógica (HORN, 2017).

Outro ponto importante em relação à aprendizagem infantil considera que as habilidades para a criança discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho, consolar um coleguinha que chora etc., não são fruto de maturação orgânica, mas são produzidas nas relações que as crianças estabelecem com o mundo material e social, mediadas por parceiros diversos, conforme buscam atender suas necessidades no processo de produção de objetos, ideias, valores, tecnologias (DE OLIVEIRA, 2010).

Por tudo isso, a família não tem como assumir o papel de professor, muito embora esta possa criar experiências de aprendizagens riquíssimas, porque aprendizagem tem a ver com viver experiência na relação com o outro e com as coisas do mundo. Como nos aponta Larrosa (2012), experiência seria o que nos afeta, o que nos atravessa, o que nos transforma em meio aos diversos acontecimentos cotidianos

Contudo, é na escola, espaço heterogêneo, plural, repleto de cultura e histórias por todo aparato que ela oferece que as crianças passarão por experiências que permitam que elas desenvolvam mais a autonomia. As interações entre seus pares e com os adultos da instituição, principalmente, o adulto de referência, aquele que ela estabelece um maior vínculo afetivo, possibilitará a construção de uma autonomia gradativa. Nesse espaço privilegiado de relações materiais, espaços e tempos à criança desenvolverá capacidade de se autogerir, tomar decisões obedecendo a regras estabelecidas e valores cultivados, considerando o seu desejo e o do outro (DIAS; DE MEDEIROS, 2020).

Na escola há profissionais que estão ali pensando em como proporcionar experiências para o desenvolvimento integral da criança. É um processo reflexivo sobre a prática do trabalho. Enquanto a família é um ato mais intuitivo. Logo, não há como uma criança de 0 a 06 anos recriar tudo isso à distância (DIAS; DE MEDEIROS, 2020).

5.4. TRAJETÓRIAS NAS RELAÇÕES ESCOLA/FAMÍLIA DURANTE A PANDEMIA

A seção *trajetórias nas relações escola/família durante a pandemia* estabelece as nuances da relação escola/família vividas e percebidas pelas professoras participantes deste estudo durante o atendimento remoto à Educação Infantil em Palmas/TO na pandemia do Coronavírus.

As professoras destacam uma resistência inicial das famílias aceitarem essa modalidade de atendimento. A dificuldade das famílias em intermediar e acompanhar as crianças no processo de aprendizagem por limitações de ordem pedagógica falta de tempo, necessidade de trabalhar e deixar a criança com outros adultos, falta de acesso às crianças, estar em outras localidades, dificuldade de manusear as NTICs e indisposição em ter contato com o CMEI.

Na Educação Infantil, a pandemia do Coronavírus trouxe à tona a necessidade de as famílias participarem de forma ainda mais efetiva da vida escolar de bebês e crianças. A solução encontrada por diversos municípios, como Palmas, foi à utilização de recursos digitais para orientar as crianças nas situações de aprendizagem por mediação dos adultos da família. Na urgência do cenário

pandêmico observam-se professoras, muitas vezes sem o domínio sobre as NTICs, ensinando famílias a viabilizar o processo pedagógico e o manuseio das mesmas, para a efetivação das propostas no ambiente da casa.

Desse modo, “no meio dessa pandemia, os professores estão ensinando, os pais estão ensinando e apoiando o aprendizado, e muitas crianças são responsáveis por seu próprio aprendizado” (ALEXANDER et al., 2020, p. 01). Assim, é necessário investigar o contexto dessas famílias, levantar dados de acesso as NTICs e a internet, do manuseio eficiente das mesmas, propor oficinas de trabalho para prepará-los, minimamente, do ponto de vista pedagógico na orientação junto às crianças. Enfim, ofertar suporte tecnológico e pedagógico antes e durante o atendimento remoto.

Algumas famílias demonstram incômodo com a utilização do aplicativo de mensagem instantânea, em especial o *whatsapp*. As professoras acreditam que elas se sentem expostas em ter que compartilhar as vivências de seus bebês e crianças, bem como as suas possíveis lacunas durante esse processo de mediação.

Há participantes que relatam a dificuldade de aguardar, junto à criança, o horário da programação de TV, aonde será exibida a situação de aprendizagem. Porém, a orientação da SEMED é de que a programação televisiva é direcionada aos familiares, no intuito de esclarecer as possibilidades de mediação junto à criança. Esse dado é extremamente interessante, pois nos remete a ideia de que mesmo uma professora de Educação Infantil possui a convicção ainda que camuflada de que esta etapa é escolarizante e perpetua essa ideia ao não esclarecer a organização da TV e os princípios da Educação Infantil.

Dessa forma, algumas professoras participantes apontam:

No início tinha dificuldade em realizar as atividades, em conectar o canal, em acessar a plataforma, nós fomos estimulando as famílias, mandando vídeo, pegamos o link do vídeo e mandamos no grupo dos pais, eles vão e acessam o link e conseguem ter acesso ao material (Professora Brincar).

As dificuldades em acessar a plataforma, por ser um método novo, diferente, eles nunca tiveram que fazer esse método com as crianças. Nós enquanto professores gravamos os vídeos com as propostas e encaminhamos para os pais, mesmo assim, alguns encontram dificuldade em acessar, outros relatam não ter conhecimento com a área tecnologia,

relatam não saber mexer na internet, é aquela coisa (Professora Conhecer-se).

A criança encontra-se em volta de um mundo que a tecnologia prevalece no âmbito escolar e familiar. A facilidade de uma criança ao interagir com as novas tecnologias é maior que a de um adulto. Essas estão modificando as formas de socialização e o relacionamento das crianças com os meios de informações e comunicações.

A ideia da criança assujeitada ao domínio do tecnológico e dos poderes da rede cede lugar uma mais complexa e densa constatação: as crianças intervêm na rede, fazem e refazem as suas interações e os seus saberes, nas condições propiciadas e constrangidas pelo meio, mas acrescentando-lhe a sua dimensão de sujeitos ativos e de atores sociais (BARRA e SARMENTO, 2002, p. 23)

A internet proporciona que a navegação seja gerida de acordo com as prioridades e interesses de cada um, assim, seduz a criança e instiga sua curiosidade para os conteúdos nela propostos. Com a ajuda da tecnologia, a professora pode conseguir fazer com que suas aulas se tornem mais atrativas e dinâmicas atraindo os olhares de seus alunos a fim de compartilhar saberes que ajudem em seu desenvolvimento escolar. Porém, precisamos reconhecer que estes espaços digitais foram pensados de adultos para adultos, sendo necessário um investimento para Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) que dessem conta do universo infantil.

Além dos AVA não serem adequados, é sabido que nem todos os profissionais de educação estão adaptados no cotidiano tecnológico, muitos não sabem se quer ligar um computador e sentem-se acuados ao deparar-se com essas propostas digitais. Sendo assim, acreditamos que esses profissionais deveriam receber apoio para aprender a lidar com essas tecnologias e como fazer uma transposição didática das NTIC em suas práticas pedagógicas. No entanto, na contramão, a grande maioria das professoras infelizmente levam seus alunos para o laboratório de informática da escola apenas com o propósito de recreação ou então propõem apenas pesquisas sem dar segmento posterior (ABRÃO & ADAMATTI, 2015).

Paralelo à isso, as professoras entrevistadas mencionam que:

Tem famílias que não querem participar, não atendem uma ligação, não quer ter um diálogo com a professora, não quer nem ver a mensagem quando mandamos, isso já aconteceu comigo. Não são todos, eu vejo que é

uma parte dos pais, creio que seja pela dificuldade que eles tenham de estar acompanhando a criança e de achar que não tem importância pela idade da criança (Professora Expressar).

A questão é que tudo está sendo via Whatsapp, toda forma de comunicação, tem muitos que não gostam de responder, não gostam de ficar falando muito. Só sabemos das crianças quando ligamos para saber notícia, porque os pais não gostam muito de ficar se expondo no grupo (Professora Conhecer-se).

Eu percebo que a família às vezes não tem tempo de ficar esperando chegar o horário, sentar com a criança para assistir a proposta pela plataforma (Professora Afeto).

Em paralelo, algumas professoras não sabem utilizar as mídias como aliadas na educação e não aproveitam os assuntos expostos para correlacionar com os assuntos abordados no espaço da sala de aula. Ao promover debates, por exemplo, as professoras poderiam conhecer a opinião dos alunos sobre determinadas informações e procurar orientá-los da melhor maneira possível (ALEXANDER et al., 2020).

Pelos relatos das professoras participantes, observa-se que as famílias possuem além da dificuldade tecnológica citada acima, problemas de infraestrutura, como tempo disponível para acompanhar mais de uma criança, em turmas diferentes em aulas assíncronas ainda que o conteúdo seja gravado.

Em geral, famílias que possuem crianças em turmas do Ensino Fundamental tendem a se preocupar menos com as crianças do CMEI. Há um imaginário coletivo na sociedade de que as instituições de Educação Infantil são “apenas” para as crianças brincarem e serem cuidadas.

Desta forma, as famílias tiveram resistência em aderir ao atendimento remoto por perceberem que precisariam ser interlocutoras entre a escola e a criança e entre a criança e a escola. Essa realidade, obviamente, em um momento sensível socialmente, como uma pandemia, seria mais uma demanda na dinâmica familiar. Uma exigência sem possibilidade de prévia preparação pedagógica, tecnológica, de gestão de tempo, pessoas e espaço.

Eu acho que é a aceitação das famílias, tivemos um pouco de dificuldade de aceitação, dos pais terem um momento com as crianças para fazerem as atividades. E assim, após muitas conversas com os pais, reuniões, eles

entenderam a necessidade que tinha de aceitar e vivenciar a proposta para repassar para criança (Professora Brincar).

A dificuldade maior foi a aceitação mesmo, a angústia dos pais em relação às atividades e alguns pais que falaram que não iriam participar, não tinham como participar das atividades, pois o filho não aceitava e queríamos que aceitassem, ficava naquele dilema, nós, professores, falando que seria bom participar. Então a minha maior dificuldade hoje foi com os pais que não quiseram aderir à proposta. Teremos um portfólio individual da criança que vamos ter que fazer, então minha maior dificuldade é essa, pois temos que ficar pedindo as atividades, cobrando, essa é a dificuldade (Professora Brincar).

Coisas que saem da nossa possibilidade, posso até citar um exemplo de uma mãe, ela relatava que não conseguia acompanhar o filho, pois tinha um filho maior que estava no ensino fundamental, precisava acompanhar esse filho mais velho e também tinha um bebê de colo que precisava muito dos cuidados dela. E o filho do meio, meu aluno, iria ficar sem o acompanhamento familiar, pois na percepção dela, não achava uma prioridade acompanhá-lo nos estudos. Então, eu fiquei muito triste com essa situação, quase que essa mãe pedia para nós irmos à casa dela e realizar as atividades com a criança. Essas situações me deixa muito triste, eu vejo com um desafio de todos os dias. Eu não sei até quando vai durar esse desafio, nós não sabemos (Professor Expressar).

As participantes que atuam como professoras de bebês relatam uma grande dificuldade e frustração por falta de devolutiva das propostas pelas famílias. No entanto, é preciso compreender que a família é constituída de adultos que atrelam a educação à produção concreta de atividades mecanizadas, logo situações de aprendizagem envoltas pelo brincar livre e pela exploração não fazem tanto sentido no cotidiano da família e parece até certa perda de tempo, com tantos afazeres do mundo contemporâneo. A colaboração entre a escola infantil e a família visa estreitar as perspectivas entre professoras e família para o bom desenvolvimento das crianças. Bakhtin (1992) no seu aporte teórico enfatiza que para que a compreensão se faça presente nessa relação é necessário que ambos comunguem de um mesmo horizonte de significados que os sentidos se aproximem.

Muitas vezes as crianças ficam com os avós e não conseguem acompanhar e tem que esperar os pais chegarem à casa para realizar e acompanhar as atividades (Professora Participar).

E a maioria dos pais falaram que as crianças não estavam na cidade, estão em chácaras com avós, tios, parente, cuidadoras, pois eles têm que trabalhar o dia todo, alegam que a vida não parou. Eles não têm tempo (Professora Conviver).

Esperávamos o retorno das propostas que os filhos estão fazendo, relatam muito dificuldade, diz que não tem tempo e não tem com quem deixar os filhos. Para gente está mais fácil, já nos adaptamos. A questão são os pais, porque eles não querem ter tanto trabalho, pois os pais estão tendo a função de repassar as propostas para as crianças (Professora Conhecer-se).

Ao todo na pré-escola até o terceiro ciclo obtivemos vinte e cinco propostas para realizar com as crianças, enquanto professora eu acho tranquilo trabalhar com essas atividades, como atividade de movimento, escrita, contação de histórias, com material não estruturado (folhas, galhos), são atividades bem tranquilas. Já para os pais, encontra-se bastante dificuldade em relação à quantidade de atividades (Professora Brincar).

Professoras de bebês, em geral, indicam que mais do que falta de tempo, as famílias não compreendem a relevância das situações de aprendizagens para crianças tão pequenas e não se dispõem à realizá-las, argumentando necessidade de acompanhar as atividades de irmãos mais velhos ou simplesmente não se interessando em realizar a proposta.

A convicção desses familiares sobre a pouca relevância das situações de aprendizagem para os bebês, justifica-se por um pensamento cristalizado em nossa sociedade de que bebês são seres extremamente dependentes e o ambiente escolar, o CMEI, é um espaço de cuidados e não de aprendizagens e desenvolvimento dos pequenos.

Bebês até 03 anos de vida estão na fase de maior descoberta e aprendizagem de toda a sua existência, em nenhum outro momento da vida do ser humano será possível elaborar tantas sinapses e desvendar tanto sobre o mundo a sua volta e sobre si como na primeiríssima infância.

As propostas dos berçários são focadas na organização de contextos, em espaços sugeridos no ambiente do lar, com materiais diversos para a livre exploração do bebê, num tempo em que dure o seu interesse. Ao familiar, cabe a observação atenta e participativa quando necessária. Nessas situações de aprendizagem não há um produto final, não há um desenho, não um bichinho modelado na massinha, não há tentativa de uma escrita espontânea. E, talvez, por essa lógica de “falta de produção” as famílias não validem o sentido dessas propostas (BARBOSA, 2006).

No entanto, esse pensamento naturalizado e cristalizado sobre as verdades ou não da Educação Infantil que permeiam a nossa sociedade não é de toda responsabilidade das famílias. Se não é responsabilidade das famílias, de quem é?! Da escola! Diante desse contexto, pode-se perceber como a instituição educativa se comunica de maneira ineficiente com as famílias. É urgente, que as instituições educacionais criem estratégias de comunicação afetiva efetiva e permanente a fim de expor e explorar sua concepção e fazeres pedagógico.

A parte mais difícil é essa que desenvolvemos as atividades, porém não são todos que estão conseguindo realizar, não estamos tendo o retorno das famílias (Professora Conviver).

A questão de assistir as aulas pela televisão, não é fácil para mãe e conseguir que a criança assista à aula em casa, porque são bebês, né! Na verdade, eu acho as propostas são para os pais assistirem e desenvolverem com as crianças aquela atividade, eles são muito pequenos para estarem ali no pé da televisão. Os pais tinham que assistir para poderem entender aquela atividade e repassarem para as crianças, a maior questão é que os pais têm que realizar a atividade com seus filhos, a criança não tem autonomia para desenvolver (Professora Conhecer-se).

Deixa desejar pela falta de tempo e disponibilidade dos pais poderem acompanhar as crianças nas atividades, a minha turma é composta por crianças bem pequenas, requer uma atenção especial dos pais. Essas crianças não têm autônima nenhuma, então tudo que eles vão fazer dependem de um adulto para acompanhar e esse acompanhamento não está tendo. As devolutivas dessa proposta estão sendo poucas, mas daqui 'aculá' (raramente) uma criança faz as atividades (Professora Conviver).

É importante destacar que talvez a pouca responsividade não esteja atrelada, apenas, a falta de tempo ou às sugestões de propostas de aprendizagem, mas, sobretudo, a situação pandêmica vivida e todos os desdobramentos que dela se fazem, como: adoecimentos físicos, lutos, desemprego, vulnerabilidade social, adoecimento mental, entre outros. Talvez, outras demandas se mostrem mais urgentes para um número significativo de famílias, o que necessitaria mais investigação. O que é possível continuar realizando é a oferta de uma escuta sensível às famílias e às crianças, no intuito de que uma nova ruptura não ocorra, para que o vínculo continue se fortalecendo, na certeza de que ambos estão presentes, escola e família, pelas crianças.

O pouco retorno das famílias tem a ver também, entre outras questões, a ideia que seus filhos são crianças muito pequenas e não têm capacidade de

aprender. Pois, não é fácil desenvolver uma atividade com eles, custa muito tempo, temos que ter paciência com o filho igual nós temos no CMEI. Sentimos triste pela ausência do retorno, corremos atrás, faz um trabalho tão bonito, tão bacana e os pais não dão nenhum retorno. Esperávamos mais em questão dos pais (Professora Conhecer-se).

Infelizmente ouvimos de mães que têm dois ou mais filhos que preferem acompanhar as crianças mais velhas nas atividades. Às crianças mais novas, a mãe fala “Eu deixo lá, coloco pra assistir um desenho”, ou então manda a criança para a casa dos avós, deixam com cuidadoras por não terem tempo para acompanhar nas atividades escolares (Professora Conviver).

A família nós vê como uma cuidadora, não enxergam o valor pedagógico que temos, eles não conseguem ver que atrás de uma simples proposta, que para os pais aparentam ser simples, mas tem todo um planejamento, sentamos e passamos hora e horas escrevendo, quebrando a cabeça para poder fazer aquela proposta (Professora Conviver).

Têm sido poucas as dificuldades de comunicação com as famílias, os pais conseguem dá uma devolutiva quando não estão acompanhando os filhos pela falta de tempo. Eu vejo muitos pais enxergando os CMEI's como uma creche, pais que querem só deixar as crianças lá não estão preocupados com o ensino, aprendizagem e o desenvolvimento não têm essa realidade também. A dificuldade está sendo nesse sentido de que os pais não conseguem compreender as propostas para acompanhar seus filhos (Professora Explorar).

As participantes demonstram profundo pesar pela falta de devolutiva das propostas de crianças bem pequenas e bebês. Levantam a hipótese de que a família não dimensiona o trabalho e esforço ao planejar propostas com intencionalidade pedagógica para crianças tão pequenas. Por fim, concluem que não possuem valor na sociedade que não são reconhecidas como professoras, mas sim como cuidadoras e apontam no sentido de que esta função qualquer pessoa poderia exercer (BARBOSA, 2006).

Na possibilidade de salvaguardar essa relação, a escola infantil necessita adotar uma linguagem, uma postura que favoreça a aproximação das famílias por meio do afeto e do conhecimento técnico para que elas se sintam acolhidas, conheçam e compreendam as premissas da Educação Infantil, como funciona o trabalho das docentes, em dada instituição e sintam-se convidadas a contribuir de acordo com suas possibilidades no processo educativo dos seus pequenos (LARROSA, 2002).

Os esforços das professoras participantes para interagir com as famílias, visando compartilhar as situações de aprendizagem são muitos. Mas ainda há evidentes dificuldades relacionais entre os lados por terem pontos de vistas distintos. Segundo Folchi (2013), inspirado na experiência educativa italiana, a família não encontra espaço para troca de experiência no espaço da escola infantil, apenas recebem a imposição de um modelo educacional que não dialoga com a sua realidade.

Na sociedade atual, pautada na produção de bens e no sucesso pessoal a partir dessa dinâmica neoliberalista. É compreensível que as famílias se preocupem com o fato de as crianças não estarem alfabetizadas na Educação Infantil. Porém, esta etapa de ensino não é pré-requisito para o ingresso no Ensino Fundamental, logo não é preparatória para a etapa posterior. Além disso, possui especificidades próprias que divergem das etapas subsequentes por ser responsável pela educação integral da criança (ABRÃO, 2014).

Neste caso que não pertence apenas ao momento pandêmico, a questão da antecipação da escolarização das crianças ainda na Educação Infantil, vale aproveitar a estratégia de fortalecimento de vínculos para se aproximarem das famílias no intuito de construir um diálogo que os levem a compreender a função, os princípios, os objetivos da Educação infantil, como bebês e crianças aprendem e se desenvolvem para então chegar a um entendimento do despropósito que é a antecipação da escolarização (ABRÃO, 2011, 2014).

Corroborando com esse pensamento, temos o excerto a seguir:

Já tivemos bastantes relatos de pais angustiados, tendo em vista que a criança vai para o ensino fundamental ano que vem e a criança não sabe algumas letras, não sabe escrever algumas letras. Outros pais angustiados, pois a criança ainda não sabe ler com seis anos e quer que a criança já saiba ler com seis anos (Professora participar)

“Olha professora, estou bastante chateada, pois meu filho de seis anos não sabe ler nem escrever, não sabe fazer letra cursiva e tem crianças que estudam em colégio particular que já fazem isso. Por isso não estou contente com a educação da escola municipal” (Professora Brincar).

Um dado que chama a atenção de maneira inesperada e positiva é a relação escola/família por meio do fortalecimento de vínculo. O fortalecimento de vínculo foi

uma medida muito defendida no cenário da Educação Infantil no início da pandemia por pesquisadores da área e chegou a ser uma das poucas orientações do MEC no ano de 2020, propondo uma aproximação da instituição com as famílias, promovendo atividades divertidas por meio do brincar (BRASIL, 2020).

Considera-se manutenção ou fortalecimento de vínculos, o laço de bebês e crianças com as unidades educacionais, preponderantemente, por intermédio dos familiares por meio de aplicativo de mensagem instantânea, trocas de áudios, chamadas de vídeos e telefônicas, envio de material impresso ou kits pedagógicos, contato em reuniões virtuais, com o intuito de enviar, discutir, esclarecer as situações de aprendizagens com as crianças e familiares, promovendo ainda um suporte afetivo a esses sujeitos (ALEXANDER et al., 2020).

As participantes indicam que apesar das dificuldades, as famílias estão tendo um atendimento próximo e personalizado que pela dinâmica e correria da modalidade presencial era difícil de ocorrer. A interação escola/família tem se apresentado como um aspecto salutar nesse momento de tantas angústias e incertezas. As mesmas são taxativas ao afirmar que a manutenção de vínculos estabelece uma boa relação entre as partes com foco no diálogo e na interação para favorecer a aprendizagem das crianças e elucidar as propostas.

As professoras possuem grupos de mensagens instantâneas por turma no qual os responsáveis por aquelas crianças são inseridos. Nesse espaço há uma interação diária aonde elas postam a programação com o planejamento da rede de ensino de Palmas, a gravação da proposta do dia que foi televisionada e possui um link com o mesmo conteúdo disponível no canal do *youtube* da SEMED. Além disso, elaboram pequenos vídeos ou áudios dando continuidade as situações aprendizagem da rede para as famílias mostrarem para as crianças. Muitos familiares mesmo com a aula gravada por outra professora solicitam que elas façam um vídeo explicando, pois, a criança gostaria de ver a sua professora. Ainda que o objetivo das gravações seja a comunicação direta com as famílias, as professoras geralmente regravam esses vídeos para as crianças poderem vê-las.

Outro dado destacado pelas professoras participantes é a valorização da família em relação à figura do professor. Os relatos denotam a percepção de como o trabalho docente exige muito estudo, planejamento e conhecimento uma vez que as

famílias neste momento como intermediárias do processo pedagógico encontram dificuldades desde a organização, proposição e finalização da situação de aprendizagem.

Outra questão pertinente levantada pelas participantes é o sentimento de validação da sua identidade na dinâmica escolar, antes da pandemia muitas famílias deixavam as crianças na porta do CMEI e se quer conheciam as profissionais que passavam de 4 a 10 horas com elas na instituição. Na atual conjuntura, as profissionais não são quaisquer adultos que estão com os bebês e crianças, são as professoras de referências das crianças e das famílias, com nome e sobrenome.

Tentamos ser o mais próximo possível das famílias, estar em contato continuamente, fazendo a busca ativa daquelas famílias que não estavam participando. É muito triste, às vezes passamos 04 horas nos dias de sábado fazendo o planejamento, gravando vídeos, postando os vídeos e muitas vezes os pais se quer olham a proposta enviada para as crianças (Professora Conviver).

Eu acho a individualidade, pois as famílias estão sendo atendidas de forma individual, né. Não é como no CMEI, onde temos vários alunos para serem atendidos, claro que temos o olhar atento do professor, mas às vezes deixamos passar. Tendo esse atendimento individual com a criança, fica mais estimulada, com mais vontade de fazer as atividades propostas (Professora Brincar).

O aspecto positivo realmente foi essa interação com os pais, que muitas vezes deixam as crianças no CMEI, pegam a noite, isso se repete todos os dias e nós não sentimos interação com os pais. O ponto mais positivo com essa aproximação com as famílias, não são com todos, mas com aqueles que realmente têm interesse e querem participar, está sendo muito positivo (Professora Expressar).

Tem crianças que se envolveram bastante, vai mais do acompanhamento dos pais em casa, nem é tanto a questão do professor, pois as propostas já foram lançadas (Professora Conhecer-se).

As participantes destacam que o atendimento remoto trouxe pontos positivos que na dinâmica presencial não ocorria. Destacam que as crianças e as famílias conseguem ter um atendimento mais personalizado pelo meio digital, o estreitamento de laços com as famílias se fortaleceu, aquelas crianças que mais conseguem se desenvolver são as que possuem o acompanhamento sistemático da família. Neste novo processo educativo vivido por professoras e famílias evidenciam-se como essas duas entidades conseguiram de maneira geral compreender a

responsabilidade e função de cada uma o que outrora se apresentava de forma difusa e conturbada a relação escola/família.

Nesse sentido, Tranced e Reali (2001) acrescentam que para a promoção da relação escola infantil-família é necessário a escola adotar uma linguagem e uma postura que favoreçam a aproximação das famílias, pertencentes a diversos níveis socioculturais. Um ambiente verdadeiramente receptivo e acolhedor para a sua participação, de modo que possam se sentir aceitos, conhecer e compreender o trabalho realizado e contribuir, na justa medida de sua especificidade, na tarefa educativa dos seus filhos. Para tal, é necessário demonstrar interesse pelo envolvimento das famílias e reforçar atitudes em favor de parcerias e fortalecimento de vínculos.

Atualmente, há uma grande indefinição na conceituação sobre o conceito de família uma vez que como uma instituição social, ela sofre influências do seu contexto histórico, cultural, social e se modifica pela multiplicidade de contornos encontrados na realidade empírica. De forma geral, a família é o primeiro espaço de desenvolvimento humano que exerce as funções básicas de cuidado, proteção e socialização de valores pessoais e sociais à criança (KRAMER, 2007).

A realidade incide sobre a organização familiar, logo a família está em constante mudança por estar pautada pelas dinâmicas do seu tempo. Assim, ela busca novas formas de se organizar, reinventar, construir, reconstruir valores e modos de ser (CERVENY; BERTHOUD, 2009).

Na contemporaneidade, a família é marcada pela sua gênese heterogênea. Há diversas configurações familiares, organizadas por um conjunto de pessoas que habitam o mesmo espaço físico ou que mantêm algum grau de enlaçamento afetivo. Dessa forma, ao caracterizar as famílias, Nascimento (2006, p.11) destaca que as mesmas:

São formadas por diversas estruturas: por exemplo, há mães solteiras com seus filhos; pais com filhos adotivos; famílias formadas por casais que já tiveram outros casamentos com filhos e decidiram ter outros filhos dessa união; temos ainda famílias formadas por um casal e um “animal de estimação”... e, também, se questiona se podemos considerar família o solteiro adulto que vive sozinho (NASCIMENTO, 2006, p. 11).

Durante o século XX, foi possível notar não só uma mudança na estrutura da composição familiar, mas também e substancialmente nas relações entre seus componentes. Aspectos como globalização da economia, crescimento demográfico, expansão da urbanização, ampliação da comunicação e, principalmente, a entrada da mulher-mãe no mercado de trabalho e nas universidades, mobilização de movimento sociais em busca de direitos para todos, levou a um processo de crescimento e valorização da Educação Infantil (NASCIMENTO, 2006).

A família compreendida como uma escolha (adoção, casamento, união estável) ou não (laços territoriais e consanguíneos) pode ser delineada como “uma relação marcada pela identificação estreita e duradoura entre determinadas pessoas que reconhecem entre elas certos direitos e obrigações mútuos” (FONSECA, 2005, p. 54).

Nesse sentido, a função da família é criar contextos de desenvolvimento individual, como também, possibilitar que o indivíduo se sinta parte de uma coletividade ainda que ao longo das últimas décadas a sociedade esteja caminhando num movimento mais individualista (SINGLY, 2010).

Eu já fui professora dessa mesma turma em 2018, hoje eu falo que meu contato com a família está muito maior do que em 2018, antes o nosso contato era apenas nas reuniões e nos encontros dos pais durante a orientação, hoje não, já temos um contato maior, teve crianças por exemplo, que fizeram vídeos aleatórios que não era de atividades, mas assim para falar que estava com saudades da professora ou até mesmo falando “ eu te amo professora” ou um recado de justificativa da ausência de uma atividade. Nosso vínculo hoje por causa da pandemia, está muito mais ligado, antes não tínhamos esse contato com os pais, não podiam disponibilizar o número de telefone, não tinham esse contato assim como estamos tendo hoje. Então eu acho que hoje o vínculo está maior (Professora Brincar).

Eu acredito que seja uma relação muito boa, focamos muito no diálogo, na comunicação entra a escola e a família, sempre tentando interagir da melhor forma possível como os pais para facilitar a aprendizagem da criança e esclarecer as propostas a serem realizadas (Professora Participar).

Está sendo muito boa, até agora nós não tivemos nenhum problema, quando não conseguimos entrar em contato com a família, a equipe diretiva vai atrás e consegue o contato. Como fazemos o relatório de acompanhamento das crianças que estão tendo a devolutiva das participações e encaminhamos para o CMEI e aquelas famílias que não

conseguimos contato, o CMEI vai atrás e consegue o retorno. Então assim, a relação tem sido muito boa (Professora Explorar).

Ótima, aqui a orientadora e diretora sempre estão interagindo, fazendo reunião, perguntando como está o andamento, está ótimo (Professora Brincar)

Na questão professora e família, nós temos um relacionamento bom no grupo do Whatsapp, estamos sempre conversando, cobrando, buscando interagir (Professora Conhecer-se).

Mesmo diante das adversidades do momento da pandemia, as participantes em geral relatam que possuem uma boa relação com as famílias, chegam a frisar que talvez até melhor do que no momento presencial. Essa informação indica que neste contexto, criou-se uma verdadeira rede de colaboração entre escola/famílias, ocasionada por uma situação emergencial, revestida de tensões, mas conduzida com acolhimento, espaço, tempo com as famílias.

"Será que se fechássemos esse grupo tal hora em tal dia..." Eu pensei assim: "Não, não vamos fechar, isso vai dar problema para nós". Então nós não fechamos. O grupo rola até tarde da noite, pergunta, conversa, posta proposta, posta isso, pergunta aquilo. Depois eu descobri que os outros CMEIs abrem o grupo uma vez na semana. Mas pensei assim "Eu não tenho coragem de deixar esse grupo fechado [risos] e abrir ele uma vez na semana, porque se todo o dia ele tá aberto, tem um monte de demanda e se eu fechar esse grupo a semana toda e abrir uma vez? (Professora Conhecer-se).

Na nossa turma conseguimos manter contato com a grande maioria dos pais de alunos, apesar de muitos pais não terem tempo de realizar as propostas com os filhos, mas dão justificativas, procuram saber da aula, pede para mandar no grupo, mostrando interesse. Não notamos nenhuma dificuldade com as famílias, conseguimos o contato de todos, alguns demoram mais a responder por estar em horário de almoço, mas depois entram em contato conosco. Nenhuma dificuldade interpessoal (Professora Participar).

A parte que os pais falam de não ter tempo, que trabalha o dia todo, chega cansado em casa e final de semana quer descansar, não tem tempo para ir desenvolver a atividade com o menino. Teve até o relato de um pai, onde ele falou "Por isso minha filha está no CMEI, se fosse para desenvolver as propostas em casa, não tinha colocado minha filha no CMEI" (Professora Conviver).

A realidade é fragmentada e complexa, logo, nunca unânime. Há casos de famílias que são atravessadas pelas mais diversas crenças e circunstâncias e não conseguem permitir o estabelecimento de vínculo com a escola infantil responsável

pela educação formal do seu filho, mesmo diante dos inúmeros esforços das professoras. No relato anterior, pode se avaliar como a família marca distintamente o território escolar, o da casa e os diferenciam e os separam.

É preciso um trabalho para que essas famílias percebam que as instituições de ensino devem articular junto às famílias e os pais o direito a ter ciência do processo pedagógico, bem como de participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1996).

O espaço social conquistado pela mulher leva a mudança na dinâmica familiar, como a redução da autoridade masculina no lar, a participação feminina na renda familiar (cada vez maior), a transformação na rotina (mesmo que as atividades domésticas ainda sejam na grande maioria de responsabilidade da mulher), no relacionamento conjugal, nas técnicas de controle de natalidade, no cuidado e tratamento das crianças que passam a serem tuteladas por outra parentela (avós, tios ...) e, por último, a instituição infantil. O termo chefe de família ou domicílio tem a substituição efetivada por pessoa responsável pela família ou domicílio, num claro esforço em romper com uma lógica patriarcal (NASCIMENTO, 2006).

Ainda, influenciadas pelas conquistas femininas, muitas famílias passam a ser constituídas de forma mescladas, quando um dos pares do novo casal teve ao menos um filho de uma relação anterior e monoparentais, onde apenas um dos pais tem convívio com o filho ou filhos, concentrando quase toda educação e responsabilidade parental de maneira exclusiva. A “originalidade da família moderna não está, portanto, na sua estrutura, mas no seu sistema de relações” (SINGLY, 2010, p. 26).

Muitas famílias têm elogiado, gostado das propostas, muitas mães mandam as propostas fora de horário, mas não deixam de mandar para nós professoras. Muitas vezes relatam em forma de áudio como foi a experiência com a criança ao desenvolver a atividade, tem sido muito bom (Professora Participar).

Antes do atendimento remoto, não tínhamos esse contato com a família, o único contato que tinha era através de postagens em redes sociais, mas é durante este período que estamos tendo o contato maior com as famílias, os pais de cada aluno, através do grupo de Whatsapp também (Professora Participar).

As mudanças nas famílias contemporâneas afetam diretamente as funções e os papéis dos membros familiares na vida das crianças. Mesmo com as inúmeras transformações históricas que o conceito de família tenha passado ao longo do tempo, ela ainda se constitui como o espaço inaugural, privilegiado da vida em sociedade, que possibilita o desenvolvimento humano e a construção pessoal e social da criança (FONSECA, 2005).

Todas as mudanças econômicas possibilitadas pela industrialização, uma maior ascensão da mulher ao mercado de trabalho e a ampliação do repertório cultural da população contribuem para o ingresso cada vez mais cedo das crianças nas instituições de Educação Infantil e um menor tempo de convívio com seus familiares (SINGLY, 2010).

É bastante complicado dizer a parte positiva, pois até hoje estou esperando o retorno. Mas, entendemos por um lado que os pais não estavam esperando ter que desenvolver a atividade com a criança, às vezes não sabem como aplicar, não tem a paciência que nós temos. Então eu entendo o lado dos pais também (Professora Conviver).

Um relacionamento mais próximo da conversa e o diálogo diretamente com o responsável pela criança. Antes tinha pais que não sabiam nem meu nome, só vinha à escola para entregar a criança e buscar, não paravam para saber como estava o desenvolvimento da criança. Hoje já me chamam pelo nome, eu vejo uma aproximação maior, fortalecendo o vínculo entre a família e os professores (Professora Explorar).

Penso que os pais começaram a valorizar os professores, por estar vivendo a dificuldade que temos no CMEI, por estarem conduzindo aquela criança, ensinando algo mesmo através de formas lúdicas. Já recebi mensagens dizendo que não sabia que era tão difícil, então eu acho que o despertar dessa valorização foi algo muito positivo para o nosso trabalho. De certa forma, os pais passaram a participar ativamente no processo de ensino e aprendizagem das crianças (Professora Expressar).

O destaque vai para o reconhecimento do nosso trabalho, de como é difícil realizar as atividades com as crianças, nós tivemos vários relatos dos pais reconhecendo o trabalho dos professores, pois não é fácil realizar as atividades, nos chamando de guerreiras. Relatando o quão é difícil acompanhar o filho em casa nas atividades, imagina numa sala de aula com várias crianças. Precisou sentir na pele (Professora Brincar).

A valorização da figura docente nessa nova conjuntura ganha força e a família identifica e reconhece os esforços das professoras de estarem buscando aplicativos, plataformas, cursos e outras estratégias para poderem atender as crianças. Porém,

esse reconhecimento vem também atrelado ao fato de as crianças estarem mais tempo em casa com as famílias e estas se sentirem sem recursos para lidar com os pequenos por tanto tempo uma vez que eles ficavam na instituição de 4 a 10 horas.

A valorização social é importante, mas não o suficiente quando se fala de valorização docente. É preciso políticas públicas que deem conta da carreira salarial, da formação inicial e continuada, de condições físicas e emocionais de trabalho.

O aspecto positivo é que nós enquanto professor, fizemos o nosso trabalho, apesar de que esperávamos um bom retorno das famílias (Professora Conhecer-se).

Em nenhum momento eles falaram nada, reclamaram. Pelo contrário, eles elogiaram, falaram que estava com saudade, que os filhos estavam sem fazer nada em casa, que bom que agora eles vão dar continuidade ao desenvolvimento, à aprendizagem deles (Professora Afeto).

Retomando ao assunto anterior, a sociedade contemporânea apresenta novas configurações familiares onde o preceito do modelo da família nuclear brasileira, heterossexual, patriarcal e convencional dá espaço para outras modalidades de arranjos familiares. Segundo Silva (2011) no Brasil, 47% das famílias, já se encontram adaptadas em outras conceituações, isso se dá em função aos avanços dos direitos humanos, novas legislações, ingresso da mulher nos mercados de trabalho, readaptação dos cenários familiares - a mudança no papel do chefe de família, o empoderamento da mulher- e visão da criança como parte e/o futuro da sociedade.

Silva (2011) complementa que o modelo familiar em que vivemos, encontra-se em constante desenvolvimento e sofrendo adaptações de influências culturais, ambientais e religiosas, refletindo assim nas contínuas transformações da sociedade. Além disso, as crianças tendem também a se adaptar a essas transições.

Com a constituição familiar diversificada em várias modalidades na sociedade brasileira, a escola tem o papel de compreender e estar atenta para a inclusão da criança pertinente aos atuais arranjos familiares. A escola por sua vez, necessita estar ciente das histórias e das experiências de cada estudante. Considerando a particularidade de cada criança e reconhecendo e considerando os aspectos culturais, ambientais e religiosos de cada arranjo familiar. O contato/diálogo contínuo

com a família é de fundamental relevância para conhecer e trabalhar com cada criança na sua individualidade (LEITE et al. 2018; SILVA, 2011).

A relação escola e a família faz-se essencial ao assumirem papéis complementares no processo da educação pedagógica, sendo na escola o primeiro contato da criança com o ensino educacional e o ambiente familiar por sua vez tem a contrapartida de facultar continuidade nesse processo do ensino-aprendizagem. Para além de conceder a formação social e a educação básica a fim de promover convivência em sociedade e desempenhar sua cidadania (SAMBRANO, 2006; SILVA, 2019).

Existe uma distância entre a integração família-escola quando se refere a educação infantil onde o contato se resumia apenas em reuniões semestrais e eventos temáticos esporadicamente. Apesar de pendurar o desejo de participar e acompanhar de forma ativa o desenvolvimento escolar dos filhos (SILVA, 2011).

Leite et al. (2018) reiteram que a participação familiar transpassa os encontros apenas em reuniões de pais ou atividades festivas. A parceria escola-família edifica com base no diálogo contínuo, confiança, estratégias de aproximação da família e respeito, sendo os responsáveis pela criança os principais parceiros no desenvolvimento pedagógico.

A construção da relação entre escola-família mais uma vez se mostra necessário e essencial em meio da atual circunstância sanitária da pandemia vivenciada no mundo todo. Medeiros et al. (2020) discorre sobre a relevância do trabalho em conjunto com as famílias a fim de dar continuidade no processo pedagógico da educação infantil em casa por intermédio dos professores de forma remota. Apesar da família assumir o papel de educadora, a escola em contrapartida, deve estar atenta em atender a individualidade de cada criança, considerando todos os aspectos culturais e sociais, assim, viabilizando e fortalecendo o vínculo com a família.

Para se constituir uma parceria escola/família é preciso construir um sentido de solidariedade entre ambas. Silva (2011) inspirada na experiência educativa de Reggio Emilia nos indica que é preciso tecer alguns pontos para que esses fios relacionais formem um tecido único e conciso entre escolas e famílias. Baseado

nesse constructo teórico, elaboramos um paralelo com medidas relevantes a serem adotadas no atendimento não presencial.

Primeiro, as escolas infantis precisam trabalhar com a perspectiva do acolhimento. Se perguntarem de que forma estão se comunicando com as famílias. É necessária uma boa comunicação, com disponibilidade verdadeira para o outro, para os diferentes pontos de vista, para a diversidade. Independente dos meios virtuais adotados para o fortalecimento de vínculo, é necessário trabalhar na perspectiva do diálogo e troca (ARRUDA, 2020). A escuta das famílias precede qualquer outra ação ou planejamento. Na busca de tornar o processo acessível a todas as famílias e crianças, é preciso mapear as crianças que possuem acesso à internet e meios de comunicação. Em Palmas, cada unidade educacional realizou uma pesquisa a fim de levantar estes dados, o CMEI João e Maria, foco desta pesquisa, conta com mais de 90% das famílias com acesso à internet. Contudo, é preciso levantar dados internos sobre as habilidades das famílias em navegar em plataformas diversas.

O segundo ponto que a autora indica é a escuta. Na conjuntura pandêmica encontrar as famílias primeiro para depois pensar em encontros virtuais com as crianças parece o mais indicado. É o momento de escutar os medos, os anseios e os interesses das famílias.

Tomando a BNCC como documento que propõe um arranjo curricular por meio dos eixos de trabalho interações e brincadeira com o aporte dos seis direitos de aprendizagem que são as formas que bebês e crianças possuem para aprender e desenvolver-se, as propostas podem ser organizadas priorizando o trabalho de ao menos dois direitos por semana num valor de convite e não obrigatoriedade (BRASIL, 2017).

Na realidade de Palmas, os seis direitos de aprendizagem deviam estar contemplados no compilado de propostas quinzenais, o que foi perceptível notar é que apesar de eles perpassarem as propostas, nem sempre indicavam uma intencionalidade pedagógica ou um trabalho sistemático. Ainda, na perspectiva da escuta uma proposta interessante é que as crianças pudessem ter contato com outros adultos da instituição para além da professora de referência já que o CMEI é constituído também pela cozinheira, o guarda, a diretora, entre outros.

Quanto a viabilidade de meios de comunicação para as professoras comunicarem-se com as famílias e crianças, a prefeitura de Palmas não disponibilizou chip de celular para as professoras, mas elas podiam ir ao CMEI realizar as atividades de manutenção de vínculo com as famílias e crianças caso tivessem problemas de conexão em casa ou assim desejassem.

O valor do encontro é o terceiro ponto que Silva (2017) nos aponta como central na relação escola/família. Remete a reflexão de todos os agentes juntos sobre o que é aprendizagem nesse momento de distanciamento social? Uma aprendizagem flexível, rica, múltipla em dimensões de experimentar. Com o objetivo de prezar pelo bem-estar familiar e pela rotina de cada casa, as propostas devem ser realizadas quando e como for melhor para todos. O ideal é que escola, família e até as crianças dialoguem sobre o que é pertinente e os encaminhamentos do processo pedagógico.

O conceito de aprendizagem é o quarto ponto assinalado pelo autor que aponta para a experiência da aprendizagem para as e famílias de forma flexível e desafiadora, centrada no desejo e interesse da criança (SILVA, 2017). Em um nível de dificuldade moderada, uma vez que será intermediada pela família com conteúdo simples e claro. Como já foi afirmado, anteriormente, esse é um excelente momento para mostrar a família como ocorre o processo de aprendizagem de bebês e crianças por meio de propostas que trabalhem os elementos da casa.

O direcionamento das propostas de Palmas durante todo o segundo semestre de 2020, teve como fio condutor “A casa como lugar de investigação”, por entender que era nesse espaço-tempo que as crianças estavam vivenciando a pandemia. Na comunicação com as famílias é importante esclarecer o que se entende por avaliação na EI, como sugestão pode-se documentar e comunicar algo observado durante o período na casa que se destacou demais. Em Palmas optou-se pelo caderno de registros para documentar o processo de impressões da professora sobre o seu fazer pedagógico e o portfólio individual da criança que foi criado com as narrativas das famílias, das crianças, com as observações das professoras nas reuniões de fortalecimento de vínculo.

A corresponsabilidade é uma questão a ser fortalecida entre a escola e a família, no momento da pandemia isso se faz mais urgente e necessário. A

proposição é pensar a corresponsabilidade a partir de um lugar de pertencimento, compartilhando ideias, significados e valores. Nesse momento, a aprendizagem das crianças só se torna possível através da corresponsabilidade com as famílias. Corresponsabilizar as famílias é trazer a ideia a circularidade das competências. A sugestão é que os familiares abordem o que as crianças estão fazendo, como poderiam fazer juntos, trazer à tona o que as famílias fazem juntas e compartilhar. Todos são responsáveis pela criança e precisam sentir-se parte dessa responsabilidade.

Ao pensar em rotas de aproximação, envolver escola e família e levantar indícios do que a comunidade vivenciou para construir um futuro próximo. Algumas indagações podem direcionar na construção desse norte. Quais conquistas as crianças tiveram nesse período? Quais são os medos, desafios que as crianças estão apresentando? O que as crianças mais sentem falta na escola? Entre tantas outras interrogações que este cenário nos apresenta.

A emergência, criticidade e ineditismo do momento convoca a um trabalho intersetorial de fazer juntos. Assim, não é possível que apenas escola e família se organizem para pensarem a educação dos pequenos, com certeza instâncias superiores como educação, saúde, assistência social, entre outros precisam se articular previamente a fim de garantir as condições mínimas para que bebês e crianças sejam atendidos de modo não presencial (ARRUDA, 2020).

Por fim, passos vagarosos se fazem precisos. Na possibilidade de um retorno presencial que os tempos de cada um sejam pensados e respeitados. Buscar mecanismos de ativar o desejo de retorno de professoras e crianças e lembrar que a escola não está sendo habitada fisicamente, mas ela precisa estar presente dentro das crianças e das professoras diariamente.

5.5. PERCURSOS ENTRE CRIANÇAS E APRENDIZAGEM NA PANDEMIA

Na seção *Percursos entre Crianças e Aprendizagem na Pandemia* evidenciamos que as crianças sentem a privação do contato presencial com as professoras, negam-se a realizar as propostas ofertadas, algumas realizam a tarefa com sofrimento. Em contrapartida, o fortalecimento de vínculos com a família

destaca-se como fundamental para a aprendizagem das crianças. As participantes também destacam como situações de aprendizagem que envolve movimento e investigação/escrita são bem recebidas, assim como perceberam uma maior desenvoltura na comunicação e criatividade dos pequenos.

Como já apontado anteriormente, as situações de aprendizagem eram planejadas em rede, a descrição escrita deste material era disponibilizada no site *Palmas Home School*, mas ainda havia uma equipe pequena e fixa de professoras que gravavam estas propostas para o canal televisivo. A programação tinha dias e horários próprios pra cada faixa etária. Por fim, essa gravação era disponibilizada no canal do *youtube* da SEMED.

Apesar de todo empenho de infraestrutura, mão de obra, materiais por parte da prefeitura, essa dinâmica de trabalho não agradou e nem convenceu crianças e famílias. A retomada das atividades escolares em Palmas/TO que ocorreu em agosto de 2020 criou expectativas que findaram em grande frustração. As crianças e as famílias esperavam ver as suas professoras na programação televisiva. Elas sentiam falta e queriam se conectar de alguma forma com o seu adulto de referência. Como podemos observar nos relatos das participantes, não foi isso que ocorreu:

A dificuldade tem sido as aulas transmitidas pela televisão por professores que não são respectivamente dos alunos, já vi relatos de pais dizendo "Meu filho não quer assistir as aulas porque não é a professora dele que está apresentando" (Professora Expressar).

No início, tivemos bastante dificuldade com as crianças porque elas queriam ver os professores delas ou quando elas acessavam o canal, o 5.2 elas falaram "ah, mas não são minhas professoras". Os pais mandaram os relatos no grupo de Whatsapp da escola e falaram "ah, eu pensei que iam ser os professores dos alunos" (Professora Brincar).

As maiores dificuldades para as crianças é o fato de não ser suas professoras que estão apresentando o conteúdo transmitido pela televisão, os pais sempre reclamam que a criança não sente interesse, tem dificuldade em manter a atenção por não conhecer a professora que está compartilhando o conhecimento (Professora Expressar).

Porque, às vezes, as crianças falam: "Mãe, eu não quero assistir agora, eu quero assistir depois", "Ah mas não é a minha professora que está aí." Eles reclamam muito nessa parte. Que a dificuldade são as crianças que não têm interesse para estar assistindo" (Professora Afeto).

Primeiro, é preciso considerar que essas crianças tiveram um mês de aula presencial com suas professoras, então por mais divulgação e esclarecimento de que as propostas eram direcionadas às famílias e não às crianças, elas tinham expectativas de verem suas professoras na TV, um pouco mais próximas delas. Segundo, que as famílias também entendiam que a programação era direcionada às crianças. No imaginário familiar, as crianças iriam sentar em frente à TV, assistir a “aula” e realizar a atividade proposta, com autonomia desenvoltura, sem a necessidade de uma mediação direta e constante da família.

Esse imaginário coletivo sobre a infância que perpassa nossa sociedade concebendo a criança como um adulto em miniatura é ainda mais preocupante em tempos de pandemia em que essas crianças necessitam, mais do que nunca de um adulto que as ajude a significar as mudanças ocorridas em seu cotidiano e as auxiliem a simbolizar o que estão sentindo (ALEXANDER et al., 2020).

Assim, o ato de educar está presente em todos os espaços da sociedade. Desta forma, esses espaços acabam por interferir na composição de cada um dos sujeitos que fazem parte deste processo. Sendo assim, dar espaço para que os educadores e educandos sejam parte da elaboração da estrutura educacional é conceder um lugar que já lhes são dados como um direito social.

O que está acontecendo timidamente no Brasil não é diferente do que vem acontecendo desde a última década, na Europa, que está preparando o seu sistema educacional para o ano 2000. A Europa está reformando seus sistemas de ensino, reorientando a escola pública a partir da fórmula: professores capacitados, autonomia da escola e participação (GADOTTI, 1997, p. 39)

Percebe-se a importância da escola ter autonomia para tomar as decisões que julga importante para a formação dos sujeitos visto que a autonomia a que Gadotti (1997) se refere é a que conduz diretamente a cidadania e ser um sujeito ativo e da práxis.

Educamo-nos não apenas na escola, mas também a partir das aprendizagens que se constituem por meio das relações que estabelecemos com os diversos âmbitos sociais do qual estamos inseridos. Por esse motivo, acreditamos que é fundamental que os próprios sujeitos os quais farão parte desse processo contribuam para a formulação do mesmo, pois uma Proposta Pedagógica, por

exemplo, deve estar fundamentada em uma concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento, como sujeito social e histórico pelo processo do conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade.

A Educação Infantil é um lugar o qual a aprendizagem e o desenvolvimento de bebês e crianças ocorrem por meio da interação com seus pares, com os adultos de referência, com os espaços, materiais e tempos que eles têm disponíveis ao seu alcance, desfrutando da brincadeira para imprimir sentido ao mundo que os cercam e as relações que estabelecem (HORN, 2017)

Como seria possível a essas crianças, atravessando mudanças das mais diversas ordens no seu cotidiano por conta da pandemia, manter vínculo com a sua professora, se ela não existia na tela? Como imprimir sentido a essa relação e desejar realizar alguma proposta?

Algumas professoras perceberam essa lacuna no processo e resolveram regravar as propostas numa linguagem direcionada não só as famílias, mas as crianças de cada turma. Após a gravação, postavam no grupo de *whatsapp* da turma e aguardavam o retorno das crianças por áudio, fotos ou vídeos. E só a partir desse olhar sensível sobre as demandas das crianças é que elas começaram a participar das situações de aprendizagem com mais continuidade.

Nas interações criança-professor, o comportamento de ambos é impulsionado à mudança e à adaptação por força da necessidade de convivência, que resulta na interação, possibilitando a expressão afetiva, intelectual e moral. As interações que acontecem entre professores e crianças são muito mais que mero “contrato” profissional/pedagógico; na realidade se estabelece aí “uma relação direta, em que ambos compartilham histórias de sucessos e frustrações, de opressões e de incentivos”, criando-se conseqüentemente “bases para o desenvolvimento das atitudes de dependência ou de autonomia” (TARDELI, 2003, p. 104).

Diante desse prisma, a professora pode organizar a ação pedagógica de maneira que bebês e crianças possam ser ancorados pelos afetos, pelo diálogo, num movimento de acolhimento, impulsionando-as a sentirem-se convidadas a participar das situações de aprendizagem proposta na garantia de que possam fazer escolhas individualmente e em conjunto.

As participantes diante desse cenário, encontraram meios de minimizar a frustração das crianças e de esclarecer, gradualmente, o papel da família nesse novo cenário. Por meio dos grupos de *whatsapp* das turmas, cada professora passou a elaborar vídeos com contação de histórias, brincadeiras as quais elas apareciam e solicitavam algum retorno da criança por intermédio dos responsáveis. Enviavam áudios direcionados às crianças e comunicavam-se constantemente com as famílias no intuito de sanar dúvidas, acompanhar a aprendizagem dos pequenos, entre outros. Como constata os relatos abaixo:

Achei que iriam ser as professoras que iriam gravar. Na primeira semana teve muita rejeição das crianças, dos pais. Então, nós fomos conversando e ligava para eles em vídeo, passávamos áudio e fazíamos apresentação e tal, ninguém fala mais nada, aí aceitaram (Professora Afeto).

No começo teve muita resistência de algumas crianças, alguns pais reclamaram que as crianças não viram seus professores na televisão, fomos vencendo essa resistência com muito diálogo nos grupos de Whatsapp com áudios e vídeos, as crianças começaram a reagir, foram animando e realizando as propostas (Professora Participar)?

Eu achei que foi muito válido, porque as crianças nos reconheciam nos vídeos e tínhamos esse contato, coisa simples, era mesmo só para as crianças manterem contato com as professoras. E as propostas se baseavam em brincadeira, música, contação de história, reprodução de desenho, foi uma forma que víamos mesmo antes da rede adotar esse ensino remoto (Professora Explorar).

Outro dado que devemos considerar é a viabilidade das situações de aprendizagens propostas. A negativa em realizá-las será que estava atrelada somente a falta de interação com seu adulto de referência?

Durante um atendimento remoto que não dialoga com a especificidade de oferta da Educação Infantil, abrangendo um planejamento em rede, sem considerar a identidade e particularidades de cada grupo de crianças e da comunidade de entorno. Será que essas propostas conseguiam dialogar, de alguma forma, com as crianças? Ou em uma tentativa plausível foi o melhor que a prefeitura conseguiu organizar numa situação inédita e emergencial?

Independente das respostas, uma coisa é certa, as crianças sempre nos dão indícios dos caminhos a seguir e de quando recuar. Nessa situação faltaram estratégias de planejamento que considerasse as especificidades de cada grupo e de cada criança.

Ainda que na oferta do atendimento remoto, alguns princípios que norteiam a ação pedagógica na Educação Infantil são inegociáveis. Como a ideia de experiência de aprendizagem, como afirma Folchi (2015, p. 45):

Compreender a ideia de experiência como contínuas e participativas interações das crianças privilegiam as dimensões de ação destes com a complexidade e a transversalidade dos patrimônios da humanidade. Em seu estado máximo, uma experiência se converte para o sujeito da experiência em uma interpretação ampliada sobre o eu e o mundo, sobre aquilo que naquele momento significa ser o seu ambiente. Pode-se dizer que é a partir das experiências que o homem produz sentidos pessoais e coletivos, constituindo um aprendizado constante, já que nenhuma experiência termina em si mesma (FOLCHI, 2015, p. 45).

Na Educação Infantil trabalha-se com a ideia de propostas de aprendizagem e não de ensino. Pois é impossível os bebês e as crianças vivenciarem uma verdadeira experiência de aprendizagem com outro ensinando o que seria viver uma experiência. E, então, como as crianças aprendem, se não há ensino? Para que há professores?

A concepção que norteia o fazer pedagógico na Educação Infantil é pautado na organização de espaços, materiais, tempos e interações para que a experiência de aprendizagem infantil tenha solo fértil para desenvolver-se. Ao adulto de referência – professora - compete o estar junto participativo, mas não invasivo, que observa, pondera, antes de intervir e o faz na certeza de que ampliará as possibilidades de experiências de aprendizagem do bebê e da criança naquele momento.

A propositura dessas experiências de aprendizagem é atravessada pelos princípios da ludicidade, da continuidade e da significatividade. A ludicidade nos diz da forma única que a criança tem de conferir sentido ao mundo que o cerca, principalmente, quando esta tem liberdade de experimentar (HORN, 2017).

A continuidade é um dos pilares de qualquer experiência, pois pressupõe tempo. A criança é imediatista, assim precisa que suas explorações e investigações ocorram tantas vezes quantas fizerem sentido; com disponibilidade de materiais a todas as crianças de forma que esses não mudem com tanta periodicidade; de tempo de pesquisa para que ela permaneça o suficiente para dar sentido ao vivido; de espaço para que tenha possibilidade de vivenciar suas experiências em espaços

variados e de interações em pequenos grupos, pois é sabido que suas atuações e impressões sobre o mundo funcionam melhor nessa organização. A significatividade está atrelada a essência do que é significativo para a criança para o universo infantil e não para o mundo adulto e do adulto (FOCHI, 2015).

Durante esta pesquisa fica evidente a fragilidade das situações de aprendizagem ofertadas a bebês e crianças da rede pública municipal de Palmas, no que tange a oferta de verdadeiras experiências de aprendizagem, atravessadas pelos princípios da ludicidade, continuidade e significatividade.

Talvez, em razão disso, pode-se trilhar uma linha de raciocínio que nos leva a crer sobre os motivos pelos quais as crianças apresentavam negativas em realizar as propostas. Elas estavam recebendo a mediação familiar e não pela professora, que é uma figura afetiva e dotada de conhecimento técnico para realizar as propostas.

As situações de aprendizagem não permitiam que elas se debruçassem sobre uma investigação ou problemas por muito tempo, pois no dia seguinte havia outra desconectada de sentido da primeira, os materiais de exploração eram reduzidos e pobres do ponto de vista de potencialidade de criação, sendo apenas materiais escolares, não havia trocas entre os pares que é a forma mais efetiva de aprendizagem, o espaço se reduzia ao ambiente da casa, sem possibilidade de variação e criação de sentidos (continuidade).

A questão da ludicidade é ímpar e o adulto parece que ainda não compreendeu seu real sentido. As propostas em si, em grande maioria era divertida, mas não possibilitavam a criança revestir de sentido o mundo, que é o real sentido da ludicidade. Quanto à significatividade nos deparamos ainda com um funcionamento didático que privilegia o que interessa e faz mais sentido aos adultos do que às crianças.

Com base nisso algumas professoras relatam que:

A dificuldade da criança se adaptar nesse modelo de ensino, nem as crianças e nem nós estávamos preparados. E a criança não quer aceitar as aulas pela televisão ou pelo computador, isso dificulta muito a aprendizagem mesmo com o apoio da família. Tem crianças que mesmo no CMEI precisam de uma atenção maior para desenvolver as atividades. Nós temos que propor outros meios com o intuito de levar a criança a se interessar pela atividade e conseguir realizá-las em casa. Esse processo

fica mais complicado um pouco pela falta de paciência dos pais mesmo. Tenho relatos de uma vizinha da minha aluna que diz ouvir 'berros' da mãe ao acompanhar a filha fazendo as atividades, passei o caso para equipe diretiva fazer as orientações. Isso também me preocupa enquanto professora, outro exemplo é quando recebo fotos das atividades com a criança e vemos o semblante triste, a carinha de choro do aluno, queríamos ver as crianças felizes. Vejo um lado difícil nesse ponto (Professora Explorar).

Para as crianças está sendo muito difícil, como eu falei, a metodologia de ensino para esta faixa etária é uma pedagogia mais lúdica e o contato com os professores e é o que as crianças não estão tendo (Professora Participar).

Devido à idade das crianças é difícil a compreensão da mudança no modelo do ensino. Eu recebo alguns relatos de pais dizendo "Minha criança não quer fazer a atividade, ele quer fazer lá no CMEI junto com a professora", ou então "Meu filho fala que a forma que eu ensino não é a mesma da professora" (Professora Conviver).

Alguns pais me relataram que eles estão com bastante dificuldade para a criança assistir, de se sentar e assistir. Conversei com a mãezinha e falei assim "Será se não é o momento de você conversar com ele e falar que aquele horário é o horário dele está estudando, como se ele estivesse na escola". A mãe me respondeu que não tem esse momento que a criança não faz as atividades, não gosta de fazer (Professora Brincar).

No descaminho das pedras encontradas pelas crianças ao se depararem com o atendimento remoto, as professoras participantes sinalizam o que foi frutífero para a aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças.

Situações de aprendizagens que mesclavam a participação efetiva da criança por meio do seu protagonismo em investigações que propunham a resolução de problemas; propostas que envolviam a linguagem do movimento; o imaginário por meio de histórias; desenhos. A expressão dos sentimentos por meio da utilização de recurso digital fortalecendo o vínculo com a professora foram proeminentes nos relatos das participantes. Além do estreitamento de vínculo da criança com a família, pois muitos responsáveis eram distantes do CMEI e com o grupo de *whatsapp* da turma e a necessidade de intermediar as situações de aprendizagem, a relação entre pais e filhos aproximou-se.

O protagonismo infantil nos aponta para as ações que bebês e crianças são capazes de realizar, como narrar, fantasiar, brincar, imaginar, aprender, observar, experimentar para impelir sentido ao mundo, produzir sentido e construir cultura (BRASIL, 2010).

A pesquisadora Gabriela Tebet (2018, p. 208) auxilia-nos na compreensão do conceito quando define:

Quando nós pensamos no protagonismo na educação infantil, dizemos: que crianças são protagonistas, elas deixam suas marcas, elas têm que ser ativas! Então, algumas professoras pegam as crianças, passam guache nas mãozinhas delas, seguram-nas, carimbam-nas e dizem: “olha ela fez atividade. Tem a marca da criança ali”. Entretanto, certamente não é desse protagonismo que nós estamos falando. Isso não é protagonismo. Isso é propaganda enganosa, porque a criança, de fato, não fez nada. Quem fez, nesse caso, foi a professora (ou professor ou auxiliar). Há quem vá usar essa palavra desse jeito e é preciso que tenhamos muita clareza de que isso não é que nós estamos falando. Pensar protagonismo infantil é reconhecer que a criança possui uma ação social no contexto em que vive, que ela impacta seu mundo, que se apropria dele e que é detentora de um conhecimento do mundo a partir do qual atua e se relaciona com tudo e com todos ao seu redor. Ela não é apenas o alvo dos processos de socialização, o alvo da ação do adulto, mas ela também tem um papel importante nesse processo de socialização de si mesma, de outras crianças e do os adultos ao seu redor (TEBET, 2018, p. 208).

Nesse sentido, destacamos os relatos a seguir que apontam para o protagonismo infantil no espaço da casa em tempos de pandemia com a interpelação da família e distância física entre crianças e professoras. As crianças percebem-se atuando no mundo ao transformar uma especiaria em tinta natural. Ao brincar de maneira interativa e síncrona com as cores tendo a professora do outro lado da tela do celular. Ao investigar e anotar - escrita espontânea - as leis da física, numa brincadeira de observação se os objetos afundam ou não (BARBOSA, 2006).

A atuação docente e a organização do espaço fomentam experiências de aprendizagem no qual as potencialidades de bebês e crianças ganham forma. No contexto da pandemia algumas professoras conseguiram criar essas estratégias, mobilizaram as famílias para a construção dos espaços e as crianças mostraram-se mais autônomas e independentes na construção da sua aprendizagem.

Da maneira que algumas participantes percebem:

Tem sido um momento bom quando as crianças mandam um áudio falando “Professora eu consegui realizar a atividade!” e eu respondo “Ai, que lindo!”, as mães costumam tirar fotos das atividades realizadas pelas crianças ou gravam vídeos e me manda. Outra criança mesmo comentou sobre à atividade “Professora estou sendo cientista, estou conseguindo, transformei o açafraão que eu como em tinta natural”. Então assim, a interação das crianças com as famílias eu acredito que tenha sido um ponto muito positivo nessa área, a maioria das famílias estão conseguindo realizar as propostas (Professora Participar).

Já tivemos atividades dinâmicas com atividades escritas, eu acho uma junção maravilhosa, como exemplo a atividade “afunda ou não afunda”, consiste em pegar objetos e colocar numa vasilha com água e observar se afunda ou não, após essa observação as crianças iriam escrever quais objetivos afundavam ou não. Eu achei maravilhosa essa atividade e teve uma ótima participação das crianças, elas gostaram muito. Outro exemplo foi à atividade “vamos bailar” onde as crianças pintavam cada folha de papel com uma cor diferente e espalhavam as folhas pela sala e nós professoras íamos falando os nomes das cores para as crianças identificarem através da pintura e irem ao encontro da mesma. Após a atividade de movimento as crianças escreviam no caderno o nome de todas as cores identificadas na atividade. Eu acho muito boa essa junção da atividade de movimento e a escrita (Professora Brincar).

Percebemos uma grande evolução em algumas crianças que tem o privilégio de ter o acompanhamento familiar em casa que antes no CMEI não conseguia desenvolver a coordenação motora com desenho e agora já mostra um salto positivo nos resultados. Infelizmente algumas crianças que não têm esse acompanhamento familiar vemos a diferença no desenvolvimento das propostas ou mesmo a ausência do retorno das atividades, isso nos preocupa. Têm pais da nossa turma que falou “Vocês vivem no país da Alice, porque eu não tenho tempo nem de respirar”, numa situação dessa respiramos, conta até três para saber conversar, acalmar essa família (Professora Explorar).

Neste cenário emergencial, antes de pensar em qualquer estratégia pedagógica, a escola precisa cumprir seu papel social. Quando, adequadamente apoiadas, as crianças conseguem se adaptar a situações de estresse com certa resolutividade (FOLCHI, 2013). É preciso, primeiro, suprir as necessidades básicas de alimentação, moradia e bem-estar. Buscar se certificar que a família tenha condições de lidar com as novas demandas da sociedade. Apoiar nos cuidados com a saúde dos adultos da família e educadores para então, planejar como criará estratégias para que a Educação Infantil chegue aos pequenos (LARROSA, 2002).

O desenvolvimento e a aprendizagem das crianças ocorrem em um ambiente o qual as interações ocorram de forma responsiva, isto é, os adultos de referência respondem nas mais diversas linguagens aos seus interesses. É preciso mais do que planejar situações de aprendizagem, escutar o que as crianças estão nos contando nesse momento de pandemia para a partir desse ponto, projetar a aprendizagem. É preciso sentir e saber como elas estão por meio da virtualidade.

Os encontros virtuais que acontecem no *google meet* ou por *whatsapp* são realizados com crianças que já possuem a linguagem falada dominada, mas a virtualidade é um espaço-tempo dotado de pobreza sensorial, há menos sinais que completem a comunicação para a criança construir significado. Por isso, as sessões não podem ser só faladas, ouvidas e escritas. É necessário que haja outras

linguagens permeando essa virtualidade. O desenho, a pintura, a colagem, a modelagem, a leitura, o movimento precisam estar presentes como forma de simbolização e comunicação.

Na Idade média, as crianças eram vistas como um vir a ser, ou seja, eram consideradas como sendo adultos em miniatura, porém em momentos diferentes da história as sociedades criaram formas de pensar sobre o que é ou como deve ser a vida nesta idade. As crianças diferenciam-se dos adultos na idade, na maturidade, além de terem certos comportamentos específicos. Porém, tirando a idade, o limite entre a criança e o adulto é complexo, pois este limite está associado à cultura, aos momentos históricos e aos papéis determinados pela sociedade. Não tem como tratar a criança analisando somente sua 'natureza infantil', desvinculando-a das relações e interações com os sujeitos e com meio. Segundo Piaget (1982) o comportamento dos seres vivos não é inato, nem resultado de condicionamentos. Para ele o comportamento é construído numa interação entre o meio e o indivíduo.

Atualmente, pensamos nas diferenças e diversidades dos pequenos, pois são seres capaz de sentir, pensar, emocionar, imaginar, transformar, inventar/reinventar, criar/recrir, dialogar e para além disso, são sujeitos que produzem sua própria história e cultura. Para que haja essa transformação pensamos que é necessário a interação com outras crianças e adultos. Estar junto aos outros significa estabelecer relacionamentos e interações vinculados aos contextos históricos, sociais e culturais.

Nos últimos anos, a sociedade como um todo passou a olhar as crianças como seres concretos que interagem com os outros uma vez que a valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. É possível perceber essas transformações nas pinturas, nos diários de família, nos testamentos, e nas igrejas o que demonstram que a família, a criança, a escola e a sociedade nem sempre existiram da mesma forma.

Ariès (1981) revela que um homem do século XVII ou XVIII ficaria surpreso com a naturalidade com que atualmente tratamos as exigências de identidade civil, que começa muito cedo, assim que as crianças começam a falar já nos ensinamos o seu nome, o nome dos pais e a sua idade, valorizamos muito as respostas certas das crianças. Naquele momento histórico, não se pensava em um sentimento de

preservação da infância. Foi a partir do final do século XVI que as crianças foram separadas dos adultos na formação do sentimento de uma infância que até então não era percebida.

Na Idade Média, o primeiro nome já fora considerado uma designação muito imprecisa e foi necessário completá-lo por um sobrenome de família, muitas vezes um nome de lugar. Agora, tornou-se conveniente acrescentar uma nova precisão, de caráter numérico, a idade. O nome pertence ao mundo da fantasia, enquanto o sobrenome pertence ao mundo da tradição. A idade, quantidade legalmente mensurável com uma precisão quase de horas, é produto de outro mundo, o da exatidão e do número. (ARIÉS, 1981, p. 01).

O que naquele tempo acontecia nos faz refletir sobre as questões culturais. Atualmente o que acontecia naquela época nada mais era do que um ato de atentado ao pudor, de desrespeito com as crianças e suas infâncias (ABRÃO, 2012).

Primeiro que foi legal que a criança não ficou é... estagnada, né? Ela continuou com o seu desenvolvimento de aprendizagem com as aulas remotas e também foi a convivência das crianças no meio familiar. A criatividade deles, como eu te falei, a oralidade também deles. E as crianças, eu percebo que elas estão ganhando intimidade no lar com a família. Nós tínhamos crianças que eles parecem que não gostavam de voltar para casa. Agora não, agora eles falam para mãe, para o pai que eles estão gostando de ficar em casa, de ajudar a mamãe fazer comidinha, de ajudar a olhar o irmão (Professora Afeto).

Muitas vezes mandam áudio dizendo "saudades", então assim, por esse lado eu achei muito interessante por estarem desenvolvendo a parte da linguagem e da comunicação (Professora Conviver).

As participantes apontam o desenvolvimento da linguagem e da comunicação por meio de áudios e vídeos no *whatsapp* como uma grande conquista da aprendizagem das crianças. Para além das discussões nesse cenário pandêmico do uso das NTICs na Educação Infantil pelos pequenos, que as crianças estejam como parceiras, como centro das pesquisas (ANJOS, 2015).

As crianças apropriam-se das tecnologias digitais, construindo suas hipóteses e construindo formas de uso próprias, o que demonstra sua atuação ativa no âmbito das TDIC. Ouvir as crianças e verificar suas apropriações é um trabalho interessante na perspectiva de dar voz e vez às crianças no mundo (ANJOS, 2015, p. 32).

Para Winnicott (1993) a criança tem que encontrar um lugar que a salve da loucura familiar. A escola é o lugar para que as crianças encontrem seus pares, outras linguagens, outros códigos as diferenciando da família. A escola também é

fundamental, porque tem o valor do encontro. É na escola que bebês e crianças encontrarão todo um aparato que os permitam interpelar o mundo, o que os fazem conhecer o mundo por meio da curiosidade, como aponta Brunner (1999) o ímpeto interno de cada criança. Para isso, cabe ao adulto criar condições às crianças para que elas desejem desbravar o mundo.

Nessa conjuntura pandêmica, a escola infantil pode investir em situações de aprendizagem que trabalhem formas de produção simbólica-histórias, literatura, brincar espontâneo, brincar de faz-de-conta, pois assim a criança consegue criar uma reserva para existir e resistir diante das frustrações, angústias e medos. Ainda, nessa perspectiva é preciso criar um momento de estar sozinho na jornada diária para que a criança simbolize e elabore suas percepções e emoções.

A escola pode orientar as famílias nesse sentido, de contar histórias, de trabalhar as questões do cotidiano da casa, como arrumar a cama, colocar a mesa, secar a louça. A criança pequena possui a linguagem pouca elaborada e está experimentando seus primeiros sentimentos, é preciso que a escola também realize um trabalho conjunto com a família no sentido de auxiliar a criança a “nomear” o que está sentindo e tirá-la de um lugar de angústia.

Por mais que uma família seja criativa e empenhada, nenhuma família vai conseguir substituir a relação entre pares entre as crianças. E isso a escola pode oferecer. Não ir à escola ser um micro luto. É preciso pensar a escola como lugar do retorno, um lugar para pensar o cuidado. Ter a escola como lugar de voltar. É para aonde a criança se move, é a noção de futuro. Esse vínculo será fundamental para recomeçar.

CONSIDERAÇÕES DO PROCESSO

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade. Tendo por base as Diretrizes Curriculares Nacionais, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral da criança garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças.

Tendo por base a meta 01 do Plano Estadual da Educação do Tocantins em consonância com o Plano Nacional e os Planos Municipais, é a garantia ao acesso de crianças de 0 a 05 anos à Educação Infantil. Esta meta possui dois grandes objetivos: universalizar a pré-escola para crianças de 04 e 05 anos e ampliar o acesso para crianças de 0 a 03 anos em creches até o final de 2016, tempo em que prevê a garantia, de no mínimo, 50% de crianças atendidas em creches no âmbito do estado. No referido documento, no Estado do Tocantins foram planejadas 14 estratégias para garantir o cumprimento da meta da Educação Infantil e estão organizadas com ações voltadas às questões de cunho orientativo, de apoio e suporte técnico, assegurando por meio de regime de colaboração a articulação e mecanismos de assessoramento para contribuir com o alcance da meta, sendo:

- a) orientar a expansão da oferta de vagas e estabelecer mecanismos de avaliação com base em critérios pedagógicos e de infraestrutura;
- b) orientar quanto às parcerias para a expansão da oferta de 0 a 03 anos;
- c) atendimento às populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas; atendimento educacional especializado complementar e suplementar para crianças com deficiência;
- d) articular com os setores da saúde, assistência social, cultura, esporte e segurança, ações para a melhoria da educação infantil;

- e) fomentar parcerias com escolas do ensino fundamental, visando à continuidade da etapa escolar seguinte;
- f) assessorar levantamento de demanda para creches e pré-escolas; estimular a jornada ampliada em tempo integral;
- g) articular em regime de colaboração a formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil;
- h) orientar a expansão da estrutura física e aquisição de equipamentos e materiais pedagógicos;
- i) fornecer apoio técnico para construção de currículo e propostas pedagógicas de acordo às diretrizes nacionais.

No atendimento pandêmico perdemos vários elementos que tangem a Educação Infantil, um deles é a rotina que significa “caminho habitualmente trilhado, hábito de proceder sempre da mesma maneira, monotonia”, defendemos que a rotina na Educação Infantil deve ser modificada e revista constantemente para tornar as ações cotidianas das instituições promotoras de desenvolvimento humano. A rotina aqui se refere ao dia a dia do fazer prático pedagógico na Educação Infantil.

Para tanto, pensar uma organização de rotina que contemple este objetivo significa pensar em estratégias metodológicas diferenciadas para se planejar o momento de recepção e de saída das crianças. Os diversos momentos de refeição e de higiene pessoal se perderam, assim como organização dos espaços físicos, os momentos no parque, a hora da soneca, assim como em todas as outras atividades que de uma forma ou de outra acabam sedimentando aquilo que compreendemos e acreditamos que seja Educação Infantil.

Significa que devemos possibilitar novas situações que desestabilizem as crianças de forma cognitiva, levando-as a refletir sobre suas ações, de modo que a rotina proposta pela instituição esteja vinculada com todos os objetivos pedagógicos e seja constantemente avaliada e reestruturada quando houver necessidade. Porém, neste momento, a falta ou a rotina não estruturada não tem permitido que as interações realizadas fossem de experiências ricas e interações positivas.

O desenvolvimento, neste segundo ano de pandemia é lento, embora nossos

dados tenham sido coletados no ano de 2020, pensar atendimento remoto na pandemia requer mais tempo de planejamento e de estudo, pelas professoras, pela sociedade e pela Ciência. Porém, o tempo por passar no relógio, por ser o tempo Chronos, não produz desenvolvimento, a aprendizagem deve passar pelo tempo Kairós (fazer uma caixa de roda pé explicando a comparação). Percebe-se que a aprendizagem e o desenvolvimento são construídos, ou não, na riqueza da experiência que o tempo possibilita, ou não.

Ao longo da pesquisa, observou-se que a invasão da tecnologia na infância sendo bem usada pode ser relevante no seu aprendizado na escola, pois se torna um mecanismo nas mãos dos educadores para compartilhar conhecimentos em sala de aula. Contudo, a tecnologia em grande quantidade e sem supervisão pode trazer más influências para aqueles que ainda não possuem maturidade suficiente para compreender e distinguir o que é permitido e são esses que sofrem as maiores influências da publicidade.

Por meio do estudo, foi possível constatar que com a união da família aos professores, há grandes chances de combater o mau uso da rede, fazendo com que as crianças consigam assimilar somente informações construtivas para sua vida. Por mais que a tecnologia já exerce grande influência sobre eles. Atualmente, existe responsáveis ausentes no processo educacional das crianças, também, professoras sobrecarregadas que não se sentem capazes de exercer total responsabilidade sobre a educação da criança.

No Brasil no que diz respeito às pesquisas que envolvem as crianças, suas experiências e culturas. O campo da Sociologia da Infância tem feito pensar as crianças como atores e/ou autores sociais, pois interage com as pessoas, com as instituições. As crianças participam coletivamente da sociedade por isso são sujeitos ativos.

No atendimento pandêmico, perdermos a “roda de novidades”, que dava início a semana na Educação Infantil, o momento em que as crianças podem mostrar aos demais colegas algo significativo que foi trazido de casa para a escola. Compreendemos que é bastante significativo proporcionar à turma um momento em que possam decidir coletivamente uma atividade de sua preferência, dando-lhes a autonomia necessária naquele instante. Também na roda pode ser tranquilamente

abordado o projeto do grupo, os combinados, as atividades do dia, sem esquecer-se de fazer a escolha do ajudante do dia.

É exatamente na interação que a roda proporciona que a professora possa perceber cada criança, seu modo de expressar, suas singularidades, seus medos, sua interação com o colega. Assim ambos vão se conhecendo e estabelecendo além de relações humanas, relações de aprendizagem. É importante ainda destacar que dependendo da prática da professora, a roda pode tornar-se algo cansativo e repetitivo, um momento pouco atrativo para as crianças, fato este evidenciado nesta pesquisa por não ser a professora titular da turma a que está na frente da tela.

Notamos que outro elemento que perdeu destaque neste modo de atendimento, é a hora do conto, perdeu-se o contato com os livros físicos. Os livros que antes visitavam as famílias para que os responsáveis pudessem participar desse momento mágico, foi reduzido apenas à uma hora do conto passiva, na qual a criança apenas escuta a narrativa sem interagir com ela. Compreendemos que podemos elaborar estratégias pedagógicas de criar pontes digitais.

O atendimento pandêmico fez o “faz de conta” perder espaço, em que todas as crianças gostam e brincam sem se cansarem, pois é aquela maneira de dar significado às coisas. Principalmente de resistirem às situações dolorosas que as permeiam, permitindo-lhes continuar a vida em condições aceitáveis. Por não se ter rotina, por vivenciar uma aprendizagem apenas em tela, deixou-se de explorar esse elemento, o da imaginação.

Após abordarmos esses itens, percebe-se a importância do brincar para a criança. A professora que antes construía um ambiente que estimulava a brincadeira, um cantinho de brinquedos na sala, agora tenta transpor essa prática aos responsáveis do outro lado da tela, sendo que estes tiveram suas vidas e privacidades misturadas com o trabalho e estudos dos filhos.

O processo de adaptação na Educação Infantil é sempre muito delicado, pois cada criança reage de uma forma diferente. É comum crianças chorarem, ficarem tímidas ou até mesmo agirem normalmente e logo se socializarem com os novos amigos. Assim, para que se obtenha uma boa adaptação é necessário que seja exercida num ambiente que ofereça segurança à criança. A professora ao pensar a rotina da sala de aula, deve considerar o tempo da criança nesse processo de

adaptação, é a rotina que precisa se adaptar a criança e não ao contrário. Quando esse processo é inverso à rotina, passa a ser obrigatória e rígida e imposta para a criança, o que para ela é pouco atraente, o que dificulta a adaptação das mesmas. Veremos esse impacto nos próximos anos, pois as conquistas de legitimar a Educação Infantil se perderam durante a pandemia, ficando apenas de forma propedêutica para o Ensino Fundamental e ao processo de alfabetização.

No propósito de encontrar respostas sobre as possibilidades de aprendizagens de bebês e crianças durante a pandemia, este estudo deparou-se com caminhos construídos com muito ardor e amor pelas professoras para que a Educação Infantil se fizesse presente no dia-a-dia dos pequenos. Porém, alguns des(caminhos) foram notados nesse processo e merecem reflexão a fim de não se cristalizarem no pós-pandemia.

Notoriamente, a Educação Infantil só esteve presente na vida das crianças durante a pandemia por conta da tríade: professoras, NTICs e família. Antes, as situações de aprendizagem era planejadas pelas docentes, um espaço com intencionalidade pedagógica era estruturado com materiais diversos e suficientes para grupos de crianças envolverem-se em pesquisas, experiências por meio do brincar sob o olhar atento das profissionais que intermediariam quando e se necessário. Com uma professora leitora e reflexiva sobre a sua própria prática.

No entanto, na Educação Infantil de Palmas, no cenário pandêmico, a fragilidade da formação docente inicial e continuada tornou-se mais evidente. As professoras foram trabalhando para as crianças não ficarem sem atendimento. Faltaram planejamento e políticas públicas direcionadas a esse público para que utilizassem as NTICs para se ter acesso às crianças e às famílias e como forma de interação com as crianças e das crianças construírem sentidos no mundo.

Além do mais, pode se perceber a falta de habilidade das famílias em conduzir situações de aprendizagem, ao mesmo tempo um esforço grande em tentar mediar o processo. Mais uma vez, era preciso instrumentalizar de saberes mínimos e constantes essas famílias sobre a identidade da Educação infantil, as formas que a criança aprende, a postura do adulto durante as propostas. Esse fomento às famílias, só seria possível se as professoras também tivessem passado por

momentos formativos constantes durante a pandemia. Lembrando, que a casa não pode ser escolarizada, a casa é o espaço da família.

O objeto desta pesquisa, que são as aprendizagens das crianças, quase não é pontuado pelas participantes. O foco foi a preocupação das professoras em dar conta das Novas Tecnologias da informação e Comunicação e do vínculo com as famílias. Não se sabe o que as crianças aprenderam, bem como fizeram para aprender. Mais uma vez, percebe-se como a educação está a serviço e sob o olhar adultocêntrico e burocrático, ainda que estejamos falando de bebês e crianças.

Logo, toda a estrutura pensada e executada baseia-se na transmissão de conteúdo, usa-se a palavra transmissão pelo fato da televisão transmitir uma programação, desconsiderando os desejos e interesses das crianças. Além de requerem da família uma função que não lhe compete que é a docência, ferindo as especificidades e princípios da Educação Infantil.

A pandemia e a falta de referência anterior de como poderia se ofertar a Educação Infantil, favoreceu a utilização de meios digitais para mediar as situações de aprendizagem na Educação. A premissa de utilizar as NTICs na Educação Infantil é preocupante e corrobora com a intenção de efetivar o *homeschooling* no Brasil, como consequência da desvalorização e precarização da docência e da identidade própria da Educação Infantil que prevê que bebês e crianças aprendam por meio de interações e brincadeira.

O presente trabalho não retrata todos os desafios vividos por crianças, professoras e famílias de Palmas/TO, pois sabe-se da diversidade de realidades espalhadas pelo Brasil. Porém, é importante marcar as situações concretas do ineditismo vivido, aclamar os esforços das professoras e famílias em oportunizarem uma educação possível e não perder de vista o objeto central, bebês e crianças. Sendo assim, que estejamos atentos para que não se perca direitos conquistados e lutemos por políticas adequadas ao momento pandêmico, ainda em curso.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, K. O espaço o movimento e o brincar no período de transição da Educação Infantil e o primeiro ano. 2011. **Dissertação (Mestrado em Educação Física)**, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

ABRÃO R. K. A Política de Organização das Infâncias e o currículo da Educação Infantil e do primeiro ano. **Zero-a-seis** (Florianópolis), v. 25, p. 51-74, 2012.

ABRÃO R. K. O Espaço Físico da Sala de Aula da Educação Infantil e do primeiro ano e a corporeidade da criança. **The FIEP Bulletin**, v. 84, p. 1-7, 2014.

ABRÃO. K.. **Fundamentos em Ensino em Saúde**: Volume 1. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2019. v. 1. 156p. .

ABRÃO. K.. **Fundamentos em Ensino em Saúde**. Volume 2. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2020a. v. 1. 168p. .

ABRÃO. K.. **Fundamentos em Ensino em Saúde**: Volume 3. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2020b. 162p. .

ABRÃO, K.; FIGUEREDO, M. A Corporeidade Infantil Nos Espaços da escola. **Vivências**. Vol.9, N.16: p. 20-28, Maio/2013.

ABRÃO R. K.; PINO, J. C. . Cognição e aprendizagem no espaço da tecnologia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, p. 1776-1798, 2016.

ABRÃO R. K.; SILVA, J. A . A Análise do Uso dos Jogos para o Desenvolvimento do Pensamento Lógico-Matemático nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revemat** : Revista Eletrônica de Educação Matemática, v. 2, p. 67-80, 2011.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de Ensinagem na Universidade** Joinville Univille,, 2015.

ARAÚJO, J. P.; SILVA, R. M. M.; COLLETI, N.; NEVES, E. T.; TOSO, R. G. O.; VIEIRA, C. S. História da saúde da criança: conquistas, políticas e perspectivas. **Rev Bras Enferm**. nov-dez; V.67, N.6, 2014.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

BARBOSA, M. C. S.; FERNANDES, S. B. **Uma ferramenta para educar-se e educar de outro modo**. Disponível em <<http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/6243/uma-ferramenta-para-educar-se-e-educar-de-outro-modo.aspx>>. Acesso em 25 de maio de 2018.

ANJOS, C. I. **Tatear e desvendar: um estudo com crianças pequenas e dispositivos móveis**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Maceió, 2015. Disponível: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1641>

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede - Revista De Educação a Distância**, v.7n.1, 257-275, 2020.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso (1952-1953). In.: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BARBOSA, M. C. S. & HORN, M. G. S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, M. C.; QUADROS, V. da S. R. de. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, p. 45-70, set./dez. 2017. Disponível em: . Acesso em: 29 maio 2018.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOCK, A.; et. al. **Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia**. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BOMTEMPO, E. **Brincar, fantasiar, criar e aprender**. In: Material Impresso do PEC Municípios. Tema 02, subunidade 2.2.1 de Educação Infantil, p. 201-217. São Paulo, 2003-2004.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. MEC, CNE, CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

_____. Ministério da Saúde. Portaria nº. 2.395, de 7 de outubro de 2009. Institui a Estratégia Brasileirinhas e Brasileirinhos Saudáveis e cria o comitê técnico-consultivo para a sua implementação. **Diário Oficial da União** 09 out 2009; Seção 1.

_____. Ministério da Saúde. Portaria nº 4.279, de 30 de dezembro de 2010. Estabelece diretrizes para a organização da Rede de Atenção à Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). **Diário Oficial da União** 31 dez 2010; Seção 1

_____. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.459, de 24 de junho de 2011. Institui no âmbito do Sistema Único de Saúde –SUS - a Rede Cegonha. **Diário Oficial da União** 27 jun 2011; Seção 1.

_____. Ministério da Saúde. Gestão e gestores de políticas públicas de atenção à saúde da criança: 70 anos de história. Brasília (DF): **Ministério da Saúde**; 2011.

_____. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.920, de 5 de setembro de 2013. Institui a Estratégia Nacional para Promoção do Aleitamento Materno e Alimentação Complementar Saudável no Sistema Único de Saúde (SUS) – estratégia Amamenta e Alimenta Brasil. **Diário Oficial da União** 06 set 2013; Seção 1.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação em Saúde. **Saúde Brasil 2013**: uma análise da situação de saúde e das doenças transmissíveis relacionadas à pobreza. Brasília, 2014.

_____. INEP, MEC. **Censo Escolar 2016: notas estatísticas**. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança: orientações para implementação / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Departamento de Ações. 2018**

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. BRASIL. **Programáticas Estratégicas**. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. 180 p.: il.

_____. Ministério da Educação. **Padrões de infra-estrutura para o espaço físico destinado à educação infantil**, 2006. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 12 de agosto de 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação . Parecer nº 05/2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação (CP/CNE), 2020.

_____. Ministério da Educação. **Perguntas e respostas Conselho Nacional de Educação esclarece principais dúvidas sobre o ensino no país durante pandemia do coronavírus 31 de março de 2021**. 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-acoes-programas-e-projetos-637152388/87161-conselho-nacional-de-educacao-esclarece-principais-duvidas-sobre-o-ensinono-pais-durante-pandemia-do-coronavirus>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRESCI, L. et al. La documentazione: un modo di fare educazione. In: **Scuola dell'infanzia**, settembre/ 2007.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. 26

CARNEIRO, M. A. B. Memória e patrimônio: a cultura da infância e o brincar. In: CARNEIRO, M. A. B. (Org.). **Cócegas, cambalhotas e esconderijos**: construindo cultura e criando vínculos. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2010.

CARVALHO, Mara I. Campos de & RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 107-130

CARVALHO, M. I. C. de & RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. de (org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 107-130.

CERVENY, C. M. O., BERTHOUD, C. M. E. & col. **Família e ciclo vital**: nossa realidade em pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (org.). **Ensino fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: Leograf, 2007. p. 57-68.

DAVOLI, Mara. Documentar procesos, recoger señales. In: **RED TERRITORIAL DE EDUCACIÓN INFANTIL DE CATALUÑA**. Documentar la vida de niños y niñas en la escuela. Barcelona: Octaedro, 2011.

BECKER, F. **A Epistemologia do Professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DE OLIVEIRA, Z. M. R.. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** Vozes, 2010.

DE RESENDE PEROZA, M. A.; MARTINS, P. L. O. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Revista Diálogo Educacional**, v. 16, n. 50, p. 809-829, 2016.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. edição. São Paulo: Nacional, 1979.

DIAS, A. A.; DE MEDEIROS, M. F. Análise da construção da autonomia infantil? Interações entre crianças e professoras na educação infantil. *Psicologia da Educação*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação. **Psicologia da Educação**. ISSN 2175-3520, n. 51, p. 116-126, 2020.

EDWARDS, C.; et al. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.

FARIA, A. L. G. & PALHARES, M. (Orgs.). **Educação Infantil Pós- LDB**: Rumos e Desafios. Campinas, SP: Autores Associados- FE/UNICAMP; São Carlos SP:

Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora de UF SC,-(Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 62), 2003.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & sociedade**, v. 23, p. 257.2002.

FOCHI, P.S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M.C.S.; FARIA, A.L.G. de (orgs.). **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, P. S. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas/Child, curriculum and fields of experience: reflective notes. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 25, p. 52-72, 2021.

FONSECA, C. **Concepções de família e práticas de intervenção**: uma contribuição antropológica. Saúde e Sociedade. 2005, V. 14, n 2.

FORMOSINHO, J. A educação em creche: os desafios das pedagogias com nome. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **Modelos pedagógicos para a educação em creche**. Porto: Porto Editora, 2017. (Coleção Infância, 21).

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach**. Lisbon: Aga Khan Foundation, 2008.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987

FREIRE, M. **O registro e a reflexão do educador**. Observação, registro, reflexão – Instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FROTA, M. A.; MAIA, J. A.; PEREIRA, A. S.; NOBRE, C. S.; VIEIRA, L. J. E. S. Reflexão sobre políticas públicas e estratégias na saúde integral da criança. **Revista Enfermagem em Foco**, v. 3, ed. 1, p. 129 a 132, 2010.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2001.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (organizadores). **Métodos de Pesquisa. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GANDINI, L; EDWARDS, C. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre, Artmed, 2002.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIDDENS, A. **The constitution of society: outline of the theory of structuration**. Cambridge, Polity Press. 1984

GIL, A. M. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOES, A. F.; LEITE, I. S. A importância do enfermeiro no programa do crescimento e do desenvolvimento infantil. **Cad. Saú. Desen.** v. 10, n. 6, 2017.

GONÇALVES. G. A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades. **Reunião Científica regional da ANPED**. 2016.

GUIMARÃES, D. A relação com as famílias na Educação Infantil: o desafio da alteridade e do diálogo. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Orgs). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

HODGES, C. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>, 2020. Acesso em: 11 maio 2020.

HORN, M. **Sabores, Cores, Sons, Aromas**: A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, M. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Penso Editora, 2017.

HOUSSAIS. **Dicionário de linguística e gramática**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

KISHIMOTO, T. M. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. In: BARBOSA, R. L. L. (Org). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

KLEIN, M. **A psicanálise de crianças**. (L. P. Chaves, trad.). Rio de Janeiro: Imago, 2012.

KOHAN, W. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: Leograf, 2007. p. 13-23.

KUHLMANN JR., M., FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M.(Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações** (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.15-33.

KUHMANN JR. M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº.19 Rio de Janeiro jan./abr. 2002.

PAGNI, P. A. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: PAGNI, P. A; GELAMO, R. P. **Experiência, educação e contemporaneidade**. Marília: Poiesis: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010

LEONELLO, V. M.; L'ABBATE, S. Educação em saúde na escola: uma abordagem do currículo e da percepção de alunos de graduação em Pedagogia. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.10, n.19, p.149-66, 2006.

MAGALHÃES, M. M. G. **A perspectiva da Linguística: linguagem, língua e fala**. Rio de Janeiro, 2007.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 59-104.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 59-104.

MAUAD, A.M. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 2ªed. São Paulo: Contexto, 2000;

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciênc. educ.** (Bauru) [online], 2006.

MOREIRA et al. Políticas públicas voltadas para a redução da mortalidade infantil: uma história de desafios. **Rev Med Minas Gerais** v.7.2012.

MOREIRA, L. M. C.; ALVES, C. R. L.; BELISÁRIO, S. A.; BUENO, M. C. Políticas públicas voltadas para a redução da mortalidade infantil: uma história de desafios. **Revista Médica de Minas Gerais**, v. 7, ed. 22, p. 48 a 55, 2012.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (org.). **Ensino fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: Leograf, 2007. p. 25-32.

NÓVOA, A. Nada será como antes. **Pátio**, n.72, 2014.

OLIVEIRA, Z.R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2012

OLIVEIRA, Z. de M. R. **O currículo na educação infantil**: o que propõem as novas diretrizes nacionais?, Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. A Perspectiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação, IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, João; FORMOSINHO, Julia (Orgs). **O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação**. Porto/Pt. Porto Editora, 2011. p. 11-45.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do "Projeto Infância". In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmbito da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papyrus, p. 175-200, 2000.

PARDAL, M. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELLOS, V. **Educação da Infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 2ªed. São Paulo : Contexto, 2000

PEREIRA, C. L.. Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições para os estudos da linguagem. **Psicol. estud.** [online]. 2012, vol.17, n.2, pp. 277-286. ISSN 1413-7372.

PEREZ, J. R. D.; PASSONE, E. F. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cad Pesqui.** V,40.n.140, p.649-73, 2010.

PERROT, M. A família triunfante. In: DUBY, G., ARIÈS, P. (orgs.). **História da vida privada**: da revolução francesa à primeira guerra. 5ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, v. 4. p. 93-104.1991

PIAGET, J. **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro/São Paulo: Distribuidora Record, 1967.

_____. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar. 1975.

- _____. **A equilibrção das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1976
- POUPART, J.; DESLAURIERS, J.P.; GROULX, L.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A.P. **A pesquisa qualitativa** - Enfoques epistemológicos e metodológicos. 4. ed. Petrópolis. Editora Vozes. 2008.
- QVORTRUP, J. Visibilidades das crianças e da infância. In: **Linhas Críticas**. Brasília, v. 20. nº 41, p. 23 - 42, jan./abr. 2014.
- QVORTRUP, J. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Proposições**, Campinas, v. 22, n. 1(64), p.199-211, 2011.
- RASELLA, D.; AQUINO, R.; SANTOS, C. A. T.; PAES-SOUSA, R. BARRETO, M. L. B. Effect of a conditional cash transfer programme on childhood mortality: a nationwide analysis of Brazilian municipalities. **Lancet**, London, v. 382, n. 9886, p. 57-64, Jul. 2013.
- RIBEIRO, F. B. Como fazer pesquisa com/sobre/para as crianças em tempos de pandemia do Covid-19? Seminário Virtual. **Canal: prioridade absoluta**. Junho de 2020.
- SAMBRANO, T. M. Relação instituição de educação infantil e família. In: ANGOTTI, Maristela(Org.). **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê? Campinas: Editora Alínea, 2006.
- SARMENTO, M.J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Disponível em: <>. Acesso em: 26.dez.2020.
- SARMENTO, M.J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. In: **Atos de Pesquisa em Educação**. Portugal, v. 6, nº 3, p. 581 - 602, set./dez. 2011.
- SARMENTO, M.J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. In: **Educação Social, Campinas**, v. 26, nº 21, p. 361 - 378, maio - ago, 2004.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D., GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**. n. 1, p. 1-15, 2009.
- SERRÃO, C. R. B. O tempo na Educação Infantil: rotinas. In: NICOLAU, M. L. M. & DIAS, M. C. M. **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.
- SIMIANO, L. P. O Processo de Documentação Pedagógica e a Tessitura de Narrativas na Creche: **Entre Fios e Desafios**. Reunião Científica Regional da ANPED–24 a 27 de julho de 2016.

SINGLY, F. O nascimento do indivíduo individualizado e seus efeitos na vida conjugal e familiar. In: PEIXOTO, C. et al. **Família e individualização**. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p.13-9.

TARDELI, D. d'A. **O respeito na sala de aula**. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TARDIF, M. S Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 31-55.

TEBET, G.G. de C. Protagonismo infantil, pequena infância e docência na educação infantil. In: M. W. Santos, C. M. Tomazzetti, & S. A. Mello (Orgs.), Eu ainda sou criança. **Educação infantil e resistência** (Cap. 14, pp. 207-216). EdUFSCar, São Carlos, 2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

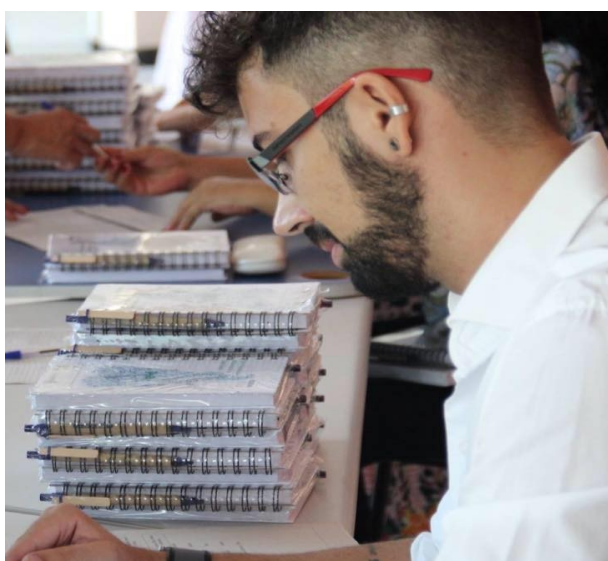
WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, M. Á. **Diários de Aula** - Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

SOBRE OS AUTORES



Evelyn da Silva Santos Mantaveli. Graduada em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar e docência da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pós graduada em Alfabetização e Letramento e mestra em Ensino em Ciências e Saúde. Experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino na Educação da Infância. Pesquisadora e formadora de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, abordando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Infâncias, Alfabetização, Letramento, atuando em redes públicas de ensino de todo o estado do Tocantins. Atualmente é Técnica de Referência na Semed/Palmas responsável pelos Centros Municipais de Educação Infantil.



Ruhena Kelber Abrão Ferreira. Doutor em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde (UFRGS). Mestre em Educação Física (UFPel). Graduado em Pedagogia e Educação Física (FURG). Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Coordena, desde 2016, o Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer, Rede CEDES. Membro do Grupo de Pesquisa HEALTH, pHYsical activity and Behavior ReseArch (HEALTHY-BRA).

ÍNDICE REMISSIVO

Aprendizagens	5, 6, 11, 12, 17, 29, 46, 48, 65, 66, 67, 75, 85, 86, 88, 93, 97, 98, 101, 107, 111, 124, 126, 129, 139, 140, 142
Atendimento Remoto.....	11, 12, 17, 30, 35, 54, 75, 76, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 94, 95, 98, 102, 103, 105, 112, 116, 126, 127, 129, 137
Base Nacional Comum Curricular.....	46, 49, 53, 65, 143 155
Base Nacional Comum Curricular: BNCC:.....	46, 65
BNCC.....	46, 47, 49, 53, 57, 60, 65, 66, 67, 88, 89, 120
CNE.....	46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 59, 60, 62, 65, 66, 85, 88, 89, 142, 143
COVID.....	9, 30, 31, 35, 85, 88, 142, 143, 149
Creche.....	43, 44, 45, 46, 48, 50, 56, 62, 65, 66, 85, 92, 96, 109, 135, 136, 145, 149
DCNEI.....	46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 60, 62, 65, 66, 88, 89
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.....	46, 49, 62, 64, 65, 142, 143
Distanciamento social.....	5, 6, 9, 54, 58, 75, 76, 85, 89, 90, 121,
ECA.....	11, 38, 42, 49, 52, 64, 74, 91, 92, 93, 106, 114, 117, 122, 134, 135, 136, 137, 140, 145
Educação Básica.....	9, 45, 49, 50, 62, 65, 74, 119, 135, 143
Educar.....	9, 38, 40, 41, 44, 45, 46, 53, 55, 62, 64, 65, 124, 141
Estatuto da Criança e do Adolescente.....	49, 55
Infantil:.....	35, 44, 45, 46, 48, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 71, 72, 146, 147
Infantil:Infâncias:.....	6, 48, 62, 64, 65, 67
LDBEN.....	9, 49
Linguagem.....	12, 20, 22, 24, 25, 27, 51, 90, 98, 109, 113, 125, 129, 131, 133, 134, 147, 148
Novas Tecnologias da Informação e Comunicação.....	11, 140
Novo Coronavírus.....	17, 85, 88
NTIC.....	11, 12, 86, 100, 102, 103, 104, 133, 139, 140, 146, 147
PNAISC.....	63, 71
Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança.....	63, 143

Pré-escola.....	44, 45, 46, 48, 50, 56, 62, 65, 66, 86, 87, 92, 107, 135, 136, 144
Secretaria Municipal da Educação.....	77, 89, 90, 91, 92
Semed.....	88, 90, 92, 95, 96, 99, 103, 111, 123, 154
SUS.....	45, 47, 63, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72

ISBN 978-658997300-3



9 786589 973003