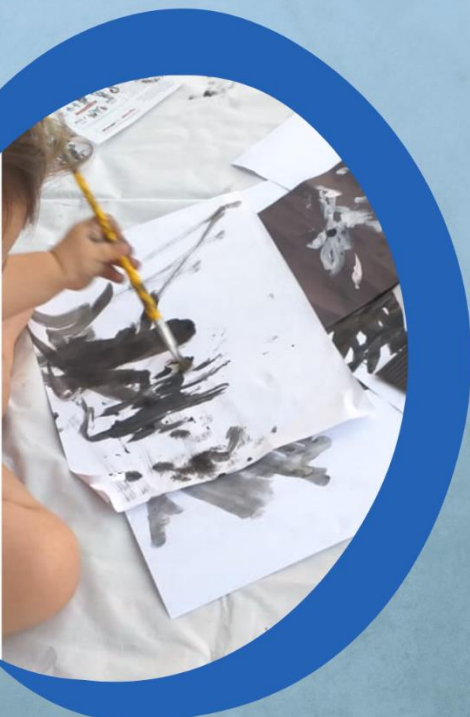


A EDUCAÇÃO INFANTIL EM
TEMPOS DE PANDEMIA:
PRÁTICAS RESSIGNIFICADAS



Daniele Marques Vieira
Catarina Moro (Orgs.)

NEPIE

Núcleo de Estudos e Pesquisas em
Infância e Educação Infantil - UFPR

Daniele Marques Vieira
Catarina Moro
(Organizadoras)

A Educação Infantil em tempos de pandemia: práticas ressignificadas

2021

Universidade Federal do Paraná

Reitoria

Reitor **Prof. Dr. Ricardo Marcelo Fonseca**

Vice-Reitora **Prof^a. Dr^a. Graciela Inês Bolzón de Muniz**

Setor de Educação

Diretor **Prof. Dr. Marcos Alexandre dos Santos Ferraz**

Vice-Diretora **Prof^a. Dr^a. Odisséa Boaventura de Oliveira**

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil

Coordenadora **Prof^a. Dr^a. Gizele de Souza e**

Vice- Coordenadora **Prof^a. Dr^a. Marynelma Camargo Garanhani**

Coordenação Editorial

Catarina Moro e Gizele de Souza - UFPR

Conselho Editorial

Adriana Aparecida Dragone Silveira - UFPR

Andréa Cordeiro Bezerra - UFPR

Angela Maria Scalabrin Coutinho – UFPR

Anna Bondioli – UNIPV

Antonio Gariboldi – UNIMORE

Bianca Cristina Correa – USP-Ribeirão Preto

Donatella Savio – UNIPV

Elena Mignosi – UNIPA

Eliane Teresinha Peres - UFPel

Fabiana Silva Fernandes – FCC

Fernanda de Lourdes Almeida Leal – UFCG

Francesca Davida Pizzigoni - INDIRE

Geysa Spitz Alcoforado de Abreu – UDESC

Heloísa Helena Pimenta Rocha - UNICAMP

Isabel de Oliveira e Silva – UFMG

Juarez José Tuchinski dos Anjos – UNB

Juri Meda - UNIMC

Mônica Correia Baptista - UFMG

Natalia Fernandes - UMINHO

Patrícia Corsino - UFRJ

Silvia Helena Vieira Cruz – UFC

Susana Sosenski - UNAM

Vera Lucia Gaspar da Silva – UDESC

NEPIE

Núcleo de Estudos e Pesquisas em
Infância e Educação Infantil - UFPR

Daniele Marques Vieira
Catarina Moro
(Organizadoras)

A Educação Infantil em tempos de pandemia: práticas ressignificadas

2021
Curitiba
NEPIE/UFPR

Copyright © 2021 by NEPIE/UFPR

Coordenação Editorial

Catarina Moro e Gizele de Souza

Projeto Gráfico e Editoração

Franciele F. França

Catarina Moro

Capa

Gioconda Ghiggi

Revisão

Dos autores

Fotografias

Produções de crianças da Parlenda Berçário e Escola e CMEI Centro Cívico.

Música

Ricardo Salmazo

Dados Internacionais para Catalogação na Publicação (CIP)
(Maria Teresa A. Gonzati /CRB 9-1584 /Curitiba, PR, Brasil)
Universidade Federal do Paraná

E24 A educação Infantil em tempos de pandemia : práticas ressignificadas / Daniele Marques Vieira, Catarina Moro (Orgs.) – Curitiba : NEPIE/UFPR, 2021.
4 MB ; PDF

ISBN 978-65-84565-13-5

1. Educação infantil. 2. Educação de crianças. 3. Educação – Metodologia.
4. Pandemia e COVID 19. I. Vieira, Daniele Marques. II. Moro, Catarina. III.
Título.

CDD 370.111

Direitos dessa edição reservados ao NEPIE/UFPR

Aproveitando do formato E-book convida Dedicamos este livro às
pessoas que enfrentaram o distanciamento social imposto pela
pandemia como condição à segurança de todos, especialmente, das
nossas crianças sempre sujeitas às decisões dos adultos; as que
acreditam na ciência, tomaram e fizeram campanha em prol da vacina...
que nosso abraço chegue até vocês!

Aproveitando do formato E-book convidamos vocês a
apreciarem a música criada por Ricardo Salmazo, nos
primeiros dias da pandemia...

Você pode acessar pelo link ou pelo QRCode



<https://www.youtube.com/watch?v=8mYsJs3Zy1U>

SUMÁRIO

PREFÁCIO	1
<i>Livia Maria Fraga Vieira</i>	

DO INÓSPITO AO INUSITADO NA PANDEMIA, COLHEMOS O QUE SEMEAMOS	9
<i>Daniele Marques Vieira</i> <i>Catarina Moro</i>	

DA GESTÃO MUNICIPAL

O TRABALHO INTERSETORIAL E A RETOMADA DAS ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DE PIRAQUARA/PR	21
<i>Rubian Mara de Paula</i>	

EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA NO MUNICÍPIO DE PINHAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	40
<i>Andressa Montilla dos Santos</i> <i>Daniela Negrão de Mello Cardoso</i> <i>Marisa Maria Macario da Silva</i> <i>Nadir Fernandes dos Santos</i> <i>Tatiane Pereira Alves</i>	

DA GESTÃO INSTITUCIONAL

SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO DIÁRIA DE SENTIDOS E A FORMAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA.	59
<i>Ana Dombrowski Fukaya</i> <i>Ana Beatriz Souza Cerqueira</i>	

ENTRE QUINTAIS: AS RELAÇÕES COMO MOTE À
CONSTRUÇÃO DE MUNDOS POSSÍVEIS 80

Patricia Celli da Silva Ribeiro
Marcia Rodrigues Fernandes

A (IM)POSSÍVEL EDUCAÇÃO INFANTIL REMOTA:
CONSOLIDAR PRINCÍPIOS E REDEFINIR ESTRATÉGIAS 98

Ana Julia Lucht Rodrigues
Ana Paula Soares Pamplona

TESSITURAS DE RELAÇÕES AFETUOSAS DO CUIDAR E
EDUCAR, COM OU SEM PANDEMIA 120

Larissa Kovalski Kautzmann
Sirlei Cordeiro Svidzinski de Paulo

RELATO DA EXPERIÊNCIA DE UM CMEI EM TRABALHO
REMOTO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO VÍNCULO
FAMÍLIA-ESCOLA 145

Ana Luisa Manfredini Araujo

DA DOCÊNCIA

EDUCAÇÃO E CUIDADO NA ESCOLA DA INFÂNCIA: UMA
EXPERIÊNCIA NA PANDEMIA DA COVID-19 170

Ana Carolina Ramos Passos
Luana Elizabeth Moreira
Nauana Micaella Sotsek Andrade

O APRENDER EM MEIO A PANDEMIA: UMA VIVÊNCIA
DE “AUTORIA DO PENSAMENTO” 192

Deyse Cristine de Campos
Danielle Gross F. Mascarenhas

EDUCAÇÃO INFANTIL EM AÇÃO NA PANDEMIA:
CULTURA ALIMENTAR E APRENDIZAGENS DE
CULTIVO

214

Andresa Aparecida de Paula
Georgete Cristiane Haas de Paula

SOBRE AS AUTORAS

230

Prefácio

Livia Maria Fraga Vieira

*Para cuidar de uma criança, é preciso uma aldeia
(Provérbio africano).*

A pandemia do Covid19 surpreendeu o planeta desde o início do ano 2020. Entre outras medidas sanitárias recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), adotou-se a suspensão global da presença de estudantes - crianças, jovens e adultos, e de docentes e outros trabalhadores da educação, nas unidades da educação básica e superior. Propostas de continuidade pedagógica foram variadas no mundo e no nosso país. O que levou à adoção do uso intensivo de tecnologias digitais e do ensino remoto, em condições pouco usuais e quase desconhecidas para a maioria das famílias, estudantes e docentes. Para estes, implicou no trabalho remoto, transformando suas casas em lugar de exercício da docência.

No Brasil, essas medidas foram generalizadas nos sistemas de ensino. Segundo o levantamento realizado pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), no período de 27 de abril a 01 de junho de 2020, a maior parte das Secretarias Municipais de Educação (SME) ou órgãos afins (86,5%) deu orientações específicas para as instituições de Educação Infantil e essa orientação foi, quase que unanimemente (94,1%), para que as atividades presenciais fossem suspensas. Esse levantamento consolidou informações de 26 das 27 unidades da federação, somando 1.904 respostas válidas.

Mesmo sendo quase generalizada a suspensão de atividades presenciais, havia uma expectativa de que a situação iria se resolver logo. Mas nos defrontamos com um cenário de muitas mortes, de

aumento de casos da doença, de desencontros, de negacionismo como política do governo federal, com embates cotidianos, promovendo mais incertezas e insegurança.

A suspensão das atividades presenciais não significou paralisação das atividades educativas com as crianças de 0 a 3 anos de creche e de 4 e 5 anos de pré-escola. Praticamente 2/3 dos municípios em que as aulas presenciais foram suspensas, houve manutenção do calendário escolar e as/os docentes da Educação Infantil foram chamadas/os a dar continuidade às atividades pedagógicas.

Em mais da metade dos municípios, as SME declararam que os profissionais de educação enfrentavam dificuldades em relação aos meios digitais (58,1%), a formação para uso de tecnologias e mídias diversas (68,9%) e para organizar materiais que atendessem à educação especial (54,8%). Informaram que praticamente 1/3 das/os profissionais de Educação Infantil estavam apresentando dificuldades de compatibilizar o trabalho doméstico com o remoto.

Apesar das dificuldades, ao mesmo tempo em que novas demandas de trabalho surgiram na busca pela manutenção do calendário escolar, as/os profissionais da Educação Infantil tiveram que adequar, e mesmo inventar, diferentes estratégias para o cumprimento da sua carga horária, bem como viveram diferentes efeitos sobre as relações de trabalho.

Três medidas foram as mais frequentes nos municípios: a determinação de envio de tarefas para as famílias realizarem com as crianças (82,5%), a disponibilidade para atendimento e orientação às famílias (64,9%) e a participação em atividades de formação em serviço (*online*), no âmbito das unidades educacionais. Mesmo com as medidas de isolamento social, em muitos municípios (36,8%) houve a determinação de presença nas escolas ou na secretaria em sistema de rodízio.

Por outro lado, a maioria das crianças viu suas especialidades

e vidas sociais reduzidas, bem como o acesso à educação e recursos como merenda escolar, serviços de de proteção infantil e saúde mental. As desigualdades sociais decorrentes do modelo concentrador de renda e produtor de injustiças, que se agrava com as políticas neoliberais e o descaso governamental, colocam as crianças como grupo mais vulnerável a toda sorte de vicissitudes, como estar em moradias precárias, sofrer com a fome e a desnutrição, com a violência doméstica, e com a fragilização das políticas de proteção social. Em diversas famílias, muitas chefiadas por mulheres, quando não confrontadas com o desemprego e perda de suas fontes de renda, o trabalho dos responsáveis não ocorreu na forma de *home office*, obrigando aos responsáveis a buscar formas alternativas de guarda das crianças, em locais fora de controle social.

Pesquisa de julho de 2020 promovida pelo UNICEF, com amostra representativa da população brasileira a partir dos 18 anos, mostrou que 55% haviam sofrido perda de renda; para aqueles com crianças e adolescentes de 0 a 17 anos - 40% da amostra - 63% relatou tal perda. Um quarto deles havia recebido apenas metade da renda auferida no mês anterior à pesquisa. Essas perdas afetaram 67% do quinto mais pobre da população, comparando com 35% do grupo de maior renda mensal. Uma consequência dessa perda de renda foi a escassez de alimentos: 27% dos que vivem com crianças e adolescentes relataram momentos em que não havia mais alimentos disponíveis e eles não tinham dinheiro para comprar mais. Sabe-se que no ano de 2021 essa situação foi agravada.

Essa realidade gerou angústias e obstáculos para a implementação de atividades remotas na Educação Infantil (mas também em outras etapas da educação básica), frente às características das crianças, das famílias, e a diversidade das condições financeiras, técnicas e políticas dos municípios. Em recente exposição sobre implementação de políticas públicas, divulgada pela Fundação Maria Cecília Vidigal, mostra-se que as

crises, tal como a que estamos vivenciando, tendem a exacerbar condições críticas pré-existentes, vividas antes como normalidade; a colocar regras e rotinas em suspensão; a exigir decisões rápidas e mais conectadas com aqueles que estão na ponta dos serviços e em relação direta com os usuários das políticas; e a fazer com que aprendizados anteriores percam o sentido.

Este livro, organizado por Daniele Marques Vieira e Catarina Moro, é uma inestimável contribuição para acessar um conhecimento sobre a ação dos profissionais da educação no enfrentamento do período que se abriu com a pandemia, com muitas surpresas, sofrimentos e imposição de desafios. Isto a partir dos relatos dos sujeitos que viveram as experiências da gestão e da docência em municípios do estado do Paraná, durante o período da suspensão das atividades presenciais e também de retomada recente da presença nas unidades educacionais.

O material organizado, com a contribuição direta daquelas que estavam imersas nas secretarias de educação e nas instituições educativas, nos permitem responder às seguintes questões: Como as unidades de Educação Infantil realizaram atividades pedagógicas à distância? Que condições as/os profissionais tiveram para continuar com a sua prática docente? As crianças conseguiram acompanhar? Como as famílias foram mobilizadas para compartilhar a continuidade dos projetos pedagógicos e práticas educativas?

O isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19 nos confrontou com essas e outras questões, desafiando as/os docentes a encontrar soluções e a superar dificuldades relacionadas ao atendimento à distância.

As experiências ressaltadas no livro, seja do ponto de vista da gestão municipal, da gestão das unidades educacionais, seja da docência, mostram que existiu uma mobilização de compromissos não só na perspectiva de manutenção de vínculos, mas de atuação pedagógica envolvendo as famílias e as crianças, conscientes da

nossa realidade eivada de tantas desigualdades.

Alguns extratos dos 10 capítulos que compõem este livro, que estão aqui arrolados, formando uma espécie de mosaico de depoimentos, nos mostram que gestores municipais, gestores das instituições e docentes construíram as estratégias, os artefatos, as interações baseados em concepções que ressaltam a participação e a gestão democrática, o respeito e a proteção dos direitos das crianças, e uma educação pautada em princípios coletivamente construídos e consagrados em textos como as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Fica também evidenciada a adoção de abordagens pedagógicas que ressaltam o lugar da escola como lócus de experiências significativas, que exigem professoras/es em formação continuada e sensíveis ao exercício de uma docência que pratica a escuta, a investigação e a reflexão. Educação que se ancora na promoção de interações, pilar de aprendizagens e apropriação de cultura, e propicia o brincar, as brincadeiras, constitutivas do sujeito e do ser criança.

[...] muitos problemas emergentes desse contexto constituem continuidades e agravamentos de uma realidade que já vinha se desdobrando antes da pandemia. Dentre esses aspectos, destacamos a exclusão e a diferenciação social e econômica que marcam profundamente a educação no Brasil. Muitos aspectos revelam os múltiplos sentidos do “distanciamento social”, que pode ser compreendido como medida de contenção do coronavírus, mas também como um hiato entre os diferentes grupos sociais que, apesar de sofrerem as sequelas da pandemia, apresentam condições distintas de enfrentamento das suas mazelas. Nesse sentido, a pandemia, ao escancarar a impossibilidade de distanciamento de alguns sujeitos em espaços públicos e privados, desvelou também a vulnerabilidade de alguns corpos.

O reconhecimento desse distanciamento social permeou os relatos aqui presentes. Permitiu sistematizar em livro o que já sabíamos pelos inúmeros depoimentos trazidos pelas *lives* que foram organizadas nos estados, nos municípios, com a participação das universidades, dos fóruns de Educação Infantil regionais e

estaduais, ou mesmo municipais, e de outros atores que contribuíram com estudos e pesquisas para o conhecimento das estratégias e propostas de superação do distanciamento e para a aproximação com as crianças e famílias.

Constatou-se desafios e limites:

A falta de orientações consistentes e rápidas por parte de órgãos oficiais e normativos; a insuficiência de apoio técnico e financeiro das demais esferas governamentais; a tensão entre os direitos dos professores e demais trabalhadores da educação e o direito à educação; a insuficiência de recursos financeiros; a limitação em ampliar os investimentos, num contexto que exige contratações, aquisição de equipamentos e materiais e realização de adaptações em espaços físicos; a reivindicação das famílias pelo retorno às atividades presenciais; a resistência e/ou insegurança de alguns professores em desenvolver uma nova prática pedagógica etc.

Enfrentaram-se muitos desafios na execução das atividades remotas: convencimento das famílias sobre a importância de desenvolver brincadeiras, experiências envolvendo as diferentes linguagens, experiências com a natureza etc; pouco ou nenhum contato das famílias com equipamentos tecnológicos e/ou internet; a falta de tempo das famílias para dedicarem-se às atividades junto às crianças; a necessidade dos professores se apropriarem ou ampliarem, rapidamente, seus conhecimentos em relação às tecnologias; a falta ou insuficiência de equipamentos tecnológicos e/ou internet nas instituições [...].

Para o planejamento das propostas, foi preciso levar em consideração que a criança estava em outro contexto que não o institucional, sendo de extrema importância um olhar de acolhimento no atendimento remoto, entendendo que muitas pessoas passaram por momentos de perdas, seja de renda ou de um ente querido. [...] Buscou-se ouvir as famílias e sugerir possibilidades, respeitando e acolhendo as necessidades e dificuldades, incentivando o retorno e as devolutivas das atividades. Foram elaborados formulários e encaminhados virtualmente, a fim de conhecer as especificidades de cada criança e família, visando o planejamento de propostas que fossem possíveis de serem realizadas.

Reinventar-se e buscar novas aprendizagens foi um dos caminhos encontrados na busca de garantir o atendimento às crianças.

Os profissionais descobriram novas ferramentas tecnológicas e utilizaram as diversas linguagens artísticas como a dança, teatro, música para proporcionar momentos de interação e propor atividades pedagógicas sensíveis, lúdicas e prazerosas. Alguns deles criaram e mantiveram um canal de contação de histórias no *You Tube*. *Lives* foram realizadas pelas unidades

de ensino com o envolvimento da equipe educacional, levando de forma criativa diversas formas de brincadeiras, proporcionando momentos de interação. Para a promoção de eventos e atividades envolvendo a participação das famílias, algumas unidades optaram por realizar *drive thru* ambientado, com músicas e fantasias, promovendo entrega de lembranças, brinquedos e jogos confeccionados pelas próprias educadoras/es e professoras/es, sempre respeitando o distanciamento [...].

Em dois relatos verificamos a criação de **Ateliês Itinerantes**. Materiais organizados, enviados às famílias, com instruções claras, para desenvolvimento de atividades diversificadas, que podiam ser registradas e compartilhadas – “a equipe da escola elaborava uma curadoria dos materiais conforme as especificidades de cada grupo de bebês e crianças” [...] “semanalmente as famílias eram convidadas a buscar na escola o “Ateliê” e a cada semana a proposta se diferenciava.”

Kits de materiais e livros também foram enviados às casas: “cada *kit* era pensado com a intenção de que bebês e crianças continuassem conhecendo o mundo, brincando e descobrindo sons, texturas, cheiros, sabores, cores, temperaturas, em um cotidiano compartilhado entre a família e o CEI, na medida do que era possível. Para a entrega dos *kits*, a cada mês era organizado um cronograma com diferentes datas e horários para as famílias, de modo a evitar aglomeração”. Nessa experiência chamou atenção a participação de toda a equipe da instituição – professoras, funcionárias da secretaria, da limpeza, da cozinha foram chamadas a produzir artefatos a serem enviados às crianças, evidenciando afeto materializado em peças de costura, bordados e de crochê: bolinhas, polvos e toalhas de crochê, cestos de sisal, trouxinhas com diferentes aromas, tecidos pintados à mão, bonecas e brinquedos feitos de pano (como a batata quente), luvas de tecidos com os personagens da história dos Três porquinhos, bonecas *Abayomi*, bonecos dos sentimentos.

Novas linguagens e abordagens foram sendo criadas para

abrir canais de comunicação com as famílias. Entre esses canais, foram criadas publicações como a “Revista Cuidar” ou a “Revista Aproximações”.

Também ocorreram encontros semanais *online* pelo aplicativo Zoom ou outros para interação entre as crianças e as professoras; para a realização de formações sobre temas diversos por demanda das professoras; como também para conversas no intuito de promover momentos de escuta e de apoio emocional.

[com] as experiências das crianças aprendemos mais sobre nós e elas, e ajudamos as famílias a visualizarem e atribuírem valor ao currículo que emerge do cotidiano [...] o CMEI, mesmo em atendimento não presencial continua com suas responsabilidades sociais, políticas e pedagógicas, devendo primar pela garantia de direitos fundamentais das crianças [...].

Uma pergunta que comparece como título de um dos capítulos pode condensar o desafio vivido: é possível realizar Educação Infantil remota? O que se mostrou na produção cuidadosa das narrativas constantes do livro é que, ainda que os limites sejam concretos, o compromisso dos sujeitos envolvidos viabilizou experiências criativas, aproximações, aprendizagens, expressões de cuidado e acolhimento de famílias e crianças. Ainda que nem todas as crianças estivessem envolvidas, nem todas as famílias apresentassem condições de acompanhar e viver sistematicamente a mediação entre as crianças e as unidades educacionais, os relatos nos mostram um intenso protagonismo docente, o esforço de projetar e colocar em ação propostas de mobilização das famílias, respeitando as suas limitações. Essa era a condição de fazer chegar aos bebês e às crianças pequenas a presença da Educação Infantil e caminhar no sentido de construir comunidades educativas.

A Educação Infantil mostra a sua potência criativa nas experiências vividas nesses tempos de pandemia. Vale a leitura.

Do inóspito ao inusitado na pandemia, colhemos o que semeamos

Daniele Marques Vieira
Catarina Moro

A infância fala uma língua que não se escuta. A infância pronuncia uma palavra que não se entende. A infância pensa um pensamento que não se pensa. Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, atender esse pensamento pode ser uma oportunidade não apenas de dar um espaço digno, primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também de educarmo-nos a nós mesmos, a oportunidade de deixar de situar sempre os outros na outra terra, no desterro, no estrangeiro, e poder alguma vez sair, pelo menos um pouquinho, de nossa terra pátria, nosso cômodo lugar.

Walter O. Kohan¹

A infância nos convoca a sair do lugar acomodado da adultez, descalçar os sapatos, permitir ao vento nos descabelar, viver o momento, inteiramente, como este se apresenta. Sem esperar mais do que aquilo que está exatamente diante de nós, no presente; desafio que o desconhecido – a pandemia - nos impele a encarar.

Se compreendemos a infância como experiência comum a todas as pessoas, esse tempo inescapável aos humanos, mesmo que não *a escutem*, não *a entendam*, não *a pensem*, inegavelmente estará lá, na mais tenra idade, latente, pujante, potente, muitas vezes escondida, sobrevivente. É justamente o fato de todos podermos falar dela, seja vicejante, protegida, enaltecida ou roubada, destituída de seu lugar, que ela se constitui comum. A experiência da infância é como habitamos a vida de possibilidades ou memórias, de desejos e reencontros.

¹ (KOHAN, 2008, p. 59).

Podemos falar da infância que vivemos, ou não vivemos. Podemos olhar a infância como estrangeiros, acometidos pela falta ou pela nostalgia e, tão logo, rememoramos a infância vivida. Podemos acompanhar a infância das nossas crianças e decidir que seremos cúmplices ou meros espectadores.

A infância, entendida assim, como experiência, nos impulsiona ao tempo do agora, do presente, da suspensão, da insustentável leveza que cada novidade enseja e, como adultos que se resignam a envelhecer, acabamos perdendo a capacidade de perceber essa oportunidade de profunda conexão.

Com esse sentido da experiência de infância que afeta a todos, pensamos o tempo presente dessa pandemia da Covid-19, circunstância também inescapável. Globalmente fomos todos afetados, igualamo-nos por compartilharmos algo comum, a experiência do distanciamento (e/ou isolamento) social. Durante esse tempo, vivemos a suspensão, o encontro com nós mesmos e com os familiares de forma íntima e ininterrupta, em confluências e confrontos, olhamos o mundo da janela, do portão, das telas, sentimos o dia alargar-se, percebemos valor nas pequenas coisas, enxergamos outros seres do planeta circulando em espaços onde éramos hegemônicos. Descobrimos que a solidariedade, a partilha e a cooperação constroem afetos e sustentam nossa psique, a dignidade do outro nos torna mais dignos, porque é fazendo e aprendendo juntos, no coletivo, que criamos sentidos para a vida em sociedade. Essas condições nos foram impostas, para a segurança de todos, para a proteção de cada um e cada uma.

A infância como possibilidade se constituiu nessa lembrança a que fomos instados a rememorar, reviver, reacender. Voltados para nossa intimidade, como oportunidade de nos situarmos no mundo, de olharmos em volta com tempo e cuidado, com curiosidade, como se estivéssemos diante do novo. Cada ação um aprendizado, ou possibilidade de visitar, fazer, refazer, fazer de novo e de novo,

aprimorar o gesto, inventar novos modos de estar com os seus, no desejo de ser a cada dia um pouco mais, de si e dos outros. Porque somos inacabados, nossa sina como aprendentes nunca termina, apenas nos iludimos com certezas, controle dos outros e autocontrole... longe de tais ilusões, a infância pode ser um campo de infinitudes ou de limitações impostas pela negligência ou pelas exigências descabidas dos adultos.

Na urgência de capturar os efeitos do distanciamento social nas crianças, Ribeiro (2021) realizou uma pesquisa de escuta às crianças logo nos primeiros dias da pandemia, sobre seus confinamentos. Nesta pesquisa, reuniu falas reveladoras dos sentimentos e desejos delas diante da impossibilidade de convivência escolar. As falas registram saudades dos colegas e das professoras, das brincadeiras com os amigos; a vontade de “correr”, de brincar com os brinquedos da escola, de fazer algo que não seja “esperar o tempo passar”, de que chegue logo o dia de encontrar com os amigos. E revelam também a angústia de não fazer “quase nada”, de sentir a casa “apertada”. Entre as discussões feita por Silvanne Ribeiro, destaca-se a importância de “ouvir[mos] as narrativas infantis”. As crianças “são autoras potentes para a não permissão da descaracterização das infâncias e de espaços democráticos que as escolas ainda podem proporcionar e ampliar.” (2021, p. 169-170).

De início, a percepção da pandemia, assim como para as crianças ouvidas por Ribeiro, impregnava-nos a sensação do inóspito, confrontando nossas vidas, mas, aos poucos, foi sendo sentida como algo inevitável. Ainda que nos tenha trazido circunstâncias fora do comum, impulsionou-nos a encontrar jeitos de viver, de sobreviver, de seguir... De certo modo, somente porque temos a infância em nós, fomos capazes de enfrentar o isolamento, a distância, a ausência, o despertar a cada dia como mais um dia a ser vivido como primeira vez, pela espera de algo novo surgir, em um tempo que passa devagar... estranho. Do inóspito ao inusitado,

descobrimo-nos colhendo o que semeamos.

As circunstâncias da pandemia geraram soluções indesejáveis e indefensáveis à educação das crianças pequenas, desde bebês, contrastantes com as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009) para esta etapa. A Educação Infantil remota, contudo, exatamente por ser a forma mais segura para todos – crianças e adultos –, teve que acontecer. Essa modalidade tornou possível uma forma de estar presente na vida uns dos outros, reacendendo práticas, rituais, repertórios do cotidiano da Educação Infantil, para nos restabelecer como coletivo.

Daí pensar a infância como esse relicário da experiência vivida; refúgio de todas as coisas que movem a dinâmica da vida social, ordenadora e determinista, pois nela podemos enxergar com olhos de menino; bastião de nossas defesas, porque diante dela assumimos nosso amor ao mundo, na escolha diária do que perpetuar, existência que depende de como cuidamos dessa infância, de como a escutamos, contemplamos, incluimos, festejamos.

(...) nossa relação com a infância está sempre ligada a certa relação com o tempo. [...] O novo, no tempo – como na educação e em quase todas as outras coisas – é questão de experiência. De atenção. De escuta. De início imprevistos, interruptores, criadores. De pensar inícios e de iniciar no pensar. Sempre com a intensidade da primeira vez. (KOHAN, 2008, p. 61).

A infância nos convida a re-olhar, a recuperar o entusiasmo, a reviver, mas também incita a uma disposição para os “inícios”, a valorizar o sentido daquilo que começa a cada dia, da novidade que encanta e impulsiona.

Com essa perspectiva, diante da infância que nos habita, e com a qual habitamos o mundo, propomos olhar para o desafio de pensar a Educação Infantil diante de um macro-contexto inospitaleiro a um meso-contexto incomum, diferente do esperado, restrito da presença, marcado pela ausência de corpos em relação, entre si e com toda materialidade a ser descoberta e apropriada, pela

desconstrução do ambiente educativo como *lócus* de interações, eixo de processos à constituição de sujeitos-criança, seja na conquista de sua autonomia de movimentação, inserção e participação nesse contexto, seja nas relações estabelecidas pela possibilidade de explorar e produzir modos de conhecer seu entorno.

Diversas pesquisas tematizaram reflexões urgentes sobre os impactos da pandemia para as infâncias e para a Educação Infantil. Dentre algumas publicações, mencionamos dois dossiês especiais da Revista Zero-a-Seis- “Educação infantil em tempos de Pandemia”² (2021) e “As crianças e suas infâncias em tempos de Pandemia”³ (2020). Ambos reúnem 25 artigos e testemunhos acerca de enfrentamentos e constatações dos problemas - asseverados pela má gestão da emergência sanitária em consequência do contágio desmedido e da letalidade do novo coronavírus - em contextos diversos que abrigam as infâncias indígenas, quilombolas, sem-terra, negra e de bebês. Seja pela investigação acadêmica, seja pela continuidade da oferta educacional no âmbito dos sistemas e das redes de ensino, houve uma intensificação da busca por reflexões, problematizações e novos encaminhamentos, que aplacassem o inóspito que se abateu sobre nós.

Mais do que reinvenção, acreditamos que a ação pedagógica e a prática educativa que caracterizaram a Educação Infantil remota emergem em terreno fertilizado por princípios, saberes, concepções que sustentam as escolhas, mediante o compromisso com a infância, com cada bebê, criança e suas famílias. Como Costa (2021, p. 150) sustenta, é imprescindível “Pensar em canais de comunicação entre escola e família parece essencial para o rompimento do desencontro que marca as duas instituições, contribuindo, assim, para práticas

² O dossiê “Educação infantil em tempos de Pandemia” pode ser acessado em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/issue/view/3163>

³ O dossiê “As crianças e suas infâncias em tempos de Pandemia” pode ser acessado em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/issue/view/3157>

pedagógicas de maior qualidade para as crianças”.

Nesse mesmo contexto, por termos acompanhado e testemunhado algumas proposições nos anos de 2020 e 2021, convidamos profissionais que atuaram no período da pandemia – marcado pelo distanciamento físico e fechamento das instituições – a relatarem uma parte de suas experiências com a Educação Infantil em tempos de prática remota. Esses relatos se transformaram em um livro. E, contrariamente ao desvelamento de “antigas mazelas [que] vieram à tona, entre as quais o currículo pautado em conteúdos descontextualizados, a falta de interações e brincadeiras para a boa aprendizagem e desenvolvimento das crianças e a fragilidade da relação família-escola” (COSTA, 2021, p. 145), vimo-nos diante de muitas descobertas e aprendizados, que vocês poderão ler e reler na presente obra. O livro compõe-se de dez capítulos organizados em três partes, cada uma delas apresenta a discussão da experiência desenvolvida no âmbito da **Gestão Municipal**, da **Gestão Institucional** ou da **Docência na relação com as crianças e com as crianças e seus familiares**.

Na primeira parte, quanto às ações em âmbito municipal, Rubian Mara de Paula apresenta o capítulo 1, intitulado **O trabalho intersetorial e a retomada das atividades na Educação Infantil: a experiência de Piraquara/PR**. A autora destaca o processo de diálogo que envolveu toda a comunidade educativa e sustentou a construção de uma Educação Infantil remota possível. Esse processo resultou na proposição de “um planejamento compartilhado, de forma intersetorial e fundamentado nos princípios da gestão democrática” pela Comissão Municipal de Gerenciamento da Pandemia da Covid-19, da Educação Escolar Pública do Município de Piraquara, com prevalência da perspectiva pedagógica para a elaboração dos protocolos de segurança sanitária, tendo como parâmetro os princípios inegociáveis da Educação Infantil.

No segundo capítulo, Andressa Montilla dos Santos, Daniela

Negrão de Mello Cardoso, Marisa Maria Macario da Silva, Nadir Fernandes dos Santos e Tatiane Pereira Alves, no texto **Educação infantil em tempos de pandemia no município de Pinhais: desafios e possibilidades**, traçam caminhos com base na trajetória do município e “no princípio de educação como responsabilidade social”. As autoras partiram daquilo que consideravam “essencial ao desenvolvimento integral da criança” e de questionamentos e problematizações do que poderia e precisaria ser feito em tempos de distanciamento físico. Assim, na experiência de Pinhais importou conhecer os meios que melhor atenderiam as famílias e então lançar mão de diferentes estratégias – das mídias sociais aos *kits* de materiais, livros de literatura e brinquedos, às atividades impressas, à criação e publicização de revistas – que também buscaram contemplar as crianças da modalidade de educação especial e os processos de formação continuada com foco nas demandas emergentes. À guisa de aprendizado, as autoras destacam a “importância da responsabilidade compartilhada” pelas crianças e da promoção constante de “discussões com a sociedade no sentido de conhecimento e reconhecimento do trabalho realizado na Educação Infantil”.

Seguindo com a segunda parte do livro, acerca da gestão no âmbito das unidades educativas, Ana Fukaya e Ana Beatriz Cerqueira evidenciam no capítulo **Ser professor na Educação Infantil: Construção diária de sentidos. Relato de experiências formativas na pandemia** os desafios e as escolhas para dar sequência ao processo de formação continuada, atrelado à proposta pedagógica da unidade. Inicialmente, as autoras nos contam a respeito das proposições com as crianças e seus familiares e, sobre o quanto elas estão presentes e significadas na equipe docente, “sua presença se materializa nas escolhas que realizamos, ao pensarmos nas músicas e nas histórias preferidas, na organização de territórios para a brincadeira”, que nas novas circunstâncias se convertem em

“convites e possibilidades que ganham terreno em suas casas”. Na sequência, nos falamos que a centralidade da formação, para momentos virtuais ou em presença, era “entender o que é ser docente de crianças pequenas num processo contínuo, numa busca diária de sentidos”.

Com a perspectiva do envolvimento da comunidade educativa na articulação da vida em casa e no CMEI, para os enfrentamentos do momento pandêmico, Patricia Celli da Silva Ribeiro e Marcia Rodrigues Fernandes, apresentam o capítulo **Entre quintais: as relações como mote à construção de mundos possíveis a partir de um projeto educativo colaborativo** numa afirmação da instituição educativa como espaço de vida coletiva, na qual emerge “a beleza do encontro”, “a escuta das crianças, desde bebês, a defesa do direito das crianças como uma experiência ético-política, democrática”. A narrativa do capítulo busca explicitar o processo de refinamento do olhar da comunidade educativa pelo reconhecimento e visibilidade da imagem de criança potente, “que constrói significados a partir das relações, interações e brincadeiras no cotidiano”. Apoiadas em referências como a abordagem de Reggio Emilia, entre outros autores italianos que convidam a pensar a prática que tem como centralidade a criança, as autoras enveredam na construção de uma prática pedagógica que visa a cultura da infância “entre quintais”.

Em meio ao processo de acolher, compreender e enfrentar o que constituiu a Educação Infantil remota, Ana Julia Lucht Rodrigues e Ana Paula Soares Pamplona escrevem o capítulo intitulado **A (im)possível Educação Infantil remota: consolidar princípios e redefinir estratégias**. Nesse capítulo, as autoras relatam a construção de parâmetros frente ao desafio de cuidar das pessoas e da oferta de uma Educação Infantil vinculada às suas referências; tendo como perspectiva apoiar a “consolidação de um fazer docente ancorado na escuta das crianças, no trabalho coletivo e nas

linguagens digitais” a tornar possível o impossível.

Sustentadas pela cultura de uma instituição conveniada, Larissa Kovalski Kautzmann e Sirlei Cordeiro Svidzinski de Paulo relatam no capítulo **Tessituras de relações afetuosas do cuidar e educar** a delicada construção de uma rede que se mantém pelo vínculo estabelecido cotidianamente. As autoras se apoiam em Carla Rinaldi e endossam sua ideia de escola da infância como um “organismo vivo, pulsante e em transformação” que, mesmo em meio às mudanças, precisa “assegurar a continuidade da identidade”, “uma memória do passado e uma memória do futuro (RINALDI, 2014, p. 160)”, constituir mais pontos de apoio e seguir formando redes.

Por ter iniciado como pedagoga em um CMEI durante a pandemia, Ana Luisa Manfredini Araujo apresenta no capítulo **Relato da experiência de um CMEI em trabalho remoto: desafios e possibilidades do vínculo família-escola**, a restituição das marcas do processo vivido por um grupo de professoras e o empenho da instituição à prioridade da relação com as famílias como condição à efetivação da Educação Infantil remota possível. Evidencia a comunicação entre família e CMEI, fortalecida pelas contingências da pandemia. E a utilização pelas professoras da estratégia de documentação por meio de mini-histórias, o que manteve o vínculo entre a criança e a Educação Infantil, mais precisamente, o acompanhamento do processo vivido e compartilhado, com a parceria da família.

Na terceira parte, encontramos os três capítulos finais do livro que colocam as experiências de trabalho docente na relação direta com as crianças e seus familiares nos muitos desafios de superação e recriação de possibilidades de educação e cuidado.

Ana Carolina Ramos Passos, Luana Elizabeth Moreira e Nauana Micaella Sotsek Andrade escrevem **Uma narrativa sobre uma prática educativa com bebês e crianças durante a**

pandemia da Covid-19, na qual partem dos tensionamentos trazidos pela questão sanitária e evidenciam a importância do “cultivo do vínculo entre os sujeitos bebês, crianças, adultos e a escola e a valorização da brincadeira” para o desenrolar das “novas” proposições como a do “Ateliê Itinerante”, a organização dos “grupos bolhas” com o retorno presencial, sempre acolhendo e valorizando o repertório das crianças “para pensar e planejar” o que fazer.

Deyse Cristine de Campos e Danielle Gross F. Mascarenhas, na condição de assessoras em uma unidade particular de Educação Infantil, discutem as possibilidades da tutoria com as crianças pequenas, no capítulo **O aprender em meio a pandemia: uma vivência de “autoria do pensamento”**. As autoras defendem o valor de seguir o interesse das crianças a fim de “potencializar ao máximo suas perguntas, discursos, elaborações e movimentos”, em uma perspectiva que possibilita a elas uma participação efetiva com sua agência, como produtoras de cultura e, ao mesmo tempo, questionam o papel do adulto nesse contexto.

No capítulo que encerra o livro - **Educação Infantil em ação na pandemia: cultura alimentar e aprendizagens de cultivo** - Andresa Aparecida de Paula e Georgete Cristiane Haas de Paula resgatam as intenções de aliar a reflexão coletiva com as crianças sobre alimentação, saúde, cultivo de uma horta, bom aproveitamento dos alimentos, entre outras questões. Para as autoras, as vivências propostas instigaram os processos investigativos, a curiosidade e autonomia das crianças e as relações entre elas. Além disso, o trabalho com o projeto ampliou o olhar sobre a prática, reposicionando a compreensão das concepções que vinham sustentando a intencionalidade pedagógica da instituição.

Cada texto presente nesta obra representa aspectos e perspectivas que compõem a Educação Infantil, em sua complexidade, multiplicidade e pluralidade; sobretudo, como etapa da Educação Básica e sob o constructo histórico, legal e teórico, os

diferentes capítulos denotam, em cada experiência, que os enfrentamentos às vicissitudes decorrentes da pandemia na esfera da Educação Infantil se deram em terreno fértil.

As árvores que enfrentam as tempestades, os ventos de extrema intensidade - que podem instantaneamente alterar tudo - confiam nas suas raízes, assentem e aquiescem aos ventos e temporais como experiência de vida, algumas vezes perdem galhos, folhas, frutos; e, passado o mau tempo, o desassossego, seguem fortalecidas. Que, em analogia às árvores, possamos aceder, assim como elas, e nos municiar com aprendizados que também nos alentem, nos fortaleçam e nos avivem. Que, assim como elas, possamos reiniciar e (re)inaugurar a vida como as crianças.

Referências

- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 05/2009**. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192
- COSTA, Sinara Almeida da. Relação família-escola na Educação Infantil: reflexões em tempos de pandemia. *In*: SANTOS, Marlene Oliveira dos (org.). **Educação Infantil em tempos de pandemia**. Salvador: EDUFBA, Vozes, 2021, p. 145-154.
- KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 40-61.
- RIBEIRO, Silvanne. Escuta às crianças da Educação Infantil em épocas de isolamento social e confinamentos das infâncias. *In*: SANTOS, Marlene Oliveira dos (org.). **Educação Infantil em tempos de pandemia**. Salvador: EDUFBA, Vozes, 2021, p. 145-154.

DA GESTÃO MUNICIPAL

O trabalho intersetorial e a retomada das atividades na Educação Infantil: a experiência de Piraquara/PR

Rubian Mara de Paula

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.
Paulo Freire

Quando surge a pandemia

A inexistência de tratamento e prevenção específicos, assim como a insuficiência de conhecimentos científicos sobre os efeitos da Covid-19 à saúde humana, provocou a suspensão das atividades escolares no Brasil e no mundo no início de 2020. O único consenso entre os especialistas era o de que o distanciamento social seria a principal medida de prevenção.

No município de Piraquara, as atividades presenciais foram suspensas a partir do dia 23 de março de 2020. Neste período, as instituições municipais estavam concluindo um importante ciclo: o processo de inserção e acolhimento, característico do início do ano letivo, quando se estabelece a construção dos primeiros vínculos entre as crianças, as suas famílias e a instituição.

Historicamente, as instituições municipais de Educação Infantil reconhecem e valorizam esse período, entendendo-o como fundamental para inserção e permanência segura e tranquila das crianças. Sabíamos que interrompê-lo de forma brusca poderia causar ansiedade, insegurança e, até mesmo, sofrimento às crianças e suas famílias, pois muitas ingressavam na instituição pela primeira vez.

Mesmo acompanhando, através das mídias, os efeitos

devastadores da pandemia no mundo, suspendemos as atividades com a expectativa de que em alguns dias, no máximo em um mês, as retomaríamos. Assim, inicialmente, não desenvolvemos nenhuma interação ou atividade remota, pois não conseguíamos conceber a Educação Infantil sem a presença física, interação direta e as experiências cotidianas com as crianças.

Quando a pandemia avançou no Brasil, começamos a entender que o retorno às atividades presenciais não ocorreria tão rapidamente, assim, precisaríamos planejar e desenvolver uma estratégia para interagir e dialogar com as crianças e suas famílias.

Essa nossa percepção foi ampliada por um conjunto de documentos publicados pela Agência das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), que apresentou os problemas trazidos pela suspensão das atividades escolares no mundo e propôs algumas possibilidades de práticas a serem implementadas, tais como: a necessidade de a escola manter vínculos com as crianças e famílias, bem como desenvolver ações que possibilitassem a aprendizagem social e emocional com crianças, famílias e profissionais; a implementação de um planejamento educacional para o período não presencial; adequação dos currículos ao contexto pandêmico etc.

Em especial, a Nota Informativa nº 2.4 (UNESCO, 2020) atribuiu ao Ministério da Educação a incumbência de orientar e desenvolver estratégias educacionais:

[...] os governos, por intermédio de seus Ministérios da Educação (MEC), continuam a ser responsáveis pela oferta do ensino. Programas de resposta rápida que visam assegurar a continuidade dessa oferta devem estar alinhados com as prioridades do Ministério da Educação e com atividades a longo prazo. (UNESCO, 2020, p. 1).

Porém, infelizmente, não tivemos um posicionamento imediato e consistente do Ministério de Educação. Em 1º de abril de 2020, foi publicada a Medida Provisória Nº 934/2020 (BRASIL,

2020a), a qual apenas desobrigou o cumprimento do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, mas não apresentou quaisquer estratégias para o desenvolvimento de atividades remotas.

Somente no dia 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer Nº 5/2020 (BRASIL, 2020b), que tratou da 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.

Para Educação Infantil, o documento sugeriu que

as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais. Deste modo em especial, evitaria a necessidade de reposição ou prorrogação do atendimento ao fim do período de emergência, acompanhando tão somente o mesmo fluxo das aulas da rede de ensino como um todo, quando do seu retorno. (BRASIL, 2020b, p. 9).

As orientações emanadas pelo CNE foram bastantes simplificadas e pareciam estar mais preocupadas com o cumprimento de um calendário escolar do que com a efetivação de práticas que promovessem a continuidade da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.

Como não dispúnhamos de orientações oficiais consistentes, nem de experiências bem-sucedidas desenvolvidas em outros locais que pudessem inspirar alguma nova organização das nossas práticas, decidimos construir coletivamente nosso próprio percurso.

O enfrentamento do atendimento à Educação Infantil remotamente

Havia muitas dúvidas sobre como desenvolver atividades remotas na Educação Infantil, mas tínhamos a certeza de que nossas estratégias precisariam assegurar os eixos norteadores da Proposta Curricular Municipal da Educação Infantil (PIRAQUARA, 2020) – interações, brincadeira e natureza – e, os direitos de aprendizagem das crianças previstos na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 2017): conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; além dos fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI's (BRASIL, 2009ab).

A pandemia também acentuou a privação da vivência das crianças em espaços naturais e abertos e a prolongada exposição ao uso das tecnologias. Preocupados com as consequências dessa privação, ampliamos a inclusão de experiências com a natureza na oferta de nossas atividades remotas, inclusive, desenvolvemos um processo formativo com todos os professores, em parceria com a Universidade Federal do Paraná, a fim de conscientizá-los e fundamentá-los frente a tal temática.

Através de processos formativos desenvolvidos com os professores, de forma remota, definimos que cada um elaboraria, de forma autoral, propostas educativas que contemplassem tanto os pressupostos citados anteriormente como as especificidades das crianças e famílias.

Também mobilizamos as famílias a participarem mais efetivamente do processo, já que só elas poderiam assegurar o acesso das crianças às atividades remotas, bem como se tornariam as principais mediadoras. Para isso, foram realizadas reuniões e encontros formativos para orientá-las.

Sempre tivemos a consciência de que esse processo não

caracterizava a oferta da Educação Infantil, concebida e desenvolvida a partir das DCNEI's (BRASIL, 2009ab), definidas pelas atividades presenciais, pelas interações físicas e diretas entre adultos e crianças e entre crianças do mesmo e de diferentes grupos etários; pela presença de um mediador qualificado – o professor -, num espaço organizado e estruturado para esse fim. Porém, era a única estratégia de que dispúnhamos no momento.

Desse modo, enfrentaram-se muitos desafios na execução das atividades remotas: convencimento das famílias sobre a importância de desenvolver brincadeiras, experiências envolvendo as diferentes linguagens, experiências com a natureza etc; pouco ou nenhum contato das famílias com equipamentos tecnológicos e/ou internet; a falta de tempo das famílias para dedicarem-se às atividades junto às crianças; a necessidade dos professores se apropriarem ou ampliarem, rapidamente, seus conhecimentos em relação às tecnologias; a falta ou insuficiência de equipamentos tecnológicos e/ou internet nas instituições etc.

Porém, cada instituição buscou atender às necessidades e às especificidades das crianças e suas famílias, desenvolvendo todas as estratégias possíveis: interação diária através das redes sociais (*WhatsApp*); visita às residências das crianças para manter o vínculo, conhecer suas realidades e orientar os pais no processo de atividades remotas; entrega de atividades nas casas; realização de encontros interativos (*lives*, videochamadas etc.); visitas residenciais com carros de som para manter o vínculo, propor interações, brincadeiras, ampliar repertórios etc.; visitas das crianças e suas famílias às instituições, com agendamento etc.

Dessa forma, durante o ano de 2020, conseguimos assegurar que 59,48% das crianças participassem integralmente de todas as propostas e 34,46% das crianças participassem de forma parcial. Contudo, 6,04% das crianças não participaram de nenhuma proposta. Para esse último caso, foram realizadas buscas ativas e foi

solicitado auxílio das Redes de Proteção, quando necessário.

Concomitantemente a esse processo, fomos identificando, também, que os impactos negativos da pandemia não se restringiam aos problemas da saúde e da suspensão das atividades escolares; situações como desemprego, redução da renda, fome e violência se acentuaram em muitas famílias.

Desse modo, muitas vezes, a visita às residências não ocorria apenas para realização da busca ativa ou da entrega de atividades pedagógicas, mas para doação de alimentos, roupas, dinheiro, coletados pelos próprios profissionais das instituições, ou para oferta de auxílio dos serviços sociais às mulheres e crianças vítimas da violência doméstica. É importante esclarecer que as crianças continuaram a receber alimentos provenientes do Programa Nacional da Alimentação Escolar (PNAE), porém esses alimentos eram direcionados apenas ao consumo da criança, e não da família. Percebemos, ainda, o aumento da insegurança em determinadas regiões, o que impediu que as visitas às famílias fossem realizadas somente pelos profissionais das instituições.

Mesmo frente ao esforço de gestores e educadores em manter o aprendizado e o vínculo educativo, não foram todos os estudantes que tiveram seu direito à educação assegurado. O já frágil vínculo entre o estudante e a escola, a desigualdade de acesso e uso de recursos socioeconômicas vulneráveis são alguns dos elementos que corroboram o aumento das desigualdades socioeducativas, assim como a apreensão quanto ao aumento das taxas de abandono e evasão escolar. (CRIANÇA E NATUREZA, 2021, p. 4).

Esse contexto indicava a necessidade da retomada das atividades presenciais. Na metade do ano de 2020, o CNE, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) publicaram documentos contendo orientações para a retorno ao modelo presencial. Porém, o contexto pandêmico não estava controlado e não permitia que isso ocorresse. Até mesmo outros serviços

precisaram ser suspensos ou modificados por diversas vezes.

É importante destacar que nenhum dos documentos anteriormente mencionados contemplaram as especificidades da Educação Infantil. O Parecer do CNE Nº 11/2020 (BRASIL, 2020c) contém 28 páginas, menciona a Educação Infantil por oito vezes para tratar do número de matrículas; socializar quantos municípios desenvolveram as atividades remotas e para defender o retorno prioritário das crianças pequenas. Porém, é importante citar os argumentos utilizados pelo Parecer para defesa do retorno às atividades presenciais das crianças pequenas:

O retorno dos estudantes mais novos, além de liberar maior número de mão de obra para vários setores da economia formal e informal, tem menor impacto sobre os serviços de transporte, pois as crianças menores residem em geral mais próximas da escola. Outro ponto importante é o menor número de alunos por sala de aula, o que facilita a reorganização da sala de aula e o distanciamento. Em suma, o estudo destaca um conjunto de fatores que contribui para a reativação da economia e garantia da educação das crianças menores que têm mais dificuldade para desenvolver atividades não presenciais de modo autônomo. (BRASIL, 2020c, p. 5).

É evidente que a preocupação do CNE não estava centralizada na garantia ao direito à educação, tampouco na aprendizagem e no desenvolvimento integral das crianças e no atendimento de suas necessidades, especificidades, dificuldades, violações e privações, às quais podiam ter sido submetidas ao ficarem distantes da escola.

O documento do CONSED (BRASIL, 2020d) contém 13 páginas e não cita a Educação Infantil nenhuma vez. Já o documento da UNDIME (BRASIL, 2020e) possui 17 páginas e menciona a Educação Infantil por 23 vezes para identificação, número de matrículas, questões muito amplas relacionadas à segurança sanitária e à indicação da importância da reelaboração do Projeto Político-Pedagógico.

Com a invisibilidade das especificidades da Educação Infantil nos documentos normativos e oficiais, compreendemos que

precisaríamos buscar orientações em outros documentos, tais como os artigos produzidos por pesquisadores da área com apoio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), respectivamente: “Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores” (CAMPOS et. al., 2020) e “Como voltar às atividades na Educação Infantil?” (FMCSV, 2020).

Esses documentos, assim como os do CNE, CONSED e UNDIME, foram inseridos nos processos formativos dos professores a fim de identificar quais orientações poderiam ser úteis e implementadas no contexto municipal.

Sabíamos que o retorno às atividades presenciais, de forma minimamente segura, só poderia ocorrer quando o número de contaminados pela Covid-19 começasse a diminuir e o contexto pandêmico estivesse controlado, contudo, compreendemos a necessidade de construir, antecipadamente, um planejamento compartilhado, de forma intersetorial e fundamentado nos princípios da gestão democrática. Ou seja, com a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões.

Se a interrupção das atividades educativas teve de ser, pela própria urgência da situação, repentina e, portanto, mal planejada, o mesmo não precisa acontecer com o retorno às atividades presenciais – quando quer que ela ocorra. (FMCSV, 2020, p. 5).

A construção coletiva de uma nova prática pedagógica

O planejamento para a construção de uma nova prática pedagógica precisa fundamentar-se nos direitos humanos de todos os sujeitos envolvidos: direitos das crianças, de seus familiares, dos profissionais e professores (CAMPOS et. al., 2020). Conciliá-los é um grande desafio, pois, algumas vezes, a percepção e opinião dos adultos querem prevalecer em relação aos direitos das crianças.

Para viabilizar esse planejamento, a Secretaria Municipal de Educação instituiu a Comissão Municipal de Gerenciamento da Pandemia da Covid-19 da Educação Escolar Pública do Município de Piraquara, a qual dispõe das seguintes representatividades: Secretarias Municipais de Educação, Assistência Social, Administração, Saúde, Planejamento e Coordenação Geral; Trabalhadores da Educação: motorista de escolares, alimentação escolar; infraestrutura e manutenção; professor; secretário escolar, interação com o educando, coordenação pedagógica (Ensino Fundamental e Educação Infantil) e direção (Ensino Fundamental e Educação Infantil); Conselho Municipal de Educação; Conselho de Alimentação Escolar; Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); escolas da rede privada; Conselho Tutelar; Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente; Associação dos Professores Municipais; Pais e Mães e Câmara Municipal de Vereadores (PIRAQUARA, 2020b).

A referida Comissão passou a se reunir semanalmente, de forma remota, para analisar, discutir e definir, principalmente, as estratégias apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1: Estratégias intersetoriais

Ações desenvolvidas pela Comissão Municipal de Gerenciamento da Pandemia da Covid-19 da Educação Escolar Pública do Município de Piraquara.
<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de planejamento técnico e pedagógico de retomada e realização das atividades remotas e presenciais, tais como: alimentação escolar, transporte escolar, tempos e espaços escolares, quantidade de profissionais, aquisição de equipamentos, materiais e produtos, abastecimento de água, questões relacionadas às tecnologias, oferta de atividades pedagógicas; • Reorganização do calendário escolar;

- Elaboração de um protocolo municipal;
- Monitoramento da evolução de número de infectados, internações, óbitos entre os membros da comunidade escolar
- Articulação, com as Secretarias Municipais de Saúde e Assistência Social, de ações para o atendimento psicológico às crianças, suas famílias, profissionais e trabalhadores da educação

Fonte: A autora (2021).

É necessário destacar a atuação da representante da Secretaria Municipal de Saúde, que esteve atenta e disponível em todos os momentos de discussões e tomadas de decisões.

Todas as reuniões foram gravadas e registradas em ata, sendo divulgadas a toda a comunidade, através do *site* da Secretaria Municipal de Educação. É importante evidenciar que tais reuniões motivaram muitos debates, consensos e discordâncias, sendo necessário, por vezes, proceder à votação para definição de determinadas situações, o que caracteriza o processo democrático de tomada de decisões.

A partir do 2º semestre de 2020, as instituições reabriram para realizar o acolhimento e o atendimento às famílias, preparar e entregar o kit de alimentos e as atividades pedagógicas, entregar cartões de auxílio alimentação. Os professores e demais trabalhadores da educação passaram a trabalhar de forma híbrida: alguns dias de forma presencial, outros, de forma remota, a fim de evitar aglomerações e manter o distanciamento social. Esse novo formato de trabalho também foi acompanhado pela Comissão. A Secretaria Municipal de Educação passou a ofertar o serviço de escuta emocional, desenvolvido por uma psicóloga e destinado aos professores e demais trabalhadores da rede municipal. Em 2020 e 2021, foram atendidos 154 casos relacionados a luto, ansiedade, medos, conflitos intrafamiliares, adoecimentos etc.

Dentre as diversas pautas de discussão e definição da

Comissão, destacamos as apresentadas no Quadro 2:

Quadro 2: Pautas intersetoriais

Principais pautas da Comissão Municipal de Gerenciamento da Pandemia da Covid-19 da Educação Escolar Pública do Município de Piraquara.
<ul style="list-style-type: none"> • Realização de diagnóstico dos espaços físicos internos e externos: medição, indicação do número de ocupação; avaliação em: adequado, parcialmente adequado e inadequado; apresentação de possíveis adequações estruturais;
<ul style="list-style-type: none"> • Inventário dos espaços externos existentes na própria instituição e nos arredores;
<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento do número de professores e profissionais do grupo de risco que não retornariam ao trabalho;
<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento do número de crianças e familiares do grupo de risco;
<ul style="list-style-type: none"> • Identificação dos casos de crianças que deveriam ser priorizados para o retorno presencial: encaminhadas/acompanhadas pela Rede de Proteção, Beneficiárias do Programa Bolsa Família, crianças com deficiência, crianças em situações precárias de vida e crianças, cujos pais trabalham fora do contexto da casa.
<ul style="list-style-type: none"> • Definição dos equipamentos e materiais a serem adquiridos através de processos licitatórios: máscaras, aventais e sapatilhas.

Fonte: A autora (2021).

Esses diagnósticos foram fundamentais para orientar as gestões das instituições e da Secretaria Municipal de Educação e apontavam a complexidade das ações a serem desenvolvidas num contexto em que havia apoio técnico e financeiro insuficiente das demais esferas governamentais.

Não foi possível retornar plenamente às atividades presenciais em 2020, tendo em vista que não houve controle da pandemia e, assim, não dispúnhamos de condições básicas de segurança. Mas encerramos o ano com alguns diagnósticos e estratégias definidos, assim como uma versão preliminar do

Protocolo de Retorno às Atividades Remotas e Presenciais do Município de Piraquara (PIRAQUARA, 2020c), o qual buscou considerar questões fundamentais aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas e superar a priorização das demais etapas de escolarização, como fizeram alguns protocolos oficiais, em âmbito estadual e nacional.

A Educação Infantil, por atender crianças pequenas, traz desafios diferentes das outras etapas da educação básica no processo de reabertura, que devem ser levados em consideração na própria decisão de retomar às atividades. Como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma Educação Infantil de qualidade deve promover a aprendizagem por meio de experiências concretas, interativas, lúdicas e contextualizadas. Também deve garantir que o cuidado físico e emocional esteja assegurado. É fundamental na reabertura que esses critérios sejam inegociáveis, ainda que, para o bom cumprimento de recomendações sanitárias, tenham que ser adaptadas. (FMCSV, 2020, p. 7).

No início de 2021, com a melhora do contexto pandêmico, a Comissão reelaborou o planejamento de retomada das atividades presenciais. Este novo documento previa a conclusão e amplo estudo do Protocolo Municipal; realização de encontros formativos com profissionais da área da saúde; elaboração de um *check list* contendo as adequações a serem realizadas nos espaços físicos, equipamentos e produtos a serem adquiridos, o qual seria utilizado em visitas realizadas pelo profissional da Secretaria Municipal de Educação, da Vigilância Sanitária e dos integrantes da Comissão; realização de consulta às famílias para verificar quantas crianças iriam aderir ao ensino híbrido. Naquela ocasião, havia adesão de aproximadamente 42% das famílias.

Durante as visitas às instituições, os profissionais indicavam quais adequações ou aquisições deveriam ser realizadas e estabeleciam um prazo para execução. Posteriormente, os integrantes da Comissão realizavam nova visita para verificação e, ainda, atuavam frente ao cumprimento do protocolo municipal,

acolhiam denúncias, realizavam orientações e advertências em caso de reincidências.

Estávamos com as instituições basicamente estruturadas para o acolhimento das crianças, porém, ao final do mês de fevereiro, novamente o contexto pandêmico agravou-se e a retomada das atividades presenciais precisou ser suspensa. Dessa forma, não restou ampliar e fortalecer as atividades remotas, acrescentado a realização de encontros síncronos, que promovessem algum momento interativo entre as crianças e professores.

A realização desses encontros nos inquietou e desafiou, pois não tínhamos a experiência com determinadas ferramentas tecnológicas para interagir com as crianças e suas famílias, assim como não sabíamos qual seria a aceitação e a participação delas. Mas, rapidamente, as crianças nos surpreenderam e, assim, observamos a necessidade da elaboração de um planejamento para esses momentos, pois nos exigiam a oferta de experiências significativas.

Verificamos que algumas crianças não acessavam os encontros síncronos, em virtude das diversas realidades que acabavam por ser impeditivas. Mas, muitas crianças participaram ativamente das propostas, interagiram e conheceram professoras, professores e demais crianças de seu grupo pelas telas.

Para qualificar as práticas pedagógicas remotas, assim como planejar as práticas de retomada das atividades presenciais, a Secretaria Municipal de Educação realizou vários encontros formativos, dentre eles destaca-se a Semana Pedagógica “Ensino Remoto na Educação Básica: da incerteza à resignificação das práticas educativas”, que foi composta por conferências, oficinas e palestras, sendo desenvolvida por renomados profissionais, em parceria com a Universidade Federal do Paraná.

Em maio de 2021, foi publicada a Lei Municipal Nº 2147/2021 (PIRAQUARA, 2021), a qual estabeleceu que o retorno às atividades presenciais junto às crianças ocorreria somente mediante a

conclusão do ciclo de imunização dos professores e demais trabalhadores da educação.

Sabíamos que manter a suspensão das atividades presenciais era algo muito preocupante, porém, retornar com os profissionais e professores imunizados, com os pais das crianças vacinados com pelo menos uma dose, em um contexto pandêmico mais controlado nos concederia, além de maior segurança sanitária, a condição para realizar práticas mais próximas daquelas que concebemos que caracterizam a Educação Infantil: o toque, o colo, as interações, as brincadeiras, os materiais estruturados e não estruturados, a exploração dos espaços externos, os objetos transicionais, as práticas do sono e da alimentação.

Com a proximidade da conclusão do ciclo de imunização dos profissionais e professores e a certeza do retorno presencial, foi realizado o Webinário: “Possibilidades pedagógicas em tempos de ensino remoto: socialização de práticas”, no qual professoras, professores, profissionais, gestoras, crianças e famílias puderam apresentar e analisar as práticas desenvolvidas remotamente. Esse evento objetivou avaliar o período de atividades remotas e simbolizar a conclusão de um ciclo. Certamente, as atividades presenciais são fundamentais e insubstituíveis, porém, foi possível constatar o empenho de todos os envolvidos em assegurar a continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

O Webinário evidenciou que:

Com os portões fechados, as unidades educativas e redes não ficaram paradas. Esses espaços tiveram que buscar alternativas para se comunicar com as crianças e suas famílias, soluções para continuar promovendo seu desenvolvimento, bem como fornecer alimentação [...]. Essa experiência foi (ainda é) difícil, mas nos mostrou a força dos profissionais da educação em estreitar laços com as crianças e as famílias. (FMCSV, 2020).

Para a retomada das atividades presenciais, a Comissão, novamente, dedicou-se a analisar, revisar e aprovar o planejamento

de retorno, mas agora com certo abrandamento das medidas restritivas, regulamentadas, especialmente, pela Resolução da Secretaria de Estado da Saúde Nº 735/2021 (PARANÁ, 2021). Nesse momento, cerca de 71% das famílias aderiram ao retorno presencial.

É importante destacar os limites e desafios do município em efetivar tal retomada, pois, para que isso ocorra, com qualidade e segurança, é necessária a contratação de outros trabalhadores além de professores, aquisição de determinados produtos e equipamentos e adequações nos espaços físicos.

Porém, não há apoio financeiro das demais esferas governamentais e, ainda, há legislação que impede certos gastos e investimentos a serem feitos pelos municípios. Isso exige um grande empenho e sacrifício da gestão municipal.

As incongruências geradas pelas diferenças políticas entre essas esferas de governo afetam o regime de colaboração previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), recaindo à esfera municipal toda responsabilidade por efetivar a intersetorialidade propagada nos documentos normativos e oficiais.

As atividades presenciais foram retomadas em setembro de 2021, de forma muito festiva e caracterizadas por alegria, emoção, ansiedade e expectativa, relatadas por crianças, famílias, profissionais e professoras e professores.

A Comissão continuará acompanhando o processo, no que diz respeito ao cumprimento das medidas previstas no protocolo municipal, à inserção e acolhimento das crianças e suas famílias, ao monitoramento dos casos de contaminados e à garantia das práticas pedagógicas que considerem as especificidades da Educação Infantil.

Considerações finais

A construção de uma nova prática pedagógica no contexto pandêmico por Covid-19 nos impôs a necessidade de desenvolver

uma experiência totalmente inédita e desconhecida, conjugada com a responsabilidade de assegurar a oferta da Educação Infantil, fundamentada nas DCNEI's (BRASIL, 2009ab).

Esse processo foi caracterizado por muitos desafios e limites, tais como a falta de orientações consistentes e rápidas por parte de órgãos oficiais e normativos; a insuficiência de apoio técnico e financeiro das demais esferas governamentais; a tensão entre os direitos dos professores e demais trabalhadores da educação e o direito à educação; a insuficiência de recursos financeiros; a limitação em ampliar os investimentos, num contexto que exige contratações, aquisição de equipamentos e materiais e realização de adaptações em espaços físicos; a reivindicação das famílias pelo retorno às atividades presenciais; a resistência e/ou insegurança de alguns professores em desenvolver uma nova prática pedagógica etc.

Mesmo nesse cenário, podemos afirmar que as experiências positivas prevaleceram, materializadas nestas ações: o processo de tomada de decisões e de construção coletiva; a conscientização, o empenho e a disponibilidade de vários setores públicos, instâncias e instituições; o compromisso de cada instituição educativa em construir seu próprio planejamento institucional; a disponibilidade dos professores e outros trabalhadores da educação em construir uma nova prática pedagógica; a adesão das famílias em assumir o papel de mediação para realização das atividades pedagógicas; a oferta de atividades pedagógicas que consideram a brincadeira, as interações e a natureza; retorno às atividades presenciais com maior segurança aos professores, profissionais, crianças e famílias etc.

Podemos destacar que, inicialmente, pensávamos ser impossível oferecer a Educação Infantil remotamente ou cumprir todas as medidas de biossegurança enfatizadas pelos protocolos de órgãos normativos ou oficiais. Porém, compreendemos que só conseguiríamos enfrentar e superar essa situação utilizando

estratégias pedagógicas que assegurassem a construção de uma convivência segura e respeitosa com as crianças, que necessitam das interações e das brincadeiras.

Assim, fica evidenciado que o caminho que percorremos, construimos e aqui partilhamos é caracterizado por limites, dificuldades e desafios. No entanto, representa o compromisso intersetorial e coletivo em dar continuidade à oferta da Educação Infantil que atenda as especificidades dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, mesmo num contexto pandêmico.

Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer N^o. 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 de dezembro de 2009a, Seção 1, p. 14.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução N^o 05/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de dezembro de 2009b, Seção 1, p. 18.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer N^o. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1^o de junho de 2020b, Seção 1, p. 32.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer N^o. 11/2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 de agosto de 2020c, Seção 1, p. 57.
- BRASIL. Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). **Diretrizes para protocolo de retorno às aulas presenciais**. Brasília: CONSED, 2020d. Disponível em: <http://consed.org.br/media/download/5eea22f13e-ad0.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2020.

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

BRASIL. Medida Provisória Nº 934/2020, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º de abril de 2020a, Seção 1, p. 1.

BRASIL. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). **Subsídios para a elaboração de protocolos de retorno às aulas na perspectiva das redes municipais de Educação**. Brasília: UNDIME, 2020e. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/php7us6wi_5ef60b2c141df.pdf. Acesso em: 02 jul. 2020.

CAMPOS, Maria Malta *et. al.* **Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2020. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/para_um_retorno_a_escola_e_a_creche-2.pdf. Acesso em: 06 jun. 2020.

CRIANÇA E NATUREZA. **Planejando a reabertura das escolas**. A contribuição das pesquisas sobre os benefícios da natureza na educação escolar. Criança e natureza, 2021. Disponível em: <https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Planejando-a-reabertura-das-escolas.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2000

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL (FMCSV). **Como voltar às atividades na Educação Infantil?** São Paulo: FMCSV, 2020. Disponível em: <https://como-retornar-atividades-educacao-infantil-pandemia-covid-19-recomendacoes-municipios-2.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Saúde (SESA). **Resolução Nº 735/2021, de 10 de agosto de 2020**. Dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle da COVID-19 nas instituições de ensino públicas e privadas do Estado do Paraná e revoga a Resolução SESA nº 98/2021. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid>

=@gtf-escriba-sesa@8eb00fd8-d6d9-443d-a50b-5c29df873bb4. Acesso em: 11 ago. 2021.

PIRAQUARA. Lei Municipal Nº 2.147/2021, de 26 de maio de 2021.

Autoriza o poder executivo municipal estabelecer a prioridade dos professores e servidores da educação pública e privada, em receber as vacinas destinadas a imunizar a população contra a H1N1 e Covid-19 em Piraquara. Disponível em: <https://bityli.com/ZhrEHE>. Acesso em: 28 mai. 2021.

PIRAQUARA. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 10.564/2020, de 2 de setembro de 2020. Compõe a Comissão Municipal de Gerenciamento da Pandemia da Covid-19 da Educação Pública do Município de Piraquara. Diário Oficial dos Municípios Paraná, 2 de setembro de 2020b, edição 2089.

PIRAQUARA. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular Municipal da Educação Infantil. Piraquara: SMED, 2020b.

PIRAQUARA. Secretaria Municipal de Educação. Protocolo de retorno das atividades remotas e presenciais do município de Piraquara. Piraquara: SMED, 2020c.

UNESCO. Informações sobre a UNESCO no Brasil. Disponível em: <https://https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil>. Acesso em: 25 set. 2021.

UNESCO. Nota Informativa – Setor de Educação nº 2.4. Planejamento educacional sensível a crises. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-e-covid-19-notas-informativas-educacao>> Acesso em: 02 mai. 2020.

Educação infantil em tempos de pandemia no município de Pinhais: desafios e possibilidades

*Andressa Montilla dos Santos
Daniela Negrão de Mello Cardoso
Marisa Maria Macario da Silva
Nadir Fernandes dos Santos
Tatiane Pereira Alves*

A Secretaria Municipal de Educação de Pinhais - SEMED, por intermédio da Gerência de Educação Infantil - GEINF, acompanha e orienta o atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade em 21 Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs e 22 Escolas Municipais, sendo uma delas de Educação Especial e 7 escolas em tempo integral. Além dessas, a rede municipal de ensino conta ainda com uma unidade conveniada.

A Educação Infantil do município atende, aproximadamente, 5.200 crianças, sendo que o atendimento de bebês às turmas de Infantil IV é ofertado nos Centros Municipais de Educação Infantil e as turmas de Infantil V são atendidas nas escolas. Em virtude da necessidade de espaço físico, excepcionalmente, em 2021, estão sendo atendidas quatro turmas de Infantil V distribuídas em dois CMEIs, suprimindo uma demanda específica da região. Os/as profissionais que atendem as crianças da etapa da Educação Infantil são admitidos/as por concurso público como educador/a infantil para CMEIs e professor/a para as escolas.

No início de 2020, diante da necessidade de readaptação ao novo cenário imposto pela pandemia da Covid-19, as atividades presenciais foram suspensas e os encaminhamentos para a oferta da Educação Infantil tiveram que ser reavaliados.

A partir das implicações impostas, o distanciamento social e a impossibilidade de atendimento presencial nos CMEIs e escolas,

exigiu-se a adoção de práticas inovadoras no fazer pedagógico da Educação Infantil. Esse contexto mobilizou a equipe GEINF de Pinhais no sentido de pensar ações e caminhos em meio às incertezas do período, organizando orientações possíveis por meio da busca de instrumentalização e suporte aos profissionais da rede diante do desafio apresentado, acompanhando também a manifestação de órgãos competentes.

Muitos foram os questionamentos e tensionamentos acerca do que se acreditava como essencial para o desenvolvimento integral da criança e o que poderia ser feito em tempos de distanciamento físico, para minimizar os impactos da pandemia na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. No enfrentamento dessa situação surgiram indagações como: de que maneira oportunizar propostas com brincadeiras e interações, utilizando-se das mídias? Fazendo o uso de telas? Como proporcionar e manter vínculos entre profissionais e crianças que não têm acesso à tecnologia? Esses questionamentos revelaram alguns dos conflitos pensados e discutidos pela equipe GEINF e todas as unidades de ensino.

Em meio a várias reflexões e angústias, diante de uma conjuntura desconhecida e preocupante, foram muitas as conversas e interpelações sobre como manter os aspectos que sustentam o trabalho na Educação Infantil. As orientações às equipes gestoras e demais profissionais, compreendendo pedagogas/os, professoras/es, educadoras/es, foram pautadas no princípio de educação como responsabilidade social.

À medida que foi se estendendo a impossibilidade do retorno presencial, ao não se vislumbrar um prazo, percebeu-se a necessidade de redefinição e reorganização da prática, pois mesmo com as limitações era preciso definir algumas estratégias de ação a partir dos documentos norteadores, mantendo o compromisso com as intencionalidades e especificidades da Educação Infantil.

Num primeiro momento, elegeu-se a manutenção e

fortalecimento de vínculo como essencial, considerando que era início de ano letivo. Para que as crianças mantivessem o contato com as/os educadoras/es, professoras/es e a unidade de ensino e pudessem, mesmo com o distanciamento, receber propostas pedagógicas que contribuíssem com o desenvolvimento infantil, o atendimento remoto tornou-se uma alternativa para a Rede Municipal de Educação de Pinhais.

Diante desse contexto, adotou-se medidas de caráter emergencial que antecederam ao Parecer 05/2020 do Conselho Nacional de Educação- CNE, priorizando os eixos estruturantes no trabalho com crianças na Educação Infantil, as interações e a brincadeira.

Com a suspensão de atividades presenciais por tempo indeterminado, estabelecida pelo Decreto Municipal nº 406/2020, a SEMED, criou uma página específica vinculada ao *site* da prefeitura de Pinhais, na qual foram disponibilizadas semanalmente possibilidades diversificadas para que as famílias pudessem proporcionar vivências às crianças e tivessem orientações acerca do desenvolvimento infantil. As atividades foram divididas por etapas/modalidade (ensino fundamental, Educação Infantil e educação especial) e por temas, levando-se em consideração o trabalho desenvolvido, confira no QRCode (Figura 1).

As propostas para a Educação Infantil contemplavam os temas destacados no quadro abaixo:



*Figura 1 - Exemplos das propostas para a Educação Infantil
Fonte: Página Educação Online*

Quadro 1: Práticas encaminhadas na etapa da Educação Infantil.

Propostas para a Educação Infantil
<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeiras: orientou-se o brincar livre, o brincar com materiais alternativos e acessíveis, o aprendizado de brincadeiras novas, a interação, mesmo que restrita, com pessoas adultas e crianças do convívio familiar; • Histórias: vídeos de histórias contadas e/ou dramatizadas pelos profissionais utilizando-se de recursos na criação de cenários e composição de personagens; • Jogos: atividades que envolveram experimentação e interação com desafios corporais e cognitivos, estimulando a criança na compreensão de conceitos temporais, assimilação de regras e combinados e desenvolvimento de habilidades socioemocionais; • Para fazer em família: atividades nas quais todos pudessem participar juntos, como yoga, exercícios de respiração, acampamento, e outras que necessitavam da parceria e do auxílio mais próximo de uma pessoa adulta, como no caso de dobraduras e confecções que envolveram recortes; • Orientações aos responsáveis: sugestões de atividades importantes para o desenvolvimento infantil, indicações de propostas sobre a importância da rotina em casa, sobre cuidados com a saúde e como falar para as crianças sobre o coronavírus, por meio de vídeos curtos e textos.

Fonte: autoras

Para a manutenção da página contou-se com contribuições dos/as profissionais que atuam nas unidades de ensino no envio de vídeos de histórias contadas, dramatizadas, propostas diversificadas de atividades que fossem acessíveis quanto ao uso de materiais, espaços e tempos, visando sempre a participação, envolvimento e estreitamento das relações com as famílias. Contou-se também com o apoio de intérprete de Libras para alguns dos vídeos inseridos.

Em abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação - CNE, por meio da publicação do Parecer 005/2020, orientou que as atividades pedagógicas não presenciais deveriam ser propostas por meio de interações e ludicidade.

Assim, **para crianças das creches (0 a 3 anos)**, as orientações para

os pais devem indicar atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais, brincadeiras, jogos, músicas infantis. Para auxiliar pais ou responsáveis que não têm fluência na leitura, sugere-se que as escolas ofereçam aos cuidadores algum tipo de orientação concreta, como modelos de leitura em voz alta em vídeo ou áudio, para engajar as crianças pequenas nas atividades e garantir a qualidade da leitura. Já para as **crianças da pré-escola (4 e 5 anos)**, as orientações devem indicar, da mesma forma, atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais ou responsáveis, desenho, brincadeiras, jogos, músicas infantis e algumas atividades em meios digitais quando for possível. A ênfase deve ser em proporcionar brincadeiras, conversas, jogos, desenhos, entre outras para os pais ou responsáveis desenvolverem com as crianças. As escolas e redes podem também orientar as famílias a estimular e criar condições para que as crianças sejam envolvidas nas atividades rotineiras, transformando os momentos cotidianos em espaços de interação e aprendizagem. Além de fortalecer o vínculo, este tempo em que as crianças estão em casa pode potencializar dimensões do desenvolvimento infantil e trazer ganhos cognitivos, afetivos e de sociabilidade. (CNE, Parecer 005/2020, p. 10).

Nessa perspectiva, atender a esta orientação que coaduna com os princípios fundantes para o trabalho com a Educação Infantil apresentou também, um novo desafio ao pensar nos meios de acesso aos quais as famílias dispunham, visando manter na medida do possível, o compromisso de não reforçar as desigualdades sociais, entendendo que este é um fator a ser enfrentado cotidianamente no fazer educativo, e que a educação enquanto serviço público de qualidade é direito de todas e todos.

A partir das orientações do CNE, a SEMED encaminhou um formulário aos familiares das crianças matriculadas nas escolas, ou seja, aquelas das turmas de Infantil V e Ensino Fundamental com o intuito de levantar dados sobre as condições de acesso à internet, bem como recursos utilizados para o delineamento das ações que não se distanciassem do compromisso com a equidade. Com base nas informações apresentadas pelas famílias, um número significativo relatou a dificuldade em acesso à internet *wifi*, percebeu-se que a alternativa que melhor atenderia a esse grupo

seria o envio de propostas pedagógicas por meio de material impresso, adotando assim, as Atividades Pedagógicas não Presenciais – APNPs, ofertando blocos de atividades com certa periodicidade para retirada, realização e devolução, de modo a garantir o acesso a todas as crianças, respeitando as medidas de biossegurança.

Para as turmas de Berçário ao Infantil IV, a GEINF orientou o envio de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação), por meio de propostas planejadas pela equipe docente sob a orientação da equipe pedagógica e compartilhadas nas mídias sociais da unidade como *Facebook* da instituição, *WhatsApp*, entre outras. Para aqueles que não tinham acesso às mídias sociais, optou-se também pela oferta das atividades planejadas por meio de propostas impressas as quais foram disponibilizadas aos responsáveis nos CMEIs.

Para a organização do primeiro bloco de atividades não presenciais, foi criada uma pasta no drive, compartilhada de maneira colaborativa, na qual a equipe GEINF e também os/as profissionais das unidades disponibilizaram sugestões de propostas a serem encaminhadas para as famílias com o compromisso de que a efetivação dessas não dependesse de materiais ou recursos que pudessem dificultar ou impedir sua realização.

Na sequência, cada unidade educacional elaborou seu próprio bloco de atividades pedagógicas não presenciais. Em meio a vários desafios, percebeu-se a busca por parte dos/as profissionais que se dedicaram em promover trabalho de qualidade com uma prática não habitual, aproximando-se e fazendo-se presente no cotidiano das crianças ainda que não fisicamente, intensificando ações de diálogo com as famílias, inclusive na flexibilização de horários e atendimentos.

As propostas enviadas foram pensadas visando a ampliação da participação das famílias, com práticas vivenciadas na rotina das

crianças, tais como alimentação, higiene, vestuário, organização de materiais e ambientes. A rotina, entendida como possibilidade de atividade pedagógica e parte do currículo da Educação Infantil, proporcionou o desenvolvimento por meio de vivências em práticas sociais e culturais.

Outro ponto importante ressaltado nas orientações foi a necessidade de mediação das atividades por pais/responsáveis proporcionando o bem-estar da criança, tendo como foco o brincar livre, o desenvolvimento da autonomia e a observação/pesquisa do ambiente e tudo o que está ao redor (do: olhar pela janela para observar como está o clima/tempo, encontrar bichos diferentes, modificações na paisagem, observação/cuidado com as plantas, entre outras). Assim, como afirma Carneiro e Dodge (2007, p. 201):

Ao estimular as crianças durante a brincadeira, os pais tornam-se mediadores do processo de construção do conhecimento (...). Também, ao brincar com os pais, as crianças podem se beneficiar de uma sensação de maior segurança e liberdade para exploração, além de se sentirem mais próximas e mais bem compreendidas, o que pode contribuir para o melhor desenvolvimento de sua autoestima e independência.

Foram divulgadas ainda, orientações quanto à estrutura da descrição metodológica e o tempo a ser considerado para a realização da atividade, envio de informativos sobre cuidados e prevenção do coronavírus e sobre a etapa de desenvolvimento da criança, antecedendo as propostas selecionadas.

Como forma de avaliação do trabalho realizado e acompanhamento para possíveis ajustes, quando necessário, foi disponibilizada uma planilha para as unidades, na qual a equipe gestora preenchia com os dados da entrega de blocos, devolutivas por atividade e interações realizadas por meios virtuais.

Reinvenção da prática pedagógica na Educação Infantil

Boas práticas foram realizadas com a adaptação de brincadeiras e materiais, envio de vídeos complementares, explicativos ou informativos, e no acompanhamento dos grupos de *WhatsApp*, sendo esta a principal ferramenta de comunicação e interação com as famílias.

Ao iniciar as atividades remotas, educadoras/es e professoras/es precisaram se reinventar no modo de se relacionar com as crianças. Foi necessário conhecer as famílias, estabelecer o diálogo, criar vínculos positivos e identificar quais dificuldades estavam enfrentando para posteriormente realizar as orientações necessárias, pois os responsáveis se tornaram fundamentais para o desenvolvimento das atividades enviadas de forma remota, sendo os mediadores nas rotinas diárias, além de participarem ativamente nos encaminhamentos enviados pelas unidades de ensino.

Para o planejamento das propostas, foi preciso levar em consideração que a criança estava em outro contexto que não o institucional, sendo de extrema importância um olhar de acolhimento no atendimento remoto, entendendo que muitas pessoas passaram por momentos de perdas, seja de renda ou de um ente querido. De fato, essa nova rotina imposta pela pandemia, foi uma situação difícil para que os pais e responsáveis concilhassem os cuidados com a casa e auxiliassem as crianças na realização das atividades encaminhadas pelas unidades educacionais já que muitos se encontravam em *home office* ou trabalhando normalmente em funções consideradas essenciais. Buscou-se ouvir as famílias e sugerir possibilidades, respeitando e acolhendo as necessidades e dificuldades, incentivando o retorno e as devolutivas das atividades. Foram elaborados formulários e encaminhados virtualmente, a fim de conhecer as especificidades de cada criança e família, visando o



Figura 2 - Kit de materiais.

Fonte: CMEI Preparando o Futuro

planejamento de propostas que fossem possíveis de serem realizadas, levando em consideração as informações obtidas, tendo em vista que na Educação Infantil, a pessoa adulta é mediadora.

Para viabilizar a realização das propostas,

as unidades enviaram kits de materiais compostos por papéis, tintas, elementos da natureza, recursos lúdicos, livros de literatura, entre outros. Recomendou-se também, a priorização de situações educativas a partir das quais a criança desenvolvesse e ampliasse a criatividade, exercitasse o próprio corpo e fortalecesse os vínculos familiares.

Em relação à modalidade de educação especial buscou-se atender as especificidades das crianças. Orientou-se quanto ao planejamento dos blocos de atividades pedagógicas não presenciais - APNPs, bem como de propostas para o atendimento presencial na unidade de ensino, quando possível, das crianças público-alvo da educação especial, atendidas nas Salas de Recursos Multifuncionais-SRMF e pelo Centro de Atendimento às Deficiências Sensoriais - CADS.

Os/as profissionais de atendimento especializado (SRMF, CADS) e profissionais que atendem as crianças (educador/a, professor/a, pedagogo/a, estagiário/a) foram orientados/as a realizar um planejamento colaborativo, por meio de diálogos na elaboração, acompanhamento, redirecionamento e/ou flexibilização das propostas de atividades pedagógicas, estabelecendo uma

relação entre as necessidades individuais e o planejamento.

Para auxiliar neste processo, disponibilizou-se na pasta do drive em que as unidades já incluíam os blocos, uma pasta chamada “Blocos Flexibilizados” e compartilhada também com a professora do CADS ou professora/educadora da SRMF.

Muitos foram os desafios e limitações enfrentados pelos/as profissionais da educação decorrente do novo cenário. O primeiro desafio foi lidar com as novas tecnologias, mídias sociais, aplicativos, gravação de vídeos e edições, atentando-se para as recomendações da Organização Mundial da Saúde - OMS, de que as crianças pequenas não podem ficar expostas por longo tempo às telas. Reinventar-se e buscar novas aprendizagens foi um dos caminhos encontrados na busca de garantir o atendimento às crianças.

Os profissionais descobriram novas ferramentas tecnológicas e utilizaram as diversas linguagens artísticas como a dança, teatro, música para proporcionar momentos de interação e propor atividades pedagógicas sensíveis, lúdicas e prazerosas. Alguns deles criaram e mantiveram um canal de contação de histórias no *You Tube*.

Lives foram realizadas pelas unidades de ensino com o envolvimento da equipe educacional, levando de forma criativa diversas formas de brincadeiras, proporcionando momentos de interação. Para a promoção de eventos e atividades envolvendo a participação das famílias, algumas unidades optaram por realizar *drive thru* ambientado, com músicas e fantasias, promovendo entrega de lembranças, brinquedos e jogos confeccionados pelas próprias educadoras/es e professoras/es, sempre respeitando o distanciamento e utilizando os Equipamentos de Proteção Individual- EPIs fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação. As famílias foram convidadas a participar independente da utilização de veículo.

O encontro virtual foi mais uma das boas práticas vivenciadas. Nestas, os/as educadores/as e professores/as conseguiram se aproximar ainda mais das crianças e familiares por meio de ligações, reuniões



Figura 3 – Drive.
Fonte: CMEI Helena Kolody.

via plataforma *Google Meet* e chamadas de *WhatsApp* que foram realizadas semanalmente com pequenos grupos, para contações de histórias, conversas e brincadeiras, em situações nas quais as crianças conheceram melhor os/as profissionais, participaram de momentos de interação entre os/as colegas de sala e compartilharam, por meio das telas, seus gostos, preferências e como acontece a rotina diária em casa com o auxílio dos familiares.

É importante salientar que, apesar do atendimento remoto promover alguma interação entre educadoras/es, professoras/es e crianças, esse formato não atende plenamente aos princípios da Educação Infantil conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs, considerando que devem ser proporcionadas às crianças oportunidades de convivência e interação com diferentes grupos culturais em contextos diversos, no reconhecimento à diversidade e na apropriação do conhecimento sobre si e em relação ao outro.

Uma das ações realizadas pela SEMED foi a elaboração do projeto "Educar e proteger: saúde é vida!", cujo objetivo era contribuir para a promoção da saúde integral das crianças, por meio de brincadeiras, jogos e atividades adequadas ao desenvolvimento infantil, priorizando ações fundamentais de bem-estar físico e



Figura 4 - Revista "Cuide-se!".
Fonte: acervo GEINF.

emocional, amenizando os efeitos do distanciamento social.

A partir do projeto foi disponibilizada a revista "Cuide-se!", constituindo-se em um recurso complementar aos encaminhamentos propostos pelas escolas no período de julho a agosto de 2020. A revista articulava um conjunto de propostas a serem desenvolvidas com as famílias e as crianças a partir de possibilidades e informações vinculadas à

importância do cuidado consigo e o outro. Em uma perspectiva individual, mas também coletiva de bem-estar físico e mental, esse material pretendeu subsidiar as famílias diante de um contexto de sofrimento e medos diversos, instrumentalizando e fortalecendo seus leitores sobre a necessidade da adoção ou manutenção de hábitos saudáveis cotidianamente, promovendo maior consciência de si e ampliando o repertório de habilidades socioemocionais para reconhecer e lidar com as emoções de maneira mais assertiva. Além disso, a revista contemplou o desenvolvimento de diferentes formas de linguagem, criatividade, coordenação motora fina e ampla, capacidades de atenção, concentração e elaboração de estratégias, bem como de classificação, abstração e argumentação. Então, foram disponibilizados textos breves e informativos, para dar suporte às famílias e responsáveis, além da organização de rodas de conversa a partir de roteiro sugerido, bem como orientações de rotina, encaminhamentos de jogos e brincadeiras, alongamento, técnica de respiração e circuito corporal.

A Revista "Cuide-se!" se constituiu em um espaço de

manifestação e produção por parte das crianças e familiares. Foi dada a oportunidade de registro por meio de desenhos, a possibilidade de propor a brincadeira e também de relatar, compartilhando com educadoras/es, professoras/es quais foram as percepções, observações, possíveis dificuldades e facilitadores na realização das atividades e experiências.

Projetos foram adaptados ao novo cenário, entre eles o Projeto "Cantar e Encantar" que acontece no município de Pinhais desde 2008, respaldado pelas leis nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008) e nº 13.278/2016 (BRASIL, 2016) que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de música e arte nas unidades de ensino de educação básica.

O Projeto "Cantar e Encantar" promove o trabalho com as diferentes linguagens artísticas: música, dança, teatro, artes plásticas e artes visuais e como culminância e encerramento do projeto, anteriormente eram realizadas apresentações divididas em três noites, no auditório do Centro de Formação dos Profissionais da Educação - CENFORPE com representantes das unidades de ensino, oportunizando às famílias, comunidade e autoridades municipais e federais, prestigiarem o evento, sendo este um diferencial para a Educação Infantil no município de Pinhais.

Em acordo com as orientações da Organização Mundial de Saúde - OMS, decretos e protocolo de biossegurança, foi necessário reavaliar os encaminhamentos do projeto, reorganizando as propostas enviadas, substituindo o evento de culminância pelo portfólio virtual disponibilizado no site da Prefeitura Municipal de Pinhais.

O portfólio foi elaborado contendo as atividades realizadas com as crianças durante o período pandêmico, referente às diferentes propostas desenvolvidas contemplando a arte, promovendo uma culminância diferenciada com o tema "A arte em tempos de pandemia" em 2020 e "Levando a arte do cantar e encantar para dentro de casa" em 2021. Ainda em 2020 foi

disponibilizada a revista "Brincando com arte" para as turmas de Infantil V.

Novos cenários da Educação Infantil no contexto da pandemia da Covid-19

Entendendo a complexidade em ofertar educação a partir da experiência vivenciada no ano letivo de 2020, visto que, várias foram as situações que afetaram fisicamente e psicologicamente profissionais, famílias e crianças, a SEMED preocupada com o retorno às atividades presenciais, com a intenção de resguardar a todas/os as/os envolvidas/os de possíveis acometimentos sanitários e de saúde,



*Figura 5 - Retorno das atividades.
Fonte: Escola Municipal Lírio Jacomel.*

criou por meio do Decreto Municipal nº 582/2020 o Comitê Municipal Multidisciplinar (em parceria com profissionais da Secretaria Municipal de Saúde - SEMSA). Assim, iniciou-se a discussão e elaboração do Protocolo de Biossegurança considerando a necessidade de prover orientações específicas e práticas, quanto à organização dos espaços e o desenvolvimento de ações na prevenção e minimização de riscos. Profissionais participaram de formações para o conhecimento das ações referentes ao Protocolo de Biossegurança e uso de equipamentos de Proteção Individual - EPIs.

No primeiro semestre de 2021 manteve-se o atendimento remoto. As crianças receberam a "Revista Aproximações", elaborada pela GEINF, que se constituiu em um material complementar. A oferta da revista foi uma ação vinculada ao "Projeto Aproximações:

um olhar acolhedor sobre as transições”, que teve como objetivo prever acolhimento, diálogo efetivo com as crianças e também com os familiares, além de promover momentos de interações constantes, procurando transmitir segurança aos envolvidos no processo de adaptação. Na intenção de estabelecer o pertencimento das crianças às turmas e às unidades de ensino, educadoras/es e professoras/es foram orientadas/os a gravarem vídeos apresentando o ambiente educacional e as/os profissionais. Com a flexibilização das medidas de contenção do Coronavírus, foi possível agendar a visita das famílias nas unidades, de forma individual e escalonada. A revista apresentava informações às famílias sobre a importância das rotinas e organização dos espaços na realização das propostas lúdicas e de criação.

Tendo em vista o prenúncio de retorno presencial, a SEMED ofertou a formação “Acolhimento: momento de reaproximação” e orientou as equipes gestoras das unidades de ensino a possibilitar acolhida e escuta da equipe, demonstrando cuidado e valorização das/os profissionais. A Secretaria Municipal de Administração - SEMAD, por meio da Gerência de Saúde e Segurança do Trabalho, também ofereceu atendimento psicológico aos servidores/as da rede.

Concomitantemente, a equipe técnica da SEMED, juntamente com as equipes gestoras das unidades educacionais, elaborou planos de retorno gradativo e escalonado às atividades presenciais, considerando os cuidados de segurança. Para tal elaboração, houve o envio de vídeo institucional “Retomada das atividades presenciais e remotas na Rede Municipal de Ensino de Pinhais” aos pais/responsáveis, indicando por meio de formulário de pesquisa a adesão ao retorno presencial. Os planos de retorno foram organizados pelas unidades de ensino de acordo com o porte e a faixa etária atendida, diante da realidade local.

Após as ações do primeiro semestre, a organização realizada

com vistas a retomada das atividades presenciais e tendo sido aprovado o plano de retorno pelo Conselho Municipal de Educação - CME, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA e Ministério Público da Vara da Infância da Comarca de Pinhais, a partir de 26 de julho de 2021, iniciaram-se as atividades presenciais por meio de revezamento, conforme o número de crianças e capacidade máxima de cada sala, respeitando o distanciamento de modo a atender a legislação vigente.

Muitas foram as indagações sociais, sanitárias e pedagógicas que permearam as discussões entre as/os profissionais que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Pinhais. As reflexões foram constantes, considerando as tensões diárias presentes na experiência de retorno. As orientações básicas iniciais contemplavam os cuidados com tempos, espaços e recursos, considerando como premissa possibilidades de interação, entendendo que “Nas interações que a criança realiza com seus parceiros, com os materiais e com o meio circundante, destaca-se a ideia de uma criança protagonista” (HORN, 2017, p. 25).

No que se refere ao planejamento pedagógico, as propostas deveriam prever o atendimento presencial e remoto, com atividades que articulassem os objetivos da Proposta Pedagógica Curricular com as experiências da vida cotidiana, que atendessem os direitos das crianças, que promovessem situações educativas variadas por meio de abordagens significativas e contextualizadas. E ainda, compreendendo os aspectos gerais do desenvolvimento da criança em sua integralidade, que considerassem adaptações, diversificações e flexibilizações, de acordo com as especificidades e necessidades da criança, da turma e/ou família.

Compreende-se que, mesmo diante das incertezas, houve aprendizados e conquistas, algumas relativas às condições necessárias para o trabalho nestes tempos, como instalação de rede *wifi*, aquisição de aparelho celular e *WhatsApp* institucional para

todas as unidades educacionais; formações acerca do uso de novas ferramentas tecnológicas para subsidiar a prática docente; valorização da educação enquanto atividade profissional e o compromisso das/os profissionais em repensarem o fazer pedagógico diante de novas realidades.

Percebeu-se o desafio da participação das famílias/responsáveis nesse novo contexto, bem como a importância da responsabilidade compartilhada no desenvolvimento da criança, sendo necessário promover constantemente, discussões com a sociedade no sentido de conhecimento e reconhecimento do trabalho realizado na Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação básica, salientando que ações como o cuidar e o educar são permeadas por intencionalidades pedagógicas.

Referências

- BRASIL. **Parecer CNE nº 05/2020**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27/09/2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação (MEC). Brasília, 1999. BRASIL, 2010.
- BRASIL. 2008. **Lei nº11.769, de 18 de Agosto de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 27/09/2021.
- BRASIL. 2016. **Lei nº13.278, de 02 de Maio de 2016**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 27/09/2021.
- CARNEIRO, Maria Ângela Barbato; DODGE, Janine J. **A descoberta do brincar**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2007.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Editora Penso, 2017.

PINHAIS. **Decreto nº406, de 27 de maio de 2020.** Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/pinhais/decreto/2020/40/406/decreto-n-406-2020-decreto-40620207>. Acesso em: 27/09/2021.

DA GESTÃO INSTITUCIONAL

Ser professor na Educação Infantil: construção diária de sentidos e a formação em tempos de pandemia.

*Ana Dombrowski Fukaya
Ana Beatriz Souza Cerqueira*

*Um olhar que descobre, que admira e se emociona. É o contrário da indiferença, da negligência e do conformismo.
Vea Vecchi*

Este relato trata de um processo de formação continuada, que ocorreu com os profissionais do CMEI Centro Cívico, em Curitiba, o qual precisou ser refletido e ressignificado, devido à pandemia do Covid-19, ainda em curso. O atendimento educacional tornou-se remoto, sendo preciso repensar a prática e buscar estratégias para manter a continuidade da educação das crianças de 1 a 5 anos, respeitando os seus direitos de aprendizagem e as suas linguagens.

O ano de 2020 foi um desafio para a educação. Nunca imaginamos que um dia haveria a necessidade de as pessoas se isolarem em seus lares para proteger a saúde de todos, devido a uma pandemia, a do novo coronavírus. Essa nova dinâmica social provocou o repensar e a reorganização do cotidiano das instituições educacionais, uma vez que os serviços em geral foram fechados fisicamente, mas as ações precisavam ter continuidade, e assim buscamos novas estratégias, para manter o vínculo com as crianças e efetivar a educação compartilhada com as famílias.

A partir da definição de currículo, conforme explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI), em seu artigo 5º, como

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 por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições. (BRASIL, 2009).

Em decorrência, pudemos refletir, repensar e replanejar ações amplas, focadas no eixo curricular do brincar e das interações, para que as crianças pudessem, em suas casas, e a partir de suas ações diárias, conhecer, experimentar, explorar, descobrir, participar, conviver, expressar, comunicar, direitos estes previstos na BNCC em consonância com os princípios éticos, políticos e estéticos orientados pelas DCNEI's.

Barbosa e Richter (p. 193) nos inspiram a repensar ao nos dizer que:

Um currículo para crianças pequenas exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo.

Essa concepção nos traz o entendimento de que o currículo na Educação Infantil não é fechado em conteúdos pré-definidos, mas em possibilidades que levam a investigar, conhecer e se encantar com o mundo, com o patrimônio sociocultural construído pela humanidade. São os campos de experiência que se entrelaçam e permitem que as crianças instiguem sobre tudo o que está a sua volta; que brinquem e, neste brincar, aprendam sobre a natureza e a sociedade, e que, por meio de suas experiências, interajam, descubram e aprendam.

Desta forma, Larossa (2002, p. 21) nos inspira a refletir que “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.” Tudo o que marca o indivíduo, que o mobiliza, que provoca a sua curiosidade e o querer saber mais, a viver de novo o momento, gera mudanças e novas aprendizagens. Com foco neste conceito, o desafio de nossa equipe junto às crianças e às famílias era de manter os vínculos, de estarmos presentes de alguma maneira mesmo na ausência física, criando momentos virtuais para conversar, descobrir e brincar em conjunto, para conhecer e sentir, para lhes apresentar novos contextos e com isso experimentarem possibilidades, incidindo, mediadas pelos princípios da Educação Infantil, em suas experiências individuais e com os seus familiares. Além de mostrarmos às crianças que o CMEI não sumiu, que a interação não parou, que continuamos próximos e atentos às necessidades e ao desenvolvimento das crianças.

Assim nos utilizamos das tecnologias da informação e comunicação que foram fundamentais naquele momento. Abriam possibilidade de janelas virtuais que conectaram aos lares, aos acontecimentos do mundo todo e à continuidade do ano de forma remota. Aqui em Curitiba houve um plano geral para todas as unidades, por meio do qual crianças e profissionais acompanharam diariamente propostas lúdicas, respeitando as linguagens, por meio do canal TV Escola (disponibilizado em TV aberta e pelo You Tube) e, concomitantemente, foi construído um plano específico de cada unidade, organizado a partir da especificidade de cada comunidade. A nossa equipe, neste momento, optou pela comunicação via aplicativo do *WhatsApp*, o qual possibilitou a interação entre crianças, famílias e profissionais por meio da escrita, de áudios e de vídeos, bem como o envio de propostas diárias com convites diversos às crianças a descobrirem o inusitado em seus lares. Com essas propostas, buscávamos um olhar sensível e atento às ações das crianças, tendo como premissa que são pequenos pesquisadores, curiosos e ávidos por descobrir coisas sobre o mundo.

Neste contexto, fomos inspirados por Tonucci (GARCIA, 2020, s/p.), ao comparar a casa a um grande laboratório, um lugar de inúmeras possibilidades, onde, no dia a dia com a família, a criança entra em contato com os diferenciados saberes ao cozinhar, plantar, organizar a casa e começa a entender a função da língua escrita e dos números por meio da comunicação e das informações. Nas propostas que encaminhamos buscávamos que as crianças fossem protagonistas e que tivessem respeitado o seu direito à participação em situações cotidianas planejadas. Ao longo da semana, realizamos convites às crianças, as quais as famílias teriam o compromisso de dar acesso ao que era intencionado pela instituição. Propostas estas pautadas na escuta e nos valores do Projeto Político Pedagógico já instituído presencialmente, tais como: a leitura, o brincar com elementos não estruturados, o brincar simbólico, a linguagem gráfica, os gostos e a identidade de cada sala e crianças.

Mensalmente era construído um kit que chamamos de propostas lúdicas complementares com materiais diversificados visando à investigação e à experimentação em casa, a partir das consignas dadas pelas professoras. Também buscamos manter como prática cultural de leitura para as crianças, agora em família, por meio do **empréstimo mensal de livros** da biblioteca em movimento, realizado na entrega do kit lúdico e de alimentação.

O livro sempre era uma surpresa, separado a partir das preferências das crianças e embalado para que recebessem a história de uma maneira única, trazendo foco para a experiência do encanto e da descoberta. Todas as propostas enviadas no kit lúdico complementar tinham como intencionalidade instigar as crianças a sentir a natureza, observar os fenômenos naturais como a chuva ou a germinação, a descobrir a sonoridade nos objetos da casa e as transformações nas experiências na cozinha, a registrar suas observações e descobertas, a explorar suportes e riscantes no ato de desenhar, apreciar histórias, poesias e músicas, a serem acariciadas

pelos pais por meio de massagem antes de dormir, um colo, um afago, um aconchego. Enfim, pensamos propostas com encaminhamentos possíveis para serem realizados em conjunto com a família, que garantissem os direitos das crianças e que fortalecessem os laços afetivos entre todos os envolvidos. Estas os convidavam, a partir da rotina da casa, a brincar, a se expressar, a criar, a pesquisar, a descobrir, pensar e criar hipóteses sobre o que está à sua volta, numa dinâmica que envolveu muito aprendizado, estranhamentos, encantamentos, surpresas e descobertas. Nesse sentido, pudemos oportunizar,

propostas que permitiam as crianças a experimentar a satisfação em fazer coisas por si mesmas. Isso tem um efeito muito direto na autoestima e na construção de sentido e existência. Estas atividades, ao invés de tarefas escolares, produzem simpáticas experiências de colaboração entre pais e filhos, e entre pais e professores. Promovem experiências de igualdade de gênero e idade. São, por fim, atividades adequadas a cada unidade familiar, porque em cada uma das famílias se lava, se cozinha, se tira foto com o celular. Então ninguém se sente excluído ou inadequado. (TONUCCI *apud* GARCIA, 2020, s/p.).

Outro momento organizado junto à equipe foram os encontros semanais online de aproximadamente 40 minutos pelo aplicativo Zoom com cada turma para que interagissem e brincassem em conjunto. Nesses encontros os professores planejaram e oportunizaram possibilidades interativas em que, as crianças puderam reencontrar os seus amigos, rever os professores, contar situações do seu dia a dia, mostrar um brinquedo especial ou preferido, ouvir uma história contada ou lida, com brincadeiras dançantes, uma música nova, realizar desenhos de observação, vivenciar ateliês com tintas, e materiais não estruturados, além de participar de festas como a junina, de fantasia e outras temáticas.

Toda esta organização demandou sensibilidade e, uma clareza dos profissionais em relação à concepção de criança e de infância, a necessidade de repensar o papel do CMEI e o seu próprio junto às famílias, de incentivar as crianças a atuarem no mundo por meio de

suas linguagens, estar presente mesmo na distância e desenvolver uma escuta ativa para estar junto com o grupo e suas famílias, compartilhando anseios, vontades, angústias, fazeres e descobertas, alimentando a dinâmica desta caminhada coletiva.

Entendemos que não tínhamos o nosso cotidiano presencial e sentíamos falta da interação mais próxima, da atuação direta com as crianças. No entanto, na realização do planejamento, percebemos o quanto elas estão “materializadas” na equipe, isto é, o quanto a sua presença se materializa nas escolhas que realizamos, ao pensarmos nas músicas e nas histórias preferidas, na organização de territórios para a brincadeira que hoje se tornam convites e possibilidades para realizarem em casa, quando pensamos nas múltiplas infâncias e resgatamos a criança que todos foram um dia, significando o sentido da Educação Infantil.

Construindo sentidos cotidianamente

Neste período de isolamento, em paralelo ao movimento das/dos docentes, enquanto equipe gestora, organizamos estratégias para conversar com os profissionais e trazer ao foco a formação continuada em serviço, com o objetivo de refletir sobre as especificidades da Educação Infantil, sobre o ser docente de crianças pequenas, sobre o pesquisar, sobre como as crianças aprendem e significar o percurso trilhado junto a elas. Foram realizados estudos para a qualificação do trabalho presencial e para a construção de estratégias para o percurso virtual atual, trazendo a possibilidade da reflexão sobre os processos coletivos e individuais das crianças, com foco em entender o que é ser docente de crianças pequenas num processo contínuo, numa busca diária de sentidos. Necessitávamos pensar caminhos que propiciassem a reflexão entre a teoria e a prática, o olhar para o percurso e a avaliação deste com a possibilidade de redimensioná-lo, de criar estratégias. Momentos

únicos propiciados pela pandemia que não seriam possíveis na dinâmica presencial da unidade.

Assim, ao longo do percurso, organizamos encontros com diversos profissionais via Google Meet, com o objetivo de diálogo voltado às nossas necessidades enquanto equipe, em que pudessem se nutrir e investigar os processos de aprendizagem infantis. Semanalmente tiveram a possibilidade de ouvir e interagir com profissionais externos à unidade, que abordaram diferentes temáticas ampliando as possibilidades de reflexão, de conhecimento, de questionar, de organizar mapas mentais com rizomas, entrelaçando e criando sentidos entre teoria e prática pedagógica.

Nosso projeto formativo constituiu-se a partir do fio condutor “Ser professor de Educação Infantil: construção diária de sentidos”. Todo encontro teve como foco uma temática específica desenvolvida pela equipe gestora da unidade, por profissionais parceiros da própria Rede Municipal de Educação e por profissionais convidados. Os encontros trouxeram possibilidades de diálogo com:

Quadro 1: Temáticas do projeto formativo

DOCENTE RESPONSÁVEL	ASSUNTO
Penélope Berto (Psicóloga corporal)	Ser professor – como se conectar consigo mesmo e com o mundo em momento de pandemia e trabalho remoto.
Catarina Moro (Professora UFPR - Educação)	O brincar das crianças – como as crianças traduzem o cotidiano e pesquisam sobre o mundo.
Silmara Crozeta (Pedagoga da Rede Municipal de Educação de Curitiba)	O meu quintal é o maior do mundo – contextos e possibilidades de aprendizagens.

DOCENTE RESPONSÁVEL	ASSUNTO
Marta Pires Relvas (Neurocientista e Professora da UFRJ - Ciências Biológicas)	Desenvolvimento do cérebro na perspectiva das neurociências.
Augusto César Boosloper Cidral (Guga) (Professor e Arte Educador)	A estética no cotidiano do CMEI. Professor atelierista e a descoberta das materialidades.
Ana Beatriz Souza Cerqueira (Diretora do CMEI Centro Cívico - Curitiba)	Documentação pedagógica: narrando a vida pedagógica.
Ana Dombrowski Fukaya (Pedagoga do CMEI Centro Cívico - Curitiba)	As crianças e suas linguagens.
Elisângela Pinheiro Leite (Professora de Artes da Rede Municipal de Educação de Curitiba)	O papel do professor em ação dramática.
Patricia Celli Ribeiro (Pedagoga da Rede Municipal de Educação de Curitiba)	O cotidiano da Educação Infantil e sua potencialidade.
Andréa Binhara (Pedagoga da Rede Municipal de Educação de Curitiba)	As mini-histórias como possibilidade de narrar as descobertas infantis.
Daniel Castellano (Fotógrafo da Secretaria de Comunicação Social de Curitiba)	Oficina virtual de fotografia: olhar, narrar e revelar.
Ana Dombrowski Fukaya e Ana Beatriz Cerqueira (Pedagoga e Diretora do CMEI Centro Cívico - Curitiba)	Documentação pedagógica: uma construção diária.

DOCENTE RESPONSÁVEL	ASSUNTO
André Carrieri Professor de Jornalismo e Pedagogia	Professora, a câmera é seu brinquedo.
João Marcos Rosa (Fotógrafo da National Geographic e escritor do livro: Diário de um outono particular)	Diário de um Outono Particular.
Ana Dombrowski Fukaya e Ana Beatriz Cerqueira (Pedagoga e Diretora do CMEI Centro Cívico - Curitiba)	A importância do brincar – eixo condutor das ações da Educação Infantil e direito das crianças.

Fonte: CMEI Centro Cívico, 2020.

Os encontros formativos aconteceram de abril a novembro de 2020, tendo como perspectiva efetivar um espaço de discussão e reflexão coletiva com o intuito da qualificação do trabalho pedagógico e, a partir dos quais, os profissionais pudessem refletir sobre os processos de aprendizagem, as infâncias e as culturas infantis. Tínhamos a expectativa de que essas oportunidades pudessem contribuir ao aprofundando saberes sobre os processos de investigação dos fazeres das crianças significados a partir dos estudos e relações entre teoria e práxis pedagógica inspirados nas teorias de Lóris Malaguzzi, Francesco Tonucci, Julia Formosinho, Paulo Fochi, Carla Rinaldi, Maria Carmem Barbosa, entre muitos outros teóricos que nos repertoriam cotidianamente na busca de um cotidiano digno às crianças e que nos possibilitam, como diria Malaguzzi, ver o extraordinário no dia a dia ordinário.

Com esses encontros, visamos proporcionar aos docentes a possibilidade de seu desenvolvimento contínuo, construindo saberes para a prática na Educação Infantil, com isso demos

destaque à escuta, à observação, à documentação e à interpretação. Foram momentos destinados a refletir sobre a prática e seus múltiplos saberes, as especificidades do profissional da Educação Infantil, o entendimento de como a criança se faz protagonista nos contextos planejados e sobre a necessidade de sensibilização de si para o acolhimento das ações das crianças e culturas das famílias por meio do olhar e da escuta sensível. Além disso, objetivamos aprofundar o conhecimento sobre as linguagens das crianças e seus fazeres, pesquisando como as crianças expressam suas linguagens em contato com os diversos materiais e as usam na busca do entendimento do mundo, sempre dialogando com o currículo do município, com a proposta pedagógica da unidade e com a legislação vigente.

Em busca de promover a educação para o protagonismo infantil, também foram organizados momentos para olhar e refletir sobre como as crianças participavam, mesmo à distância, das propostas. Os vídeos, áudios e as fotos encaminhadas pelas famílias davam pistas, permitiam documentar o processo, reavaliar as propostas e planejar novos percursos. Todas as ações desenvolvidas buscavam respeitar as crianças, tendo-as como sujeitos, segundo as Diretrizes Curriculares Municipais,

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (CURITIBA, 2020, p. 14).

Nesses encontros formativos, o foco era a reflexão acerca dos processos, justamente como instrumento de integração entre a teoria e a prática, com a finalidade de qualificá-la e dignificá-la nessa circunstância em que as ações se tornaram remotas, em que as

respostas foram no tempo de cada família e de cada criança, um tempo totalmente diferente do contexto vivido presencialmente. No entanto, foi possível observar se as crianças estavam protagonizando o que foi proposto, se seus direitos de aprendizagem estavam sendo garantidos, se tiveram acesso aos diferentes contextos dos quais foram convidadas a participar.

Entendemos que o tempo é a linha condutora de nosso planejamento e de nossas ações, pois somos regidos por uma rotina estipulada pelo relógio, mas também temos o tempo a nosso favor, possibilitando ampliar curiosidades, conhecer e revisitar materialidades, nossas produções e todo um patrimônio construído pela humanidade envolvendo diversas linguagens. Trata-se de um tempo que olha para o desenvolvimento, a necessidade e a curiosidade de cada criança; um tempo sensível que depende do olhar e da escuta do professor mediador, atento às especificidades de seu grupo, que busca propostas que atendam o desenvolvimento coletivo e individual. É um tempo construído diariamente na Educação Infantil, que nos permite contemplar o novo e descobrir o inusitado em ações rotineiras. Para isso, temos de estar abertos e acolher as descobertas e os convites que as crianças nos fazem, além de atentos a pensar em como provocar a partir desses olhares novos espantos nas crianças.

Esses momentos foram fundamentais para a continuidade do processo para que a unidade “acontecesse” no contexto virtual. Foi necessário entender as minúcias, as delicadezas, a forma como cada família se constitui e organiza seu tempo junto às crianças, suas diferenças e culturas. Era preciso olhar para os percursos e refletir sobre as ações das crianças, o apoio das famílias, os contextos proporcionados à luz das consignas encaminhadas pela unidade, ou a partir dos contextos familiares, as interações, as vivências narradas no grupo e ressignificadas por meio das mini histórias e da documentação de todo o percurso nos diários de bordo das turmas,

pois,

quando as aprendizagens das crianças são documentadas, elas podem revisitá-las e, portanto, dar sentido novamente às suas experiências de aprendizagem e, ao mesmo tempo, refletir sobre como desenvolver essas experiências mais adiante. A interpretação e a reflexão tornam-se aspectos fundamentais da documentação, vistas não somente em retrospectiva, mas, também, projetadas para a construção de novos contextos de aprendizagem. A documentação não se limita, então, a tornar visível o que já existe, mas faz as coisas existirem porque as torna visíveis, portanto, possíveis. (RINALDI, 2014, p. 21).

Percebemos nesse trajeto formativo, que nosso propósito consistiu em construir o perfil de professor da Educação Infantil, um profissional que compreenda que as propostas planejadas não são *para* as crianças, no sentido de preencher seu tempo, mas *com* as crianças, sendo que as ações dos pequenos são significadas, tornando visíveis suas investigações e conhecimentos construídos.

Desta forma, entendemos que a formação do docente da Educação Infantil é permanente, contínua e coletiva. Envolve estudo e escolhas, pesquisas e desafios para que as experiências com todo o grupo sejam cada vez mais enriquecedoras para todos os envolvidos no processo. Temos um papel complexo que nos exige olhar com olhos de pesquisador. Olhar para entender as ações e pensamentos das crianças e assim poder alimentar seu dia a dia com as artes, com a música, com as histórias, com informações que irão repertoriar o seu brincar e o seu pensar sobre as coisas, reelaborando seu conhecimento sobre o mundo. A forma como utilizamos intencionalmente os materiais, como interagimos, como apresentamos uma história, uma flor ou algo novo irá impactar diretamente na forma de as crianças olharem o mundo.

Ser professor na Educação Infantil não é intuitivo. Educar crianças pequenas demanda conhecimento, atitudes e perfil de pesquisador atuante para entender como os pequenos estão se relacionando, pensando, construindo hipóteses. Demanda

protagonismo do professor. As crianças, por meio de suas ações, nos constituem como profissionais. Caminhos são apontados quando investigamos as pesquisas infantis e as formas de as crianças interagirem e explicarem o mundo. Isso nos mostra como o currículo da infância é diverso e ao mesmo tempo específico. Exige olhar para cada criança, suas singularidades e sua pesquisa para entender o cotidiano que vivencia.

A formação é um investimento para qualificar o saber e o fazer da prática docente, contextos coletivos para repertório e reflexão e sensibilização dos conteúdos subjetivos, mobilizando internamente cada professor a trilhar seu percurso individual apoiado junto aos pares. Pois organiza

um conjunto de pessoas emotiva, intelectual e esteticamente comprometidas com a solução de problemas, com ações realizadas e com a construção de significados – um conjunto em que cada um aprende, tanto de maneira autônoma, quanto por meio das modalidades de aprendizagens dos outros. (RINALDI, 2014, p. 20).

Em nossa trajetória, percebemos o quanto esse contexto formativo é potente para sensibilizar o olhar para a prática e provocar a mudança pedagógica necessária. Os pares, na interação, impulsionam os colegas, provocam e desencadeiam novas formas de ser e de agir, pois a formação envolve em sua essência os tempos de cada um, do grupo, do *Cronos*, de se apropriar e de elaborar os conhecimentos, tempos que precisam ser levados em conta e reorganizados de acordo com o caminhar do grupo, dos diálogos propostos e das reflexões realizadas.

Formação capaz de pensar e agir com referência ao vir a ser, à mudança. Pensa-se como uma atividade, um processo permanente, uma qualidade invasiva que a instituição escolar deve ter e permitir a todos os sujeitos protagonistas. Formação para a mudança, formação como mudança. (RINALDI, 2014, p. 47).

Dentre os saberes que constituem nosso projeto formativo, destacamos que a construção do ser docente acontece diariamente

com a possibilidade da construção de um repertório coletivo e comum, pelos caminhos compartilhados ao longo do ano, em todas as oportunidades de diálogo, encontros, trocas, olhares, pensamentos, discussões, decisões que constituem diariamente o grupo e a prática que respeita a criança e sua infância. Todos são acolhidos e pertencentes, na busca de um cotidiano inovador, que seja presença mesmo na ausência.

Entendendo assim que

formar-se é buscar a própria identidade, enquanto sujeito e membro de um grupo, fortalecendo o sentimento de pertencimento àquela realidade institucional”, sendo que “a formação docente é um percurso formativo que encadeia um elo a outro de um diálogo estabelecido entre as partes de um todo, de tal forma que se mesclam em seus percursos e recompõe a sintonia do conjunto, como em uma orquestra. (PROENÇA, 2018, p. 14).

No processo formativo vivido, tivemos a possibilidade de conhecer a perspectiva das professoras por meio de seus relatos, conforme podemos verificar no quadro a seguir.

Quadro 2: Relatos de professoras.

Aspectos destacados nos relatos de professores durante o processo formativo

- As diferentes formações abriram o olhar para a reflexão, proporcionando novos conhecimentos e experiências junto às pessoas que trabalham com educação, as concepções mais atuais relacionadas à Educação Infantil e como a criança pequena aprende. (Professora E.C.O.);
- De início foi um momento difícil, mas aos poucos tudo foi se adequando, tomando forma, as leituras, as *lives* sobre educação, os diálogos e muitas reflexões proporcionaram um olhar mais atento para as crianças, sensibilidade para ouvir as múltiplas linguagens e enxergar a essência de cada criança e revivendo a criança interna dentro de nós. (Professora N. G.);
- O processo de escutar as experiências dos palestrantes me auxiliou na percepção de quão importante é o ambiente, a posição do adulto (suas ações, olhares, gestos) e o relacionamento com a criança e seu desenvolvimento.

Aspectos destacados nos relatos de professores durante o processo formativo

(Professora J.J.R.);

- A gente começa a ver a criança com outros olhos. A ideia da escuta não é apenas escutar, mas entender o que a criança está expressando e colocando no seu dia a dia por meio de brincadeiras, da arte, movimento, corpo, música, escrita e palavra. O tempo inteiro a criança está descobrindo, pois é protagonista o tempo inteiro, o tempo todo ela está se mostrando, se expressando e se colocando. (Professora D.P.O.);
- A formação proporcionou olhar mais intensamente para muitas questões que, no dia a dia, acabam sendo atropeladas pela rotina. Foi possível perceber a importância dessas reflexões, e como precisamos ter mais tempo para isso. Como precisamos ter as permanências semanais e acesso a bons cursos e boas palestras. Meu trabalho com as crianças ficou mais humano, mais sensível, porque também me percebi mais humana e sensível. Percebi que precisamos nos encantar, para transmitirmos isso aos nossos pequenos. (Professora L.C.H.)

Fonte: Autoras

A partir deste processo de formação, observamos o envolvimento dos profissionais, a ampliação da reflexão sobre a prática, aproveitando o tempo em que a unidade ficou em trabalho remoto para a qualificação das propostas encaminhadas às crianças e suas famílias, partindo de suas necessidades e curiosidades. Esse foi um processo inigualável, com alto grau de reflexividade, com oportunidades e diálogos que reverberaram no cotidiano por meio das ações e decisões do grupo, na intencionalidade do planejamento e no olhar aos processos das crianças. Foi uma dinâmica contínua que permitiu a qualificação das interações a partir da reflexão sobre o que foi planejado e sobre o que foi efetivado, sobre as ações e os pensamentos das crianças.

Podemos observar este processo nas narrativas organizadas pela equipe ao acompanhar e significar as relações e interações que nasceram dos convites realizados às famílias, ao conhecer suas vivências e experiências. Colhemos frutos da ação compartilhada e

do trabalho formativo, que buscou a escuta e o olhar para as crianças e as suas infâncias. Qualificamos, assim, o processo pedagógico refletindo sobre o intencionado e sobre as ações das crianças, entrelaçando teoria e prática. Entendemos que:

O saber das crianças é feito de elaboração, de conexão e hipóteses, muitas vezes originais. Um saber que constitui o próprio terreno em que o professor é chamado a atuar, valorizando aquela que é uma das suas características importantes: a capacidade metareflexiva, ou seja, a habilidade de compreender como as crianças constroem conhecimento, desenvolvem hipóteses e estratégias. (CERRUTTI, 1996 *apud* PAGANO, 2017, p. 30).

Essa habilidade é necessária para entender como as crianças aprendem e se desenvolvem e é construída num processo de formação continuada por meio do diálogo e da reflexão junto a diferentes profissionais e teóricos

Relatos e narrativas docentes em forma de Mini Histórias, como as que compartilhamos a seguir, permitem observar a riqueza desta caminhada formativa, um processo que não finda nunca, mas que terá continuidade ao observar, escutar e significar as ações das crianças e a partir delas intencionar este dia a dia que sonhamos na Educação Infantil.

Cozinhando em casa



Os brinquedos preferidos do CMEI, chegam a casa do João, materialidades que possibilitam um contexto simbólico, vivido no cotidiano, a partir das experiências diárias com a família.

A refeição, um hábito rotineiro, fundamental e partilhado com a mamãe Juliana, o Papai Evandro e a irmã Maria Julia, são a inspiração para o brincar.

João decide fazer uma sopa, seleciona os melhores ingredientes, se coloca a cozinhar para a sua bebê. Mexe a sopa na panela para não grudar e diz que uns pedacinhos de pão não podem faltar.

Enquanto a sopa cozinha, um banho é necessário, tira a roupa, faz umas coceguinhas, sorri, abre o chuveiro, “chiiiiiii”, cuidadosamente o banho é dado.



Muito experiente, João estica a toalha, enrola a bebê com atenção e olha carinhosamente, em uma conexão visual.

Pronto! Agora está na hora de servir uma deliciosa sopa com pão, senta a Bebê na cadeira e vai servindo na boca, sussurrando “nhame, nhame”.

Nos maravilhamos com esta capacidade de brincar, esse mundo simbólico vivido com tamanha grandiosidade.

Nesta inteireza da criança ao brincar, ficamos encantados com o olhar atento da mamãe, que narra orgulhosa para os amigos e professoras: “Hoje o dia foi de muito trabalho... Preparar a sopa, dar banho, dar comida... Cuidar de criança não é fácil”.

Ah! João e família, vocês tem nutrido nosso olhar pesquisador!



Criança: João Gabriel Escher (3 anos)
 Professoras: Neusa Gonzales e Patrícia Zanuncini
 Imagens: Mamãe Juliana Escher
 Texto: Ana Beatriz Souza Cerqueira
 CMEI Centro Cívico – setembro 2020

*Figura 1 -_Mini História 1.
 Fonte: CMEI Centro Cívico.*

QUE BICHO É ESTE?



Um convite inesperado, chegou na turma do pré II, pela Natalia: o plantio de um feijão, instigou as crianças e os professores a acompanhar esse processo. Rapidamente um broto aparece, suas folhas crescem e situações inusitadas acontecem.

Na última semana, Sophia contou no grupo um pouco indignada, sobre um bicho muito estranho que apareceu e estava comendo as folhas do seu pé de feijão. Eram dois bichos verde que habitavam os galhos. Estarrecida Sophia dizia: “Sai seu bicho feioso. Sai seu bicho nojento. Essas centopeias estão comendo meus feijõezinhos”. Sophia apresenta as “Centopeias” no muro, longe da sua planta. Ao ver o vídeo da amiga, Kauã prontamente responde: “Não são centopeias, Sophia. São lagartas e elas se alimentam de folhas”.

Sob o olhar atento das professoras, que se encantam com as teorias das crianças, que buscam explicar o aparecimento de um bicho na plantinha, da centopeia comendo, possibilitando um debate negocial, em uma perspectiva centopeia x lagarta e da importância desta planta para a lagarta sobreviver.

Neste processo dialógico, as professoras devolvem para as crianças no grupo, “Que bicho é este?” Restituindo a pergunta, intencionado novas interações, a construção de saberes e o fortalecimento das pesquisas realizadas pelas crianças e adultos, em uma circularidade de investigações que vão sendo significados e fortalecendo a nossa caminhada.



Crianças: Sophia e Kauã
 Professoras: Leslie e Lorena.
 Imagem: Mamãe Beatriz
 Texto: Ana Fukaya e Ana Beatriz
 CMEI Centro Cívico - 2020

Figura 2 - Mini História 2.

Fonte: CMEI Centro Cívico.

Esses exemplos nos dão indícios da valorização das linguagens e dos direitos das crianças, predominando o percurso pedagógico, aspectos que promovem a prática como possibilidade ao docente se torna pesquisador e estudioso das infâncias, investindo na organização da documentação pedagógica, pois isso lhe permite fazer a reflexão crítica acerca das ações realizadas e sobre as investigações e os interesses das crianças. São oportunidades de desvelar as concepções que a equipe possui de criança e de educação na primeira infância, e de debruçar-se sobre o planejamento, o acolhimento, às ações e as interações em consonância com o currículo da Educação Infantil. O foco não está nos resultados esperados, mas nas descobertas, nas oportunidades de entender como as crianças aprendem. E tudo isso constitui um profissional da Educação Infantil.

Referências

- BARBOSA, Maria Carmen Barbosa; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.
- BARDANCA, Ángeles Abelleira & Isabel Abelleira. **Os fios da infância**: InnovArte Educação Infantil. São Paulo: Phorte Editora, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 de dezembro de 2009.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro. 2009b.
- CURITIBA. **Currículo da Educação Infantil de Curitiba**. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, 2020.
- EDWARDS, C. Pa. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. cap. 3, p. 95-111.
- FOCHI, Paulo Sérgio. “**MAS OS BEBÊS FAZ O QUÊ NO BERÇÁRIO, HEIM?**”: documentação, ações de comunicação, autonomia e saber fazer de criança de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre 2013.
- FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. São Paulo, 2019. Tese (doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/publico/PAULO_SERGIO_FOCHI_rev.pdf
- FOCHI, Paulo Sergio (org.). **Mini- histórias**: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultural Infantil - OBECI. Porto alegre, 2019.
- GARCIA, Cecília. **Francesco Tonucci**: a casa como lugar de brincadeira e

- aprendizado durante a pandemia. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2020/05/18/francesco-tonucci-casa-como-lugar-de-brincadeira-e-aprendizado-durante-pandemia/> Acesso em: 24/09/2021.
- LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/ Abril 2002, p. 20 a 28. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>) Acesso: 15/08/2021.
- MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel de. A documentação pedagógica na abordagem italiana: apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 441-458, maio/ago. 2012.
- MARTINI, Daniela; MUSSINI, Ilaria; GILIOLI, Cristina; RUSTICHELLI, Fancesca (org.). **Educar é a busca de sentido**: Aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos. São Paulo: Editora Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2020.
- MELLO, Suely Amaral, BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João editores, 2017.
- PAGANO, Andrea. **Educação Infantil em Reggio Emilia**: Reflexões para Compor um Diálogo. Curitiba: Editora UTP, Coopselios, 2017.
- PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente**: A abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda educação, 2018.
- PINAZZA, Monica Apezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. A documentação pedagógica: observar, registrar e (re) criar significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, v 19, n.40 – maio/ agosto 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018184>. Acesso em: 15/08/2021.
- RINALDI, Carla. Creches e escolas da infância como lugares de cultura. *In* Zero, Project. **Tornando visível a aprendizagem**: as crianças que aprendem individualmente e em grupo. Reggio Children. São Paulo: Phorte, 2014.
- STACIOLLI, Gianfranco. **Diário de Acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção formação de

professores. Série Educação Infantil em movimento)

STACIOLLI, Gianfranco. As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis. In: **Revista Linhas**, Florianópolis, v 19, n. 40, maio/agosto 2018. Disponível em:

<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018054>. Acesso em: 15/08/2021.

VECHI, Vea. Estética e Aprendizagem. In: HOYUELOS, A. (2020). **A Estética no Pensamento e na Obra Pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2020.

Entre quintais: as relações como mote à construção de mundos possíveis

*Patricia Celli da Silva Ribeiro
Marcia Rodrigues Fernandes*

Procuramos construir uma ideia de participação como busca que se coloca entre o indivíduo e a comunidade, lugar consensual da mudança e de uma nova cultura, porque é gerada mediante processos importantes de democracia.

Paola Cagliari e Cláudia Giudici

Introdução

Este capítulo é fruto dos processos vivenciados no ano de 2020, pela comunidade Educativa do CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) Ciro Frare, frente aos desafios impostos pelo momento pandêmico. Para enfrentarmos este momento, costumamos dizer que seguimos “entre quintais”. Quintais, que são uma metáfora, pois não representam uma porção de terra ou espaço físico, mas, o sentimento de pertencimento que circula na relação: Crianças-Famílias-CMEI.

A metáfora dos quintais emerge das características da nossa comunidade que busca dar valor às vivências das crianças e compreende o CMEI como espaço privilegiado de encontro, de convivência, de curiosidade, de descobertas, de aprendizagens, de imaginação e criação. Enfim, eleger os quintais como metáfora, é também afirmar que o quintal é espaço ético de oportunidades de escuta, assim os quintais são esses refúgios que acolhem o pensamento, os sentimentos, as teorias das crianças, os encontros entre adultos e crianças que se materializam como contextos de oportunidades para que juntos criem mundos possíveis, dando visibilidade ao valor da vida cotidiana como lócus de aprendizagem

e de produção sentidos e significados.

Neste período de emergência sanitária, viver “Entre quintais” anuncia a importância de articulação entre a vida em casa e a vida no CMEI o que apontou a necessidade de fortalecer as relações crianças-famílias-Cmei para manter e estreitar vínculos, tendo como premissa: dar apoio às famílias e suas crianças; estabelecer canais possíveis de diálogo diário; garantir continuidade aos processos de escuta e acolhimento à diversidade local e as diferentes linguagens das crianças. Para tanto o envolvimento e a continuidade são elementos chave para o estabelecimento das relações que se constituíram e permitiram habitar nossos Quintais.

Esta narrativa restitui algumas memórias deste período, e dentro de um amplo processo destacamos o refinamento do olhar de nossa comunidade educativa que vêm reconhecendo e dando visibilidade a uma imagem de criança potente, que constrói significados a partir das relações, interações e brincadeiras no cotidiano.

O que apresentamos nestas páginas é fruto de escolhas e, dentre tantas aprendizagens construídas no cotidiano, optamos por compartilhar, a partir da escuta e diálogos com as famílias, as relações que constituímos nesse processo. Escutar emerge com o sentido de efetivamente estabelecer uma relação de troca e empatia com o outro e nesta perspectiva optamos por destacar aqui os processos:

a) de gestão democrática e compartilhada como potente lugar de diálogo que permite anunciar uma epistemologia da participação como argumento para desenhar mundos possíveis;

b) os processos de formação continuada por meio da discussão acerca da docência na Educação Infantil como lugar do sentir, pensar, saber e fazer, como sustento e dimensão da gestão democrática;

c) os processos de continuidade, vínculo e garantia dos

direitos de aprendizagem, materializados por livretos que pretendem compartilhar memórias e dar visibilidade aos processos de escuta, reflexão, interpretação e planejamento;

d) os processos de reflexão acerca das práticas instituintes e constituintes da vida cotidiana, buscando explicitar o que chamamos, de outros olhares entre quintais, em que tecemos considerações sobre a experiência aqui narrada.

Gestão democrática e compartilhada: acolhimento e escuta para desenhar possibilidades

O ato de promover processos de escuta sensível, contínua e vivenciada no cotidiano tem sido nossa busca, frente aos aspectos propostos por uma pedagogia e currículo que emergem do cotidiano e tem como princípio a abertura ao imprevisível, às relações e ao maravilhamento. Percebemos a necessidade de problematizar as relações estabelecidas para além dos muros do CMEI, num projeto educativo de comunidade, entre quintais!

Discutindo a gestão compartilhada e democrática como qualidade de pertencimento que acolhe e dá visibilidade aos atores, crianças, CMEI e famílias, garantindo mecanismos de participação e nos colocamos o desafio de pensar: como apoiar as famílias mantendo relações ativas de escuta?

Para nós a valorização da tríade criança-CMEI-família, representa a oportunidade de constituir processos de gestão democrática compartilhada em que os anúncios passam a se efetivar em cada decisão e ação do cotidiano. Para tanto, desde 2018 temos tornado visíveis nossas declarações e visão de escola da infância e, à luz de uma complexa rede de relações, temos procurado efetivar o

diálogo entre as diferentes instâncias como ilustrado abaixo:

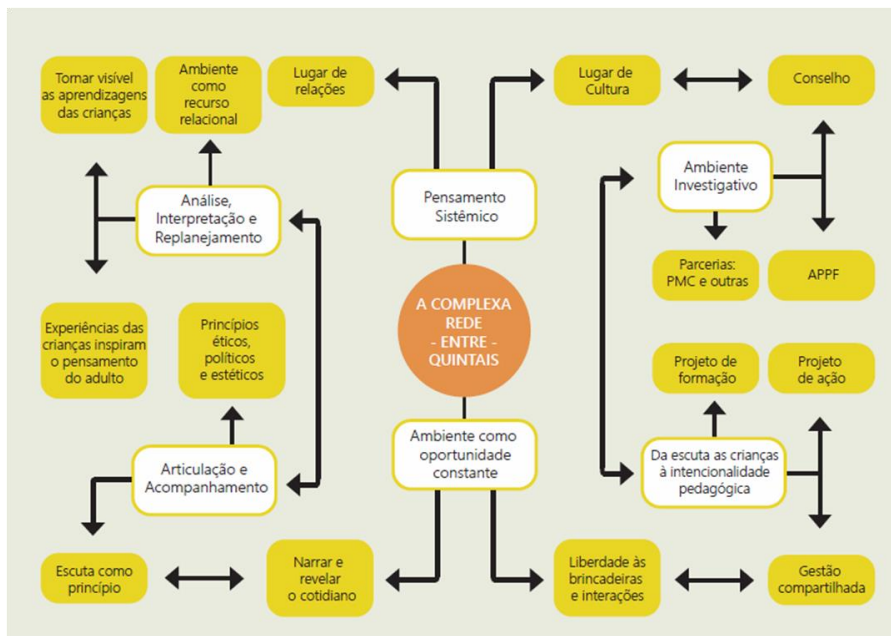


Figura 1 - A complexa rede de relações.
Fonte: Marcia Rodrigues Fernandes.

Essa rede (figura 1) ilustra e dá visibilidade aos complexos processos de diálogo que vivenciamos no cotidiano, em que todas as instâncias estão intimamente relacionadas e essa compreensão, permite pensar as repercussões dessa complexidade nas propostas educativas para Educação Infantil. Nesse contexto

A participação é uma estratégia educativa que caracteriza o nosso ser e fazer escola. Participação das crianças, das famílias, das professoras não só como 'fazer parte' de algo, mas ao contrário como ser parte, isto é, essência, substância e uma identidade comum, de nós a quem damos vida, participando. Assim, na nossa experiência educação e participação se fundem: o 'que' (a educação) e o como (participação) se tornam forma e substância de um único processo de construção. (CAGLIARI; GIUDICI, 2014, p. 138).

A participação aqui é entendida como um valor, portanto, essencial. Assim, pensamos estratégias de envolvimento e recepção das ideias da comunidade, fomentando ações de escuta diária ao compartilharmos as decisões coletivas, ao dar visibilidade e restituir as aprendizagens das crianças.

Tais processos ocorreram a partir da comunicação da vida na unidade por meio da documentação pedagógica, como estratégia formativa e de gestão. Fragmentos de processos documentais que habitam as paredes restituem memória e percursos de aprendizagem, ou ainda, de ações em que as famílias compartilharam processos de processos de planejamento, avaliação, reflexão e projeção de novas possibilidades e caminhos.

À exemplo, da vida vivida anterior ao período pandêmico, costumava-se realizar chás com prosa, de periodicidade mensal, que consistiam em grandes fóruns de debate e diálogo sobre processos vividos, momentos de integração previstos em calendário escolar, mas que acolhiam os projetos do grupo promovendo espaços de encontro entre crianças, professores, gestora, pedagogas e famílias.

Ou ainda, na acolhida cotidiana das famílias nas salas de referências e no quintal do CMEI para acompanhar processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, em meio a um ou outro projeto em percurso. Encontros bienais intitulados Vernissage, que intencionam compartilhar processos, inacabamento e buscas, dando visibilidade às decisões da comunidade educativa e seus percursos, publicizando nossas intenções e declarações, mas acima de tudo a sinergia entre nossas declarações e ações.

Enfim, toda forma e diferentes jeitos de participação passaram a ser acolhidos, numa lógica democrática. A dimensão democrática de participação, não apenas por representatividade formal em conselhos e instâncias colegiadas, legalmente instituídas, mas, em uma dimensão democrática de pertencimento, de sentir-se partícipe e co-responsável, como nos indica Moss (2009) no intuito de criar

espaços democráticos, de ação política e dialógica

Essa relação dialógica opera como mote à construção de um projeto educativo colaborativo, em que as relações são tanto sustento quanto movimento, ao mobilizarem diferentes olhares e permitirem que as crianças também sejam construtoras ativas das aprendizagens, trazendo suas ideias inaugurais e originais.

Tais contribuições dão o tom aos projetos, às relações e à organização do cotidiano na Educação Infantil e por esse motivo influenciam a comunidade educativa a se assumir como grupo com uma identidade colaborativa, colegiada, que coloca em jogo, processos de trabalho em grupo.

A discussão de crenças, valores e perspectivas educativas vem à baila e fundamentam as decisões coletivas. Percepcionamos aqui, o anúncio de uma perspectiva progressista de educação em sintonia com as pedagogias participativas, conforme Oliveira-Formosinho (2013).

Os objetivos das pedagogias participativas são o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem numa experiência contínua e compartilhada, em que a imagem de criança atende à perspectiva de um ser potente no aqui e agora.

Esta visão coaduna com a de um currículo aberto ao possível, conforme nos indica Fortunati (2009). A ideia não é explicitar uma listagem de conteúdo, mas, pensar sobre as condições que são garantidas para oferecer possibilidades de expressão e desenvolvimento das potencialidades relacionais de conhecimento e aprendizagem das crianças, ao focar na organização e reconhecimento da importância dos contextos que são oferecidos às crianças. Dentro de uma perspectiva aberta e rica em oportunidades, partilhada por uma visão de educadores e adultos capazes de interpretar as ações das crianças pela escuta.

A partir da interlocução entre os anúncios por nós realizados até o momento e os novos desafios impostos pelo contexto global da

pandemia decorrente da Covid-19, retomamos nossa pergunta problematizadora e nos questionamos: como garantir processos de escuta, intensificar as relações e promover a continuidade do nosso projeto educativo em tempos de pandemia?

Os processos de formação continuada, nessas circunstâncias foram estruturantes e compreendidos como parte de um âmbito maior de desenvolvimento profissional, se caracterizando como sustento e espaço privilegiado de reflexões e aprendizagens de grupo.

Para nós, em grande medida, as articulações referentes às questões pedagógicas exercida entre diretora e pedagoga, materializa a gestão democrática compartilhada, pois essa perspectiva de gestão, está intimamente relacionada à natureza do trabalho da coordenação pedagógica que, consiste em observar, apoiar e desafiar para liderar, conforme Pinazza (2018).

Nessas circunstâncias, o processo de aprender e ensinar tem relação com o envolvimento de todos os partícipes e com a busca pela continuidade como elemento chave para sustentação dos diálogos entre CMEI, crianças e famílias e devem ser declarados e intencionalmente planejados.

Foi assim que passamos a olhar de forma cuidadosa, respeitosa e minuciosa as experiências vividas *entre quintais*. Sendo anunciados como respostas à nossa pergunta: os princípios da continuidade, escuta e envolvimento, para além dos muros em processos relacionais envolvidos na gestão democrática compartilhada.

Docência na Educação Infantil: sentir, pensar, saber e fazer

Nesta caminhada, seguimos pegadas, pistas, marcas e desejos das crianças que compartilham seus processos de conhecer e sentir o mundo. Jeitos, trejeitos, saberes e descobertas inaugurais são

compartilhados, a partir das “infâncias” a diversidade de saberes, fazeres e experiências são urdidos no cotidiano, compondo elementos a serem investigados, interrogados e documentados, num processo de busca, num movimento de diálogo entre os atores, em que crianças e adultos se encontram e se unem através dos olhos um do outro, nas relações e nas interações.

Uma caminhada tão instigante e inquietadora, que se faz na relação, exige também um olhar aprofundado, detido, minucioso e responsável sobre as coisas e interesses das crianças, sobre o que é ser criança, o que pensam e como vivem suas infâncias, em que contextos se expressam, o que expressam, como elaboram e compartilham suas teorias, quais são seus interesses?



Desenhar possibilidades e interconexões entre a casa e o CMEI com a participação ativa dos indivíduos

*Figura 2 - Desenhar mundos possíveis.
Fonte: As autoras.*

Perguntas que nos levaram a reflexões e discussões acerca das escolhas pedagógicas para o período emergencial. E na busca por encontrar alternativas para lidar com as demandas impostas pela pandemia, a SME ofertou diariamente vídeos com propostas, destinadas às crianças da pré-escola, assistência material-alimentar, bem como, propostas pedagógicas complementares, elaboradas pela

unidade educativa.

As informações advindas dos meios científicos sobre os riscos à vida decorrentes da Covid-19, contribuíram com diferentes atitudes e leitura crítica da realidade, suscitando em cooperação entre os adultos para manter medidas mínimas de proteção à vida.

Informações precisas e confiáveis permitem tomar decisões conscientes e juntos, CMEI e famílias tiveram a oportunidade de adotar planejamentos que respeitaram os tempos, os modos de aprender das crianças e as identidades familiares, não institucionalizando a casa, mas em uma relação de colaboração entre todos os sujeitos, sustentada no diálogo e no pertencimento.

As relações colaborativas reafirmaram o compromisso com os princípios sociais, políticos e pedagógicos que permitiram dar ‘respostas outras’ frente ao contexto inusitado, à função da instituição educativa e à imagem de criança potente.

A função social caracterizada naquele momento pela distribuição de textos sobre medidas preventivas contra a disseminação do vírus, reiterando o valor do isolamento físico e a importância da parceria entre CMEI e famílias para o fortalecimento das ações pedagógicas e manutenção de vínculos, bem como, a distribuição de informações sobre programas sociais que, permitiram a manutenção da vida e segurança doméstica.

A função política, como suporte e promoção ao acesso às propostas complementares organizadas pelo CMEI e as vídeos propostas exibidas pela TV escola, à brinquedos, à materiais, aos objetos, artefatos culturais e instrumentos físicos presentes no CMEI para que, naquele momento as crianças tivessem condições de exercer minimamente o direito de participação e de cidadania.

E a função pedagógica que necessitou de adequações emergenciais e de promoção de espaços em casa, privilegiando a identidade cultural e social de cada família para que, mesmo entre quintais, pudéssemos crianças e adultos conviver e partilhar

conhecimentos de diferentes modos estabelecendo a circularidade e articulação entre a casa e o CMEI.

Em momento algum, as famílias foram obrigadas a assumir os encaminhamentos pedagógicos, mas em parceria com a equipe educativa, foi possível viabilizar espaços em casa, para que as crianças brincassem e tivessem a oportunidade de construir diferentes aprendizagens.

Para tanto, os processos formativos que ocorreram diariamente junto aos professores, em pequenos grupos e em encontros semanais com o coletivo, foram fundamentais para a coleta de informações referente às partilhas das famílias e das crianças nos grupos de rede social (*WhatsApp*). Ou seja, os processos formativos junto aos professores permitiram aproximações em tempos de isolamento físico.

Essas partilhas possibilitaram acompanhar as experiências das crianças em casa; coletar, analisar e interpretar fragmentos do cotidiano vivido. Com isso, pudemos sustentar nossas ações e relações tendo como fundamento as perspectivas de Barbosa (2009) em que a complementaridade e a partilha são fundantes na relação escola, criança e família.

Nesse processo também nos lançamos a perguntar às crianças sobre seus cotidianos tão diversos e em resposta observamos que estas também davam grande valor às relações, interações e brincadeiras, e que a grande falta que sentiam era dos encontros no nosso quintal!

A nós, então, estava evidente que como nos alertava Tonucci (2020) a casa poderia ser compreendida como espaço privilegiado de encontros e aprendizagens, a casa passa a ser acolhida como um grande laboratório. Um lugar onde figure a autonomia e a liberdade e, aqui acrescentamos, a garantia dos direitos das crianças e a continuidade do reconhecimento de que aprendizagens emergem do cotidiano, de que podemos trazer provocações e convites à ação,

pesquisa e investigação a partir do brincar e das curiosidades das crianças.

Processos de continuidade vínculo e garantia dos direitos de aprendizagem

Frente aos desafios dos tempos de pandemia, podemos compreender o sentido e o valor de oportunizar contextos de diálogo e apoio às famílias, para tanto, foi necessário questionar nossas certezas. Percebemos mesmo a realidade das crianças e famílias? Nossas expectativas fazem sentido? Como sustentar interesses das crianças e promover continuidades sem institucionalizar a casa. Abaixo quadro síntese dos elementos essenciais para pensarmos as ações e mediações junto às famílias.

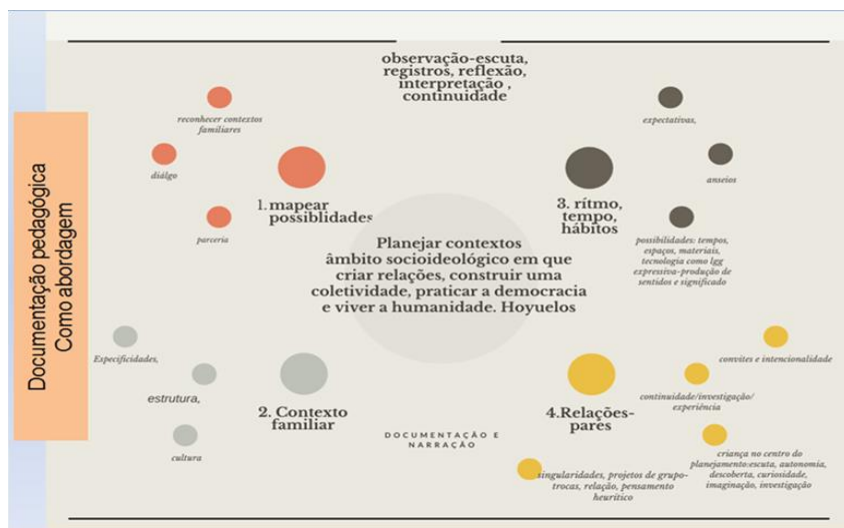


Figura 3 - Ações e mediações, indícios da vida em casa.
Fonte: Patricia Celli da Silva Ribeiro.

Como indicamos na Figura 3, para estabelecer um diálogo potente e respeitoso junto às famílias e crianças, buscamos dar

atenção aos seguintes aspectos no quadro a seguir:

Quadro 1: Aspectos estruturados para abordar com as famílias.

- Primeiro - mapear possibilidades, fortalecer parcerias e reconhecer os contextos familiares;
- Segundo - compreender o contexto familiar do ponto de vista da estrutura cultural e das especificidades de quem acompanha as crianças durante o dia. Quais as rotinas, hábitos e a organização de cada família?
- Terceiro - considerar como acolher e compreender os ritmos, os tempos, os hábitos, as expectativas e os anseios de cada família, no que se refere às possibilidades de tempos, espaços e materiais, no acesso e uso da tecnologia como linguagem expressiva e espaço de produção de sentidos e significados;
- Quarto - identificar como ocorrem as relações entre pares, como promover a continuidade, a investigação, a experiência de aprender e quais convites e intencionalidades devem estar presentes ao planejarmos as propostas complementares. Quais as singularidades, e projetos de grupo circulam? Como se dão as trocas em casa e nos grupos. Como dar visibilidade às ações de bebês e crianças bem pequenas ao manifestarem o pensamento heurístico, por meio das partilhas das crianças e famílias. Como garantir a centralidade das crianças no projeto educativo a partir das relações com o planejamento, a escuta, a autonomia, a descoberta, a curiosidade, a investigação e a criatividade.

Fonte: Autoras.

Ao pensarmos sobre os aspectos supracitados, o valor da consideração dos contextos emerge indicando caminhos e oportunidades de fazer jus à potência das crianças como indicam, Malaguzzi (1999) e Fortunati (2021).

Projetamos as ações educativas através da escuta e observação, evidenciamos os pensamentos das crianças, saltos no seu desenvolvimento, estratégias utilizadas por cada uma delas e, tivemos a oportunidade de acolher e valorizar a diversidade de experiências, bem como, aprendemos a pesquisar para atribuir sentidos e significados à experiência de grupo. Em diferentes

processos as relações fortaleceram a aprendizagem em grupo.

Nesta mesma direção, ao selecionarmos, analisarmos e interpretar as experiências das crianças aprendemos mais sobre nós e elas, e ajudamos as famílias a visualizarem e atribuírem valor ao currículo que emerge do cotidiano, à diversidade cultural das famílias, às tradições e gostos e, especialmente, à potência das crianças e suas conquistas e das relações entre quintais.

Se a cozinha e o ato de cozinhar, tecer, brincar e partilhar as rotinas domésticas nos deu indícios para narrar a vida em casa, também nos permitiu estabelecer proposições que ampliassem e sustentassem as pesquisas das crianças em casa, e ainda permitiu dar visibilidade às lógicas que permeiam as relações. Além disso, nos oportunizou defender a aprendizagem por meio da experimentação ao dar valor ao cotidiano em casa.

Esses processos permitiram também restituir estas aprendizagens e relações por meio da organização de um conjunto de doze livretos que representassem essa vida entre quintais organizados pelas turmas do Pré II ao Berçário II e são frutos de estudos, reflexões e do vivido cotidianamente pelas crianças, professores, pedagogas, gestora, famílias e Secretaria Municipal de Educação de Curitiba em tempos da Covid-19.

As obras têm por objetivo compartilhar com as crianças, colegas professoras/es, gestoras/es e comunidade, um pouco do que construímos coletivamente ao longo do confinamento decorrente da pandemia, além de marcar a memória do tempo vivido e de possibilitar novos planejamentos que fortaleçam as relações entre CMEI e famílias.

Do conjunto de livretos compartilhamos aqui, três deles (Figura 4). Que narram o modo como enfrentamos a crise sanitária, as intensas mudanças sociais e as relações entre o CMEI e as famílias. Como também, tornam visíveis os desafios enfrentados para planejar as diferentes formas de garantir os direitos das crianças e para qualificar as ações pedagógicas desenvolvidas no período emergencial, revelando que as articulações *online* via aplicativo *WhatsApp* e *hangouts meet*, foram essenciais para minimizar os prejuízos causados pelo afastamento da rotina escolar.



Figura 4 – Livretos.

Por meio de uma comunicação de confiança e partilha, seguimos deixando claro às famílias que não havia como substituir o currículo da Educação Infantil, pois, o currículo é constituído em contexto, nas relações vivenciadas cotidianamente no CMEI entre crianças, professores e famílias. Mas, a casa neste período de excepcionalidade, poderia se tornar um laboratório para aprender coisas e compartilhar conhecimentos entre crianças e adultos, CMEI e famílias.

Essa perspectiva nos trouxe o anúncio de uma das principais premissas aqui defendidas, de que esses diálogos mais estreitados entre crianças, família e CMEI permeados pelo projeto educativo possam permanecer, se fortalecer e transformar a rede de relações.

Práticas instituintes e constituintes da vida cotidiana, outros olhares entre quintais

A experiência de um projeto educativo colaborativo à luz da problematização das práticas instituídas no contexto legal e das instruções, normatizações e decisões externas às realidades locais,

fortaleceu a necessidade do olhar para as práticas que nos constituem no cotidiano. Portanto, contextualizadas, singulares e ao mesmo tempo relacionadas aos desafios do nosso tempo.

O reconhecimento da Educação Infantil nas suas especificidades pressupõe um currículo em que crianças, famílias e CMEI tenham a oportunidade de viver experiências significativas, sustentadas no diálogo e na participação. Pois, na interlocução entre crianças e adultos o cotidiano educativo é altamente enriquecido.

As crianças narram suas aprendizagens e os modos como interpelam o mundo, utilizando o brincar e as culturas infantis em diferentes possibilidades de ação e de linguagens (MALAGUZZI, 1999). As famílias trazem seus jeitos e rituais socioculturais que vivenciam em seus territórios, assumindo um valor recursivo no compartilhamento da educação, cuidado e garantia dos direitos dos bebês e crianças. E a escola, é responsável por articular propostas curriculares fundadas no diálogo e participação, ancoradas a partir do que é vivido pelas crianças no âmbito da vida individual e coletiva.

Nesse processo, o currículo da Educação Infantil é constituído em contexto, nas relações, onde se entrelaçam as experiências da vida social e cultural com as experiências de vida cotidiana e subjetiva de cada criança e adulto.

Dada à importância atribuída ao currículo que se constrói em contexto, a gestão colaborativa investe no diálogo e participação de todos os interlocutores da comunidade educativa, o que torna condição essencial para os processos de aprendizagens individuais e coletivas.

O filósofo da ciência Bachelard (1993), disse para a humanidade que a casa é o nosso primeiro canto no mundo, é um encontro consigo mesmo. Com suas trincheiras, esconderijos, cores, sons e cheiros, imprimem marcas subjetivas de pertencimento.

Em meio a uma das maiores culturas da infância, o brincar, em

que as crianças como sujeitos sociais têm a oportunidade de aprender e na ótica de partilha e complementaridade (BARBOSA, 2009, p. 13), em parceria com a equipe educativa, foi possível viabilizar e promover espaços, materiais, artefatos culturais e brinquedos, para promover o brincar em casa, sempre considerando e respeitando as constituições e condições familiares.

E nesse espaço-tempo, conseguimos valorizar a ação das crianças, e capturar saberes socioculturais que são muito íntimos aos lares familiares, sendo possível identificar diferentes elementos sociais que promovem o poder argumentativo, as justificativas do ponto de vista e atitudes que podem contribuir com as transformações na sociedade e o fortalecimento relacional entre CMEI e famílias.

Quando as famílias abrem a intimidade de suas casas, nos deixam participar da vida cotidiana e dialogar sobre as aprendizagens das crianças que ocorrem pelo brincar, fica evidente que as articulações entre instituição e famílias que, se estabeleceram antes a pandemia, foram essenciais para manter e fortalecer os vínculos no período caótico do isolamento físico.

A metáfora de seguirmos “entre quintais” revelou que as famílias são parceiros essenciais nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e que investir em processos de colaboração e participação ativa é desafiador e gratificante, a reflexão e partilha de processos documentais deu visibilidade a imagem de criança potente, às aprendizagens e modos de pensar das crianças, oportunizando as famílias o apoio necessário para continuidade de contextos de aprendizagem que respeitem os direitos das crianças.

O que confirma a hipótese de que o CMEI mesmo em atendimento não presencial continua com suas responsabilidades sociais, políticas e pedagógicas, devendo primar pela garantia de direitos fundamentais das crianças por meio de um contexto

sustentado por práticas democráticas.

Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 05/2009**. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192
- BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. MEC – UFRGS, 2009.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- CAGLIARI, Paola; GIUDICI, Claudia. A escola como lugar de aprendizagem de grupo para os pais. In: Zero Project. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Reggio Children. São Paulo: Phorte, 2014.
- CAMPOS, Maria Malta *et al.* A qualidade na Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 142, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SvLkMwNjzY88MZpXYs9v4qR/abstract/?lang=pt> Acesso em: 26/09/2021.
- CAMPOS, Maria Malta; CRUZ, Silvia Helena V. **Consulta sobre qualidade na Educação Infantil**: o que pensam e querem os sujeitos desse direito. São Paulo: Cortez, 2006.
- FOCHI, Paulo Sergio; PIVA, Luciane Frosi; FOCESI, Luciane Varisco. A documentação pedagógica como mote para a formação de professores: o caso de uma escola participante do OBECI. **Crítica Educativa**, v. 2, n. 2, p. 165-177, 2017. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/artic le/view/103> Acesso em: 26/09/2021.

- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (org.). **Modelos Curriculares para a Educação de Infância**. Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora, 2013, p. 9-10.
- FORTUNATI, Aldo. **A Educação Infantil como um projeto da comunidade**: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família. A experiência de San Miniato. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FORTUNATI, Aldo. **Confiança, oportunidade, tempo** - Olhar, imaginar, construir o futuro com os olhos das crianças. Edição Português, Tradução: Paula Baggio. 1 jan. 2021.
- MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. BATISTA, Dayse. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 21-36.
- MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a Educação Infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 417- 436, jul./set. 2009.
- PINAZZA, Mônica Appezzato. Liderança no contexto educacional em mudança. **Rev. FAEEBA- Ed. e contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 85-103, jan/abr. 2018.
- TONUCCI, Francisco. **Debate a reabertura e reinvenção das escolas após o fim da pandemia**. Disponível em: <https://www.sescpr.com.br/2020/06/francesco-tonucci-debate-a-reabertura-e-reinvencao-das-escolas-apos-o-fim-da-pandemia/> Acesso em: 20/09/2020

A (im)possível Educação Infantil remota: consolidar princípios e redefinir estratégias

*Ana Julia Lucht Rodrigues
Ana Paula Soares Pamplona*

A suspensão das atividades presenciais nos colocou diante de demandas até então inimagináveis. As crianças que frequentavam a escola receberam a súbita notícia de que as portas das instituições educativas estavam fechadas e que era preciso ficar em casa. Mães e pais se viram diante da necessidade de conciliar suas rotinas de trabalho com o cuidado em tempo integral de seus filhos, seja por meio do repentino modo virtual ou buscando formas de trabalhar presencialmente e garantir o cuidado e a educação das crianças. Para as pedagogas que atuam com a Educação Infantil, ademais das questões pessoais e subjetivas que as constituem, emergiu a demanda urgente de reorganizar o trabalho pedagógico. Junto a ela, surgiu uma questão pungente: é possível vivenciar a Educação Infantil de modo remoto?

Esta pergunta trouxe à tona uma reflexão sobre a prática educativas e sua (im)possibilidade frente ao contexto de trabalho remoto. Diante disso, o presente capítulo apresenta os desafios e soluções encontradas pelas autoras, coordenadoras pedagógicas de uma instituição de Educação Infantil de Curitiba, para promover práticas educativas remotas e de qualidade no trabalho com as crianças de 0 a 6 anos de idade. Ancora-se, portanto, nos saberes construídos a partir da e sobre a prática, continuamente confrontados com a produção nacional acerca da Educação Infantil e com uma imagem de criança potente, sujeito de direitos e informante competente sobre seu mundo de vida.

No decorrer do texto, a partir da discussão acerca do direito à

educação e do projeto político-pedagógico da instituição emergem conceitos relacionados à pedagogia da pergunta (KOHAN, 2019; FREIRE, 1996) e das relações (HOYUELOS, 2020; 2021; MALAGUZZI, 2011), proposições que nos movem a compreender o processo educativo enquanto processo de produção de sentidos a partir do encontro das crianças com os outros sujeitos, o espaço e as materialidades. Essa proposta encontra no cotidiano rico - momentos de acolhida, higiene, alimentação, transição pelos espaços, trabalhos em pequenos grupos - a sua tradução educativo-pedagógica,

Impossibilitadas pelo trabalho remoto, essas vivências cotidianas são reinterpretadas e traduzidas em práticas educativas possíveis em tempos de pandemia por meio de iniciativas de fortalecimento da comunidade educativa, do desenho de propostas mediadas pelas tecnologias digitais e da criação de ateliês itinerantes. Assim, a consolidação de um fazer docente ancorado na escuta das crianças, no trabalho coletivo e nas linguagens digitais torna possível o impossível, ou seja, fazermo-nos presentes na vida das crianças e suas famílias, pois a defesa das crianças e suas infâncias nos impele a defender a escola e, assim, a reconhecer e a lutar por práticas de Educação Infantil remotas que garantam sempre por meio das interações e das brincadeiras, a complexificação de seus repertórios, novos contextos de produção de culturas infantis, o encontro com seus pares e a acolhida e escuta de suas famílias.

A Educação Infantil e a impossibilidade do trabalho remoto

A Educação Infantil que viemos defendendo para todas as crianças de 0 a 6 anos se concretiza na vida cotidiana na escola: momentos de refeição, trocas de fraldas, projetos de investigação, brincadeiras nas salas de referência e espaços externos das

instituições, diálogos entre adultos e crianças... Diariamente, esses elementos proporcionam às crianças um contexto por meio do qual elas podem aprender e se desenvolver com o amparo de profissionais qualificados para exercerem essa função. Ou seja, o conteúdo é vivencial e as relações são compreendidas como uma dimensão do processo educativo.

Estes elementos configuram, deste modo, parte de um amplo projeto educativo para esta etapa da Educação Básica, a qual se sustenta nos eixos das interações e das brincadeiras (BRASIL, 2009), se consolida a partir de uma concepção de criança enquanto sujeito de direitos, assume a indissociabilidade entre o cuidar e o educar e refuta práticas antecipatórias advindas do Ensino Fundamental.

A suspensão do acompanhamento presencial, contudo, colocou em suspensão esse amplo projeto educacional para as crianças de 0 a 6 anos de idade. Pois, se a aprendizagem é compreendida como processo de produção de sentidos e ancora-se em um cotidiano constituído pelo brincar e pelas interações, em situações que são sempre educativas e de cuidado, *como promover essa aprendizagem sem os rituais, práticas e projetos que tornam concreta a vida na escola?* O impossível estava posto.

A escola, direito da criança e da família, precisou permanecer com as portas fechadas a fim de salvaguardar a vida de todos, mas foi esse movimento de nos distanciarmos e olharmos para ela “do lado de fora” que nos moveu a confrontamo-nos com os sentidos deste projeto educacional. Afinal, se ao mesmo tempo em que a situação de pandemia tornou latentes os desafios decorrentes das desiguais condições de vida que assolam a população de nosso país e as lacunas de formação profissional no que concerne ao uso de ferramentas digitais, simultaneamente nos apontou que o cuidado e a educação das crianças, desde bebês, é uma tarefa comunitária. Essa questão pode ser reiterada pela própria Constituição Federal:

Art. 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, 1998).

Assim, ao mesmo tempo em que o impossível irrompia, a defesa da infância e a luta pela Educação Infantil nos impelia a depararmos com o nosso dever de assegurar às crianças o direito à educação e de buscarmos formas de fazermos-nos presentes na vida das crianças e suas famílias por meio de práticas educativas coerentes com o projeto educacional que defendemos. Isso significa reconhecer que a Educação Infantil é fruto de uma luta coletiva e se integra à um projeto societário e democrático. Acreditamos na escola como instituição responsável pela acolhida das crianças e suas infâncias, assim como lugar de diálogo e encontro com suas plurais e diversas formas familiares.

A reflexão de Vânia Araújo (2017) acerca da necessária ressemantização do direito contribui para esta reflexão acerca da necessidade de tornarmos o impossível, possível. A autora aponta para o risco de encerrar o direito na mera formalidade da lei, como uma questão individual, e indica a necessidade de afirmá-lo como uma experiência ético-política como exigência de democracia e de cidadania. Assim, o que se coloca em voga é a iminente necessidade de reposicionar os sujeitos, possibilitando o rompimento com uma perspectiva patronal e, portanto, a experiência cotidiana desses direitos.

Deste modo, adotar essa perspectiva acerca do direito à educação diante da situação de trabalho remoto implica em assumir que apesar da impossibilidade de oferecermos às crianças a Educação Infantil que defendemos, ancorada na experiência cotidiana na escola, é preciso garantir que esse direito se efetive em sua experiência de vida. Ou seja:

Essa questão leva a questionamentos sobre determinadas políticas de atendimento às crianças fora das condições necessárias à criação

de uma sociabilidade política, cujo horizonte é a inclusão, o bem comum, a cidadania, a democratização dos direitos, a felicidade pública. Quando os direitos são reduzidos à formalidade da lei, práticas hierarquizadas e excludentes de acesso e permanência na escola se processam, obliterando a efetividade extensiva dos direitos e delimitando o lugar que cada um deve ocupar na hierarquia social. (ARAÚJO, 2017, p. 408).

Usufruir do seu direito à educação, a partir deste ponto de vista, significa garantirmos às crianças, sujeitos que também experienciaram a situação de pandemia, as melhores condições possíveis para o seu desenvolvimento integral, de modo que elas possam exercer a sua cidadania e participar do bem-comum. Deste modo, defender a concepção de criança enquanto sujeito de direitos significa extrapolar uma dimensão individual, pois ainda que a educação seja um direito de cada criança, ela é fruto de uma luta coletiva.

Quando defendemos que a Educação Infantil se sustenta nos eixos de interação e brincadeiras, estamos também defendendo que essa é a experiência educativa que devemos garantir para todas as crianças. Acreditamos que elas têm direitos de aprendizagem, de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017); os quais competem a nós adultos assegurarmos. A situação de pandemia não altera esses princípios e o reconhecimento da dimensão ético-política do direito à educação nos impele a buscar maneiras de seguir lutando por seus direitos.

A elaboração de práticas remotas na Educação Infantil parte portanto desse conjunto de princípios. Consolidá-los é o único caminho possível para a reconfiguração das práticas e da experiência educativa. Se no acompanhamento presencial, viemos consolidando uma didática da Educação Infantil por meio de modos de organizar e planejar os espaços, selecionar materialidades, flexibilizar rotinas e garantir relações de qualidade entre família e escola e entre adultos, foi preciso buscar modos de traduzir essas

estratégias para um novo contexto, fortemente marcado pela linguagem digital, com suas ferramentas de comunicação e de expressão.

Elaborar práticas remotas significa também rever o próprio significado de qualidade. Pois, se compreendemos qualidade como um conceito fixo, estabelecido por um conjunto de parâmetros rígidos, o impossível novamente suplanta qualquer possibilidade de Educação Infantil remota. Porém, se ao contrário, compreendemos a qualidade como um “(...) conceito subjetivo, baseado em valores, relativo e dinâmico [...] e que o trabalho com qualidade deve ser contextualizado, espacial e temporalmente, e reconhecer a diversidade cultural e outras formas significativas de diversidade.” (DAHLBERG; MOSS, 2008, p. 6, tradução nossa), precisamos definir o que pode significar qualidade no acompanhamento remoto. A Educação Infantil que almejamos para todas as crianças é presencial e pautada por parâmetros inegociáveis – como as brincadeiras e interações e a garantia dos seus direitos de provisão, proteção e participação -, mas há experiências possíveis que podem impactar positivamente a vida das crianças em tempos de pandemia e que seguem dialogando com estes mesmos parâmetros.

Assim, em consonância com o projeto político pedagógico da instituição, qualidade representou garantir o acompanhamento das famílias e professoras, proporcionando o fortalecimento da comunidade educativa; a elaboração de proposições para as crianças pautadas pelas brincadeiras, as quais envolviam as linguagens digitais; e a criação dos chamados “ateliês itinerantes”, materiais entregues às famílias e crianças. A seguir, veremos como estruturamos esses aspectos para constituir qualidade à prática pedagógica do “impossível.”

A possibilidade de criação de práticas educativas condizentes com o projeto político-pedagógica da escola

A partir dessa reflexão sobre o que é possível e necessário para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças pequenas sem perder de vista os seus direitos, foi fundamental tomar os princípios da proposta pedagógica como bússola para que pudéssemos garantir que nossas práticas educativas fossem ressignificadas.

Sabemos que toda escola nasce de um sonho, do desejo inerente ao ser humano de crescer, de se transformar e transformar a sua realidade. Na escola, crianças e adultos encontram a possibilidade de apropriar-se de diferentes modos de ser e estar no mundo, conviver, acolher diferenças, expressar ideias e sentimentos. Assim, considerando o valor que as escolas ocupam na nossa cultura, é imprescindível pensarmos sobre os aspectos que não queremos abrir mão, ou seja, ideias e conceitos que foram construídos coletivamente e que nos apontam os caminhos que garantem a qualidade da vida vivida na escola da primeira infância. Ou seja, a qualidade enquanto processo contextualizado (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999).

Nesse sentido, quais são os princípios que fazem a escola nascer e se movimentar? De quais princípios não abrimos mão? Quais caminhos desejamos construir juntos ao fazermos escola em tempos de distanciamento social? Nessa perspectiva, o diagrama (FIGURA 1) representa o modo como compreendemos a dimensão da atuação da escola durante o período de acompanhamento remoto.



*Figura 1 - Estratégias Pedagógicas.
Fonte: As autoras (2021).*

A primeira dimensão do trabalho, destacada no diagrama como de fortalecimento da comunidade educativa, abrange estratégias que garantam o lugar de valor para a interlocução e o diálogo estabelecido entre a equipe de professoras, os diferentes setores que compõem a escola e principalmente, com as famílias. Afinal, compreendemos que estar em diálogo é um exercício cotidiano e configura-se como um dos valores principais, o qual garante que a escola seja espaço de coletividade, lugar constituído por pessoas que necessitam sentir-se apoiadas em seus percursos de pesquisas e aprendizagens.

É no exercício de construção de uma comunidade educativa que se torna possível vivenciar práticas condizentes ao projeto político-pedagógico da escola: uma pedagogia da pergunta e das relações. E assim, conquistar também, enquanto equipe docente, a

disponibilidade de acolher o inesperado, realizando o exercício da escuta e encontrando modos de fazer escola a partir das ações de observar, planejar e documentar. Nesta perspectiva, apresenta-se a seguir o quadro com as estratégias colocadas em ação para o acompanhamento das famílias, organização do trabalho pedagógico e escuta docente, proporcionando o diálogo, o exercício da gestão democrática e a participação das famílias.

Quadro 1 - Estratégias de acompanhamento e fortalecimento da comunidade educativa

TIPOLOGIA	ESTRATÉGIA	FINALIDADE
Escuta e formação das professoras	Encontros de formação continuada com temáticas variadas Acompanhamento de pequenos grupos de professoras Reuniões Individuais	Ressignificar a prática pedagógica: O que significa observar, projetar e documentar no acompanhamento remoto? Os pequenos grupos possibilitam maior intimidade entre as professoras e a construção de relações estáveis e seguras. Encontros entre a professora e a coordenadora pedagógica para elaboração de estratégias específicas para a turma, orientação e acompanhamento sobre as particularidades das crianças e suas famílias.
Organização e acompanhamento do trabalho pedagógico	Cronogramas de trabalho e uso de novas ferramentas de comunicação	O remoto traz consigo um novo ritmo de trabalho e diante das novas práticas digitais, foi fundamental que a equipe pedagógica desse o suporte necessário para que as

TIPOLOGIA	ESTRATÉGIA	FINALIDADE
	Descoberta de novas ferramentas tecnológicas	<p>professoras compreendessem as novas tarefas e ritmos.</p> <p>Em tempos de distanciamento social, os recursos digitais facilitaram o diálogo e permitiram a aproximação entre as diferentes pessoas da equipe.</p>
Escuta e acompanhamento das famílias	<p>Encontros virtuais coletivos entre famílias e escola</p> <p>Reuniões individuais entre família e escola</p> <p>Formulários e Informativos</p>	<p>Situações de diálogo e debate com especialistas e com professoras a partir de temáticas escolhidas pela escola e pelas famílias.</p> <p>Exercitar a escuta das famílias, saber de suas dificuldades e traçar um projeto de acompanhamento.</p> <p>Documentos elaborados para compartilhar informações com toda a comunidade e realizar consultas periódicas acerca da opinião das famílias.</p>
Documentações Pedagógicas	<p>Documentações do cotidiano - da turma</p> <p>Documentações coletivas - da escola</p> <p>Documentações individuais - da criança</p>	<p>O ato de documentar, apesar de dificultado pelos desafios impostos à tarefa de observar, seguiu sendo fundamental para que pudéssemos acompanhar os processos de aprendizagens individuais, do grupo e dar visibilidade às teorias das crianças.</p>

Fonte: As autoras (2021).

Vivenciar um cotidiano compartilhado mesmo que à distância possibilitou que os adultos pudessem sentir-se parte de um coletivo, ainda que estivéssemos experienciando o isolamento social, e manter-se emocionalmente saudáveis e dispostos a enfrentar com coragem e esperança os dias longe da escola. Ao olharmos para as crianças, promovemos uma reflexão semelhante.

Assim, com o intuito de dar vazão às necessidades das crianças de continuarem preservando os laços cultivados nas relações presenciais, também foram escolhidas estratégias que oportunizassem a ação de simbolizar e encontrar metáforas, gestos que ajudam a ressignificar as situações vividas como perdas, saudades e angústias, tão presentes neste período de pandemia.

Quando pensamos nas propostas mediadas pelas tecnologias digitais na Educação Infantil, nos perguntamos: qual é a concepção de infância que está por trás de nossas práticas como educadores, pesquisadores, professores, pais e cuidadores? O que não pode faltar no cotidiano de uma criança pequena? Essas perguntas nos remetem a duas palavras importantes: complexidade e vida. Em nossa prática pedagógica, e sustentadas pelos estudos que vimos realizando nos últimos anos, complexidade e vida significam a visão da vivência infantil na escola da infância que acreditamos e defendemos. Afinal, mesmo vivendo um período de tantas incertezas, podemos oferecer às crianças um cotidiano permeado por possibilidades infinitas, que se constitui como um grande laboratório de vida e de relação com o outro e com o mundo.

Desta forma, as propostas remotas para as crianças configuraram-se como uma oportunidade de oferecer novos repertórios às famílias, acionar a memória do vivido pelas crianças na escola durante o acompanhamento presencial e ao mesmo tempo, ampará-las em sua necessidade e potência de simbolizar e produzir cultura. Sabemos que, segundo Paulo Freire, “é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.” (2017, p.

20). Por isso, compreendemos que quando as crianças brincam umas com as outras pelas telas e ao depararem-se com a oportunidade de vivenciarem um cotidiano rico em suas casas, elas são capazes de interpretar a realidade vivida e encontrar novas formas de ser e estar no mundo.

Nesse sentido, as videoconferências que aconteceram entre as crianças e os adultos da escola receberam o nome de *encontros virtuais*. A escolha deste nome representa a intenção de relembrarmos qual é a Educação Infantil que queremos para as nossas crianças: a palavra “encontro” nos ajuda a ressignificar o conceito de “aula virtual” que foi fortemente propagado na nossa sociedade durante o período da pandemia.

Defendemos a ideia de que os encontros virtuais, bem como as demais propostas remotas, tinham a intenção de criar espaços de provocação e aprofundamento de pesquisas e partilha de descobertas e teorias. Elas nos permitem viver uma escola que celebra o ato de perguntar, mesmo de maneira remota.

São estratégias que se configuram como oportunidades para que possamos estar mais próximos das crianças e suas famílias, compartilhando saberes que emergem das relações com as brincadeiras, com as músicas, com os objetos e cenários das nossas casas. Desta forma, fortalecemos nossa intimidade como grupo e aprendemos a nos relacionar de modo ativo por meio das tecnologias digitais. No quadro a seguir descrevem-se as estratégias colocadas em ação pela escola com a mediação dos recursos digitais:

Quadro 2 - Propostas elaboradas para as crianças com suporte das tecnologias digitais

TIPOLOGIA	ESTRATÉGIA	FINALIDADE
Convites à brincadeira	E-book - Ideias para dias de cuidado em casa Propostas semanais de brincadeiras para a turma	E-book com boas referências para que pais e mães pudessem se inspirar ao escolherem materiais, músicas, sites, parlendas e vivenciarem o cotidiano com os seus filhos, de acordo com as especificidades da sua rotina familiar; Oportunidade de ampliação de repertórios, garantindo novos conteúdos simbólicos e culturais e a descoberta de novos modos de estar em casa. Este processo também promove a construção de uma memória do grupo e o fortalecimento da identidade coletiva.
Projetos de pesquisa	Propostas de investigação para os grupos da pré-escola	De acordo com os projetos de interesse do grupo ou necessidades percebidas pela professora, enviamos propostas que podiam ser vividas com a família e depois compartilhadas entre o grupo de crianças durante os encontros virtuais. Essas propostas garantiam a continuidade e o aprofundamento das aprendizagens.
Encontros Virtuais	Encontros da Turma Encontro em pequenos grupos Encontros com professores	Vivenciamos situações como lanches, comemorações de aniversários e situações que promovessem o diálogo (brincadeiras, músicas e histórias favoritas do grupo). Em pequenos grupos, promovíamos maior acolhimento e escuta das crianças. Eram encontros que

TIPOLOGIA	ESTRATÉGIA	FINALIDADE
	especialistas	<p>possibilitavam maior intimidade e um tempo de atenção prolongado da professora para cada uma das crianças;</p> <p>Encontros com o professor de música e o professor de capoeira. O objetivo era dar vazão ao ímpeto expressivo das crianças e ampliar o repertório musical, sonoro e gestual a partir das relações estabelecidas entre as crianças e as linguagens do som e do corpo.</p>
Vídeos	<p>Vídeo individual da professora para a criança</p> <p>Vídeo de história gravado pela professora</p> <p>Vídeo dos professores de inglês</p>	<p>Possibilidade de aproximação e acompanhamento das diferentes situações que emergiam no cotidiano das crianças pequenas a partir de relações de maior intimidade entre a professora e a criança;</p> <p>As professoras selecionavam uma história para ser lida, contada ou encenada. Dessa maneira, as crianças poderiam manter-se em contato com livros de qualidade, ilustrações primorosas e variedade de gêneros literários;</p> <p>Vídeos com histórias, receitas, brincadeiras, jogos e músicas que tivessem relação com as narrativas e brincadeiras das crianças. Eles promoviam uma nova camada de sentido ao proporcionarem a vivência do familiar por meio de outro idioma.</p>

TIPOLOGIA	ESTRATÉGIA	FINALIDADE
Áudios	Áudio da professora para as crianças	Foram utilizados com maior frequência com famílias que optaram por não oferecer a tela para seus filhos e filhas e para as crianças de 0 a 3 anos. Eram convites ao diálogo a partir da voz da professora (respondidos depois via vídeo, áudio, desenho ou relatos das famílias). Também eram feitos convites ao grupo de crianças, proporcionando uma antecipação de algo já planejado com elas e que seria vivenciado no encontro virtual.
	Áudio de história	Oferecemos às crianças outro tipo de relação com narrativas, cenários e enredos de qualidade presentes nas boas histórias, lidas ou inventadas. Ao se relacionarem com as histórias por meio dos áudios, as crianças deparavam-se com a oportunidade de imaginar e se relacionar com o mundo da fantasia a partir de uma experiência auditiva.

Fonte: As autoras (2021).

Conforme se ampliava o período de acompanhamento remoto, sentimos necessidade de construir novas estratégias que possibilitassem o encontro com as crianças e suas famílias. Assim, foi com base na cultura do ateliê (VECCHI, 2017), na acolhida das múltiplas linguagens e em uma perspectiva da pedagogia da pergunta que nasceram os ateliês itinerantes. Mais do que sacolas pedagógicas ou atividades enviadas para casa, os ateliês foram uma forma de nos mantermos fiéis às concepções e valores que sustentam o projeto político-pedagógico da escola.

Quando falamos sobre linguagem e experiência, reconhecemos que a experiência educativa tem sempre uma dimensão material (RODRIGUES, 2020): os elementos naturais, brinquedos, materiais não-estruturados, ou seja, as mais diversas materialidades participam das brincadeiras e explorações das crianças. Da mesma forma, a dimensão do corpo está sempre presente. Ou seja, todo o processo de aprendizagem envolve o corpo, o contato com o mundo e a construção de uma relação com ele por meio das linguagens. Viver uma pedagogia da pergunta é garantir às crianças a percepção de que o conhecimento não é finito e como produtores de cultura, de saberes, sujeitos inacabados, oferecemos a elas as condições para descobrir novos caminhos em cada uma de suas vivências.

Um ateliê itinerante que chega à casa das crianças, atravessado por cheiros, texturas, sabores e possibilidades, convoca a pergunta, o maravilhamento e a construção de novos mundos possíveis. Ou seja, a estética, compreendida como a estrutura que conecta, favorece a aprendizagem e a investigação. Por isso, devemos sempre defender o direito de todos à beleza. Extrapolamos as imagens comercializadas por meio dos produtos infantis, as figuras estereotipadas dos desenhos animados, o empobrecimento sensorial dos materiais de plástico (CEPPI; ZINI, 2013), as fichas de atividades, o carimbo de mãos no papel...

Passamos a garantir riqueza sensorial, por meio de texturas, temperaturas, cores, cheiros, sabores, como possibilidade à construção de parâmetros estéticos pelos sentidos, ou seja, da relação de si com o entorno por meio da exploração e experimentação. Ao mesmo tempo, oferecemos diversos conteúdos simbólicos por meio dos mapas que acompanham os materiais, das histórias conhecidas pelo grupo, dos elementos familiares com tanta frequência encontrados na escola, das brincadeiras compartilhadas com a mediação da linguagem digital e de tantas outras situações de

interação possibilitadas e/ou rememoradas por meio dos ateliês itinerantes.

No próximo quadro apresentam-se elementos que apontaram os melhores caminhos para a concretização desta prática pedagógica remota.

Quadro 3 - Processos relativos aos ateliês itinerantes

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	
Descrição	Estratégias e Possibilidades
<p>Tornar concreta esta proposta exigiu que os princípios teóricos fossem traduzidos em prática. Para isso, foi preciso refletir sobre as condições de trabalho, o tempo, as dinâmicas de entrega dos ateliês itinerantes e, inclusive, sobre protocolos de biossegurança que se fizeram necessários diante do trabalho presencial de montagem dos ateliês diante da situação de pandemia.</p>	<p>Planejamento coletivo: redescobrir materiais, elaborar complexos mapas de possibilidades, navegar pelas linguagens e elaborar boas perguntas foram tarefas realizadas coletivamente;</p> <p>Organização do tempo: além do tempo dedicado ao planejamento e à reflexão, a preparação dos ateliês itinerantes exigiu tempo de trabalho presencial e, portanto, isto foi previsto e esquematizado;</p> <p>Definição da periodicidade: a depender do grupo de crianças, foram definidas periodicidades diversas. Consideramos a quantidade de materiais enviados, o tempo de montagem dos ateliês e retorno das famílias sobre o vivido com as crianças;</p> <p>Equipes de trabalho: considerando o distanciamento social, fez-se necessário organizar grupos de trabalho que pudessem preparar,</p>

	montar e entregar os ateliês itinerantes.
Mapa de Possibilidades	
<p>O mapa de possibilidades orientou as famílias e as ajudou a enxergar tudo o que podia acontecer a partir de cada ateliê itinerante, garantindo também que as crianças pudessem realizar coisas que os adultos sequer haviam imaginado. Ele foi elaborado como um documento impresso e posteriormente em formato de vídeo.</p>	<p>Descrição dos materiais: os mapas descreviam os materiais enviados, ajudando as famílias e as crianças a verem coisas novas em objetos comuns;</p> <p>Construção de relações: como esses materiais poderiam ser combinados com outros que foram enviados anteriormente ou com as coisas que as crianças tinham em suas casas?</p> <p>Orientações técnicas: muitos materiais precisaram de recomendações especiais, como no caso da argila.</p>
Os materiais	
<p>Os materiais foram categorizados segundo uma análise pedagógica, da matéria (RODRIGUES, 2020). Também foram elaboradas outras formas de analisar e classificar os materiais conforme as demandas e a proposta pedagógica da instituição.</p>	<p>Acesso aos materiais: oferecemos materiais que não eram costumeiros e que promoviam o maravilhamento diante do novo;</p> <p>Familiaridade: das crianças e suas famílias com os objetos;</p> <p>Variedade e variação: das materialidades a fim de enriquecer a experiência das crianças, como, por exemplo: variedade de suportes para o grafismo (papel, papelão, acetato) e variação no tipo de papéis (forma, tamanho, espessura);</p>

	<p>Consumo e desplastificação: foi nosso compromisso construir uma prática pedagógica comprometida com a sustentabilidade. Assim, evitamos adquirir itens de plástico e ampliamos o seu ciclo de vida ao reutilizarmos materiais previamente produzidos com outras finalidades (como um cano de PVC).</p>
<p>Linguagens, repertórios e sentidos</p>	
<p>Modos de garantir o acesso das crianças às produções culturais-materiais da humanidade e possibilitar que elas se aproximassem do alfabeto e da gramática das mais diferentes linguagens. Cada ateliê foi uma nova possibilidade de aprofundarmos investigações e explorações. Por isso, foi com base no processo de observar e documentar que as decisões foram tomadas.</p>	<p>Linguagens: por exemplo, lápis, papel, papelão, giz de quadro deram suporte para a descoberta do grafismo; tintas naturais e guache à linguagem pictórica; argila e a sua linguagem; bambolês, pipas de mão e fitas à linguagem do corpo;</p> <p>Produção cultural: os desenhos de observação, propostas de investigação e materiais para brincadeiras foram acompanhados de materiais ancorados na cultura. Reproduções de obras de arte, vídeos, músicas e imagens que complexificaram o repertório das crianças e suas famílias;</p> <p>Sentidos: a aprendizagem tem relação com a cinestesia, ou seja, envolve todos os sentidos. Tato, paladar, olfato, visão e audição participam do processo de investigar e explorar os materiais.</p>

Fonte: As autoras (2021).

Cada ateliê era preparado com cuidado, considerando sempre as possibilidades de investigação e os convites às brincadeiras.

Ademais, tínhamos em vista a ampliação de oportunidades e não programas de ensino ou sequências didáticas que preveem informações para serem transmitidas às crianças. Pelo contrário, caminhamos longe disso, dialogando com o princípio da complexidade (HOYUELOS, 2019), o qual implica antever que inúmeras relações constroem a experiência e que podemos permanecer abertos ao futuro, ao novo, ao inesperado e ao assombro como contínuas oportunidades de aprendizagem e produção de conhecimentos.

A (im)possibilidade: defender a Educação Infantil, as crianças e suas infâncias

As estratégias apresentadas acima, de fortalecimento da comunidade educativa e de proposições feitas às crianças por intermédio das linguagens digitais e dos ateliês itinerantes foram uma forma de construir práticas remotas de qualidade. Vivências ancoradas na imagem de criança competente e que consolidam os princípios do projeto educacional pelo qual tanto lutamos, seja em âmbito nacional ou do projeto político pedagógico da escola na qual as autoras atuam.

É direito de todas as crianças acessarem contextos ricos que abram novas portas para o brincar, o explorar e o aprender. Especialmente diante do difícil momento da pandemia e ao vermos as desigualdades se tornarem latentes, precisamos ter coragem e buscar formas de garantir às crianças a educação que defendemos, que também é marcada pela estética e a beleza. Elas são sempre agentes de salvação:

Não é fácil nem simples falar de beleza e estética em um mundo atormentado por injustiças, pobreza, dominações e crueldade. Beleza e estética parecem temas tão efêmeros e distantes do cotidiano que se tem quase pudor de falar deles, mas, ao mesmo tempo, adverte-se como, à sua aparente fragilidade, contrapõem uma força e resistência extraordinárias. (VECCHI, 2017, p. 34).

Nas propostas virtuais, na escuta das famílias e das professoras, vimos emergir a beleza do encontro. Uma Educação Infantil pautada nas relações, na qual ocorre a escuta das crianças, desde bebês, e na qual as interações se dão a partir de elementos da vida cotidiana e da pluralidade de linguagens, fortalecendo *uma pedagogia da pergunta e das relações*. Foi a defesa das crianças e de uma sociedade democrática que nos moveu a tornar o impossível “possível” e defender o direito das crianças como uma experiência ético-política.

Referências

- ARAÚJO, Vania Carvalho de. A impermeabilidade das “políticas” destinadas às crianças: por uma necessária ressemantização do direito. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 405–412, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEB, 2009.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. **Crianças, Espaços, Relações**: Como Projetar ambientes para a Educação Infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. **Beyond quality in early childhood education and care** - Languages of evaluation. 2ed. Londres/ Nova York: Routledge, 2008.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Beyond Quality in Early Childhood Education and Care**: Postmodern Perspectives. Londres: Falmer Press, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOYUELOS, Alfredo. A complexidade na escola infantil. In: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria Antonia (org.). **Complexidade e relações na Educação Infantil**. São Paulo: Phorte, 2019, p. 19–72.
- HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2020.

RODRIGUES, Ana Julia Lucht. **Materialidade(s) e os bebês**: um estudo sobre suas ações e a construção do espaço da creche. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

VECCHI, Veia. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2017.

Tessituras de relações afetuosas do cuidar e educar, com ou sem pandemia

Larissa Kovalski Kautzmann
Sirlei Cordeiro Svidzinski de Paulo

Nesse texto, relatamos como o Centro de Educação Infantil Aprendendo Com Amor abordou a manutenção de vínculos com as crianças e suas famílias, durante o período do atendimento remoto, por meio da constituição de grupos de *WhatsApp*, organização de encontros virtuais – videochamadas e ligações telefônicas – e a estratégia do envio de *kits* como modos de exercer sua função pedagógica de educação e cuidados das crianças. As tessituras se dão em sentidos diversos e formam uma imagem potente para se compreender *as costuras, os pontos de apoio, as redes* de uma delicada relação que envolve e implica profissionais, famílias e crianças. Tais tessituras se materializam, para além da metáfora, e compõem os *kits* com artefatos, brinquedos, bonecas e bonecos costurados, tramados, crochitados pelas mãos das profissionais da instituição educativa. O relato abarca também a articulação de parcerias para formação e atendimento dos adultos como *pontos de apoio* que sustentam *redes* de responsabilidade e solidariedade social e pessoal. Para finalizar, considera-se a possibilidade de uma docência artesanal configurada em relações cooperativas e dialógicas para além do período da pandemia.

Primeiras costuras – a manutenção dos vínculos com crianças e famílias no contexto de distanciamento social

O susto:

O atendimento às crianças foi suspenso – salas vazias, pátio silencioso, janelas fechadas. Uma cena desoladora. Era final de

março de 2020, e estávamos diante de algo jamais vivido – uma epidemia mundial causada pela Covid-19 matava milhares de pessoas em todo o mundo e era preciso estratégias radicais para tentar conter o contágio e proteger a vida de todos. A decisão dos governos em fechar escolas e tantos outros estabelecimentos seguia as recomendações da Organização Mundial da Saúde. As medidas relativas ao distanciamento social e de restrição aos espaços públicos impactavam de diferentes formas a população, inclusive no sustento de muitas famílias pelo fato de não poderem mais sair para trabalhar. Esta situação repercutiu diretamente nas crianças atendidas pelo Centro de Educação Infantil (CEI) Aprendendo com Amor, pois muitas famílias, com trabalhos informais, não tinham condições de prover a alimentação diária.

Até quando?

Perguntávamos. Não havia previsão de retorno e era urgente pensar em formas de nos fazer presentes e manter os vínculos estabelecidos com 79 bebês e crianças, com idades entre 1 e 3 anos, e suas famílias – a maioria mães solo –, que contavam com o CEI para compartilhar educação e cuidados de seus filhos e filhas.

O CEI Aprendendo com Amor é uma instituição beneficente mantida pela Associação Menonita de Assistência Social (AMAS) e localiza-se no bairro Uberaba. A maioria das crianças atendidas é de famílias de baixa renda, moradoras de conjuntos habitacionais populares e ocupações da região. Nesse sentido, além do atendimento direto às crianças, o CEI é referência de apoio para as famílias, constituindo-se como espaço de escuta, acolhimento e encaminhamento de questões diversas relativas, principalmente, à saúde – física e psicológica – e assistência social. Manter o vínculo com as crianças e suas famílias era imprescindível para garantir, inclusive, a alimentação de muitas delas.

Quem tem fome, tem pressa.

Não havia tempo para esperar as decisões e programas de governo. Diante das demandas observadas em seus territórios de atuação, a AMAS enfrentou as incertezas da pandemia e de suas consequências de forma propositiva – uma série de medidas voltadas a quem precisasse de ajuda. Em abril de 2020, logo após a suspensão das atividades presenciais, a mantenedora, visando atender famílias com necessidades específicas, criou o projeto “A AMAS se importa”, disponibilizando uma equipe multiprofissional para atendimento social, psicológico e espiritual. A distribuição de cestas básicas e kits de higiene foram algumas das muitas ações dirigidas às famílias em vulnerabilidade. Além disso, o medo da contaminação e a impossibilidade de trabalhar reverberava em crises de ansiedade, depressão e outras formas de sofrimento, em várias pessoas da comunidade que buscavam atendimento psicológico e espiritual.

Além da ação inicial da mantenedora direcionada aos familiares, foi preciso pensar e ressignificar como faríamos, enquanto equipe pedagógica, para que os bebês e as crianças pudessem continuar vivenciando, mesmo que de longe, mesmo que por um fio invisível, as



Figura 1 - Cartaz de divulgação da ação A AMAS se importa!

Fonte: CEI Aprendendo com Amor.

propostas do CEI Aprendendo com Amor.

Essa costura foi um grande desafio, visto que toda a proposta pedagógica do CEI se estrutura nos eixos interação e brincadeiras, em consonância com o previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009). Nesse sentido, questionávamos o que poderia ser proposto a distância aos bebês e às crianças. As conversas encaminhadas pela coordenadora pedagógica Sirlei Cordeiro Svidzinski de Paulo, uma das autoras desse relato, com a equipe de profissionais apontavam a urgência de aproximação com familiares e responsáveis, pois assim ficaríamos próximos das crianças.

Para essa aproximação foi realizado, primeiramente, contato telefônico com todas as famílias, mapeando a situação de cada bebê e criança. Em conversas amistosas realizadas pelas professoras e coordenadora pedagógica foi questionado com quem a criança estava ficando durante o dia, se os adultos da família estavam trabalhando, o que havia mudado na rotina, como a criança estava percebendo essas mudanças, com quem e como a criança estava brincando etc. A constatação, frente às ligações, é que os familiares estavam precisando de ajuda, pois não sabiam como organizar uma nova rotina – em casa – com seus filhos e filhas.

Para a equipe do CEI ficou muito explícito que era preciso fazer algo para que famílias e crianças soubessem que não estavam sozinhas. Mesmo distantes, poderíamos formar redes. Em meados de abril, criamos grupos pelo *WhatsApp*, na perspectiva de facilitar a comunicação e nutrir o sentimento de pertencimento ao CEI. Anterior à pandemia, a instituição não tinha como prática esse canal de contato, por grupos de sala. A relação de diálogo com as famílias se dava de forma presencial. A utilização do *WhatsApp* acontecia somente por parte da coordenação da instituição e era individual com cada familiar.

Os grupos foram organizados pelas professoras responsáveis

de cada turma com as famílias das crianças. A orientação e o convite feito aos familiares para compartilharem com escritas, fotos e vídeos o que estavam vivenciando no cotidiano dos seus filhos e filhas: os primeiros passos, as primeiras palavras, as descobertas, as interações com adultos e crianças, os aniversários, as brincadeiras. Por esse canal, os familiares começaram a relatar que as crianças estavam com muitas saudades de professoras e colegas e de toda a rotina vivenciada na unidade educativa: histórias contadas, músicas, brinquedos e brincadeiras, momentos de alimentação.

Frente a essa demanda surgiu uma primeira ideia de proposta remota - a produção de vídeos em que as professoras contavam histórias e cantavam músicas conhecidas pelas crianças. Os vídeos gravados pelas profissionais da equipe foram publicados no *Facebook* e encaminhados pelos grupos do *WhatsApp* para que os familiares mostrassem aos filhos e filhas. As docentes também escreveram cartas personalizadas para cada criança perguntando como estavam e sobre sua nova rotina em casa. As cartas foram entregues às famílias pelas próprias professoras, que faziam a entrega no portão de cada casa, pois as crianças moram nos arredores da instituição.

O envolvimento de familiares, crianças e profissionais foi muito bonito e significativo. Tanto que chamou a atenção de uma emissora de televisão e gerou uma reportagem veiculada no noticiário local, em 29 de abril de 2020. Até esse momento, a maioria das unidades educativas ainda não havia se organizado para fazer propostas remotas voltadas para bebês e crianças.



Figura 2 - Coordenadora Sirlei C. S. P, em entrevista à Band Cidade.

Fonte: <https://www.facebook.com/100002383099466/videos/2994341413988599/>

A partir desse movimento inicial, as professoras de cada turma organizaram o planejamento para continuar a encaminhar, semanalmente, vídeos produzidos por elas mesmas com histórias e músicas. As famílias eram convidadas a assistir os vídeos com as crianças e a compartilhar por meio de áudios, vídeos e escritas a interação delas com o material enviado. Percebíamos, a cada dia, instituição e familiares mais próximos, em um cotidiano transformado pelas circunstâncias do isolamento social.

Todavia, a perspectiva de apenas encaminhar vídeos para as crianças não parecia o suficiente, pois não permitia a interação com elas e tampouco escutá-las. Não abria espaço e tempo para uma **escuta interessada**, uma disponibilidade de presença e empatia, caracterizada pela atitude de estar verdadeiramente inteiro e, genuinamente, escutar, dialogar, e produzir sentidos (KAUTZMANN, 2021).

Em um encontro formativo com a consultora pedagógica Larissa K. Kautzmann, também autora desse relato, a equipe foi convidada a pensar sobre as possibilidades de interagir com as crianças e de planejar propostas remotas que considerassem o

protagonismo infantil e o direito ao brincar.

Tessituras de redes que constroem sentidos a uma nova experiência: reinvenção da docência para o atendimento remoto

Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recordate de teu futuro e caminha até tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta.

Jorge Larrosa

“Sê tu mesmo a pergunta” é o convite feito por Larrosa. Éramos perguntas, muitas perguntas. Ao considerar a realidade posta, multiplicavam-se entre nós as perguntas sobre como continuar exercendo a função pedagógica da Educação Infantil. De que modos a equipe de professoras poderia interagir com bebês e crianças, respeitando o distanciamento social? De que modos organizar o planejamento para o atendimento remoto com propostas que considerassem o protagonismo de bebês e crianças e promovessem o direito ao brincar?

Hoyuelos considera que “as perguntas, sobretudo quando trabalhamos em grupo, geram novos âmbitos de discussão – como sujeição à ação solidária dos colegas – que implica um novo léxico e a possibilidade de propagar um novo conhecimento.” (HOYUELOS, 2019, p. 33). No nosso caso, as perguntas e o desejo de construção coletiva de possibilidades alavancaram pensar outros modos de organização frente à situação de atendimento remoto.

Para a primeira pergunta, relativa aos modos de interação entre professoras e crianças, foram organizados atendimentos

síncronos em videochamadas pelo *WhatsApp*, de forma individual, em pequenos grupos e para o grupo todo. Nesses momentos, bebês e crianças estavam acompanhados por familiares ou responsáveis.

Com as videochamadas individuais tínhamos por objetivo escutar cada criança e sua família, acompanhando-a, dentro do possível, e acolhendo-a em suas necessidades, vontades, interesses, configurando *pontos de apoio*. Eram conversas marcadas com antecedência, atendendo a necessidades de horário das famílias, acontecendo inclusive no período da noite e finais de semana. Esses horários eram negociados com a direção do CEI.

Entendemos que para escutar as crianças era fundamental escutar suas famílias. Nosso tempo com as crianças, mesmo com as videochamadas, ainda eram breves. Escutávamos as crianças também pelas suas famílias, pois muitas ganharam um tempo maior de convivência com os filhos em casa, outras continuaram a trabalhar e seus filhos e filhas passaram a ficar com outra rede de apoio. Independente da alternativa encontrada, as crianças tiveram suas rotinas completamente transformadas, o que acarretou algumas dificuldades e desafios para todos os envolvidos.

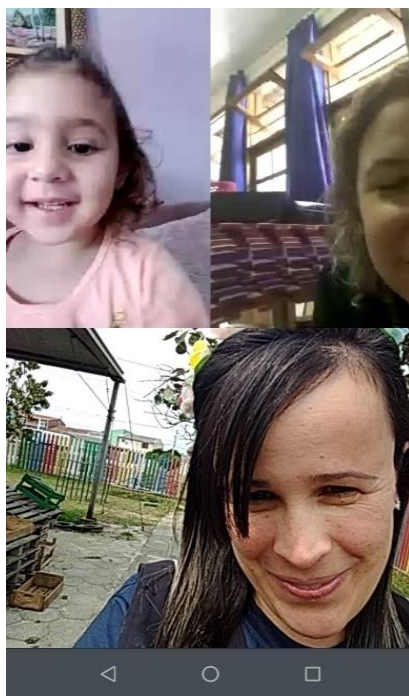


Figura 3 - Professoras Regina e Dirlene em videochamada com Sophia, do grupo do berçário.

Fonte: CEI Aprendendo com Amor.

Nas videochamadas individuais começaram a surgir várias demandas das famílias relativas à falta de conhecimento em como organizar o cotidiano com as crianças e sobre como lidar com questões específicas: “birras”, sono, alimentação, excesso de telas. Os familiares, em especial as mães, demonstravam grande cansaço pela sobrecarga. Muitas perderam seus empregos e estavam com problemas financeiros. Todas essas questões somadas configuravam um quadro de sofrimento psicológico que também repercutia na relação com as crianças.

Nas videochamadas para pequenos grupos, de 4 ou 5 crianças, abríamos a possibilidade para o encontro entre os colegas de turma e de suas famílias, possibilitando que conversassem, mostrassem brinquedos, cantassem, entre outros compartilhamentos. Já as videochamadas para o grupo todo eram momentos para a contação de história e para cantar coletivamente, trazendo a perspectiva de uma narrativa comum compartilhada por todos os colegas da turma.

Durante todo esse processo a equipe do CEI buscou, nas muitas conversas organizadas e articuladas pela coordenação pedagógica, se reinventar em novas formas de exercer a docência, na perspectiva de “uma outra pedagogia, uma pedagogia que cria vida, onde teoria e prática não se separam, assim como o saber e a experiência, o pensar e o fazer, o viver e o narrar” (MELLO; FARIA; BARBOSA, 2020, p. 21).

Em resposta à segunda pergunta – relativa ao planejamento de propostas que considerassem o protagonismo das crianças e o direito ao brincar – *fiávamos múltiplos fios* como dar a escutar, a recolher, a prover de disponibilidade a prática. A intencionalidade da equipe se alinhava a uma *costura* com vistas a valorizar e promover o direito ao brincar por meio de propostas que oportunizassem o protagonismo das crianças, a interação entre as pessoas da família, e o reavivamento das memórias relativas aos espaços, brinquedos, brincadeiras e momentos vivenciados no CEI.

Dessa forma, foi tecida, pela equipe de profissionais, a proposta de um *kit* pedagógico, composto por materialidades e orientações, a ser encaminhado para bebês e crianças.

Os *kits* pedagógicos passaram a ser enviados mensalmente. Para a montagem de cada *kit*, as equipes de professoras das turmas planejavam as propostas e selecionavam materialidades. A composição marcada pelo entendimento de que precisava ser algo acolhedor diante de um momento tão difícil, algo que se configurasse como proposta lúdica e se desdobrasse em sentidos e significados para as crianças, e não uma simples atividade para passar o tempo. Queríamos acalantar tanto as crianças quanto as suas famílias. Era preciso que elas percebessem e sentissem que estávamos, por meio dos *kits*, nutrindo também relações afetivas.

Para a seleção e organização dos *kits* tínhamos como premissa que as materialidades oferecessem distintas possibilidades lúdicas, o que significou um intenso trabalho de pesquisa por parte das profissionais.

As questões relativas à escolha de materialidades já era uma preocupação da equipe do CEI muito antes da pandemia. Selecionar materiais diversos, considerando diferentes cores, texturas, formas, aromas, para compor ambientes e contextos do CEI, privilegiando elementos naturais em contraposição aos objetos e brinquedos plásticos, midiáticos e estereotipados, faz parte da nossa



*Figura 4 - Arthur (3 anos), 2018.
Fonte: CEI Aprendendo com Amor.*

proposta pedagógica e está vinculada aos princípios estéticos, éticos e políticos que balizam a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Ancora-se no entendimento de que a escola de



*Figura 5 - Quintal do CEI, atendimento híbrido, 2021.
Fonte: CEI Aprendendo com Amor*

Educação Infantil tem um compromisso com práticas sustentáveis, democráticas, de valorização da diversidade da vida e das manifestações culturais.

A continuidade da vida no planeta depende de novas formas de sociabilidade e de subjetividade, comprometidas com a democracia e a sustentabilidade (Art. 7º); subjetividades que não sejam antropocêntricas, individualistas, competitivas e consumistas; que não sejam autocentradas e focadas na posse de objetos, mas voltadas para as interações solidárias entre as pessoas, os povos do mundo, as outras espécies. (TIRIBA, 2010, p. 4).

Privilegiar a escolha e o contato com elementos naturais, alinha-se, também, ao que entendemos como nutriente para a imaginação criadora das crianças, elementos potencializadores de elaboração sensível do mundo, visto que “a criança, esse laborioso ser combatente, trabalha para animizar, encantar, criar uma aura mágica no mundo (...) (GANDHY, 2016, p. 20).

Sendo assim, com a intenção de dar continuidade às práticas que eram realizadas no CEI, a composição dos kits privilegiou, sobretudo, elementos da natureza – folhas, sementes, gravetos, pinhas, penas, pedras etc. – e brinquedos ou objetos artesanais, pela multiplicidade de sentidos e significados sensoriais e afetivos.



*Figura 6 - Quintal do CEI, atendimento híbrido, 2021.
Fonte: CEI Aprendendo com Amor.*

Frente a essa escolha, as profissionais começaram a tecer, costurar, tramar, confeccionar os artefatos que comporiam cada *kit*. Bolinhas, polvos e toalhas de crochê, cestos de sisal, trouxinhas com diferentes aromas, tecidos pintados à mão, bonecas e brinquedos feitos de pano (como a batata quente), luvas de tecidos com os personagens da história dos Três porquinhos, bonecas *Abayomi*, bonecos dos sentimentos. Tudo feito com delicadeza, cuidado e amorosidade pelas mãos das professoras, auxiliares de limpeza e cozinheiras: Ana Angélica dos Santos, Ananda de Lara R. Bozza, Danielle Aparecida Sutil, Diana Regina dos Reis, Dirlene Aparecida Faquini, Franciele N. Da Costa Damiani, Gislaine dos Santos da Silva, Izabel Brenner Lantmann, Josefina Cristina Gonçalves, Karoline Evelyn Gonçalves Conceição, Maria Elizabeth Alves da Costa Pinto Ferreira, Maria Regina de Souza de Oliveira, Rosenilda Aparecida Borges, Talina da Silva Paes, Thais da Silva Paes Machado.

Cada *kit* era pensado com a intenção de que bebês e crianças continuassem conhecendo o mundo, brincando e descobrindo sons, texturas, cheiros, sabores, cores, temperaturas, em um cotidiano



Figura 7 - Kit pedagógico, outubro de 2020.
Fonte: CEI Aprendendo com Amor.

compartilhado entre a família e o CEI, na medida do que era possível. Para a entrega dos kits, a cada mês era organizado um cronograma com diferentes datas e horários para as famílias, de modo a evitar aglomeração. Nesses momentos de entrega, os kits eram esteticamente dispostos na área externa, e as professoras orientavam os familiares sobre as possibilidades de utilização de cada elemento, sobre a importância do brincar espontâneo de bebês e crianças. Também era feito o convite para que compartilhassem – pelo *WhatsApp* e *Facebook* – as brincadeiras e interações de seus filhos e filhas, para recolhermos indícios sobre os percursos das crianças e continuar organizando um planejamento intencional com vistas a oportunizar o direito ao brincar.

Antes da pandemia, o CEI já tinha como prática o compartilhamento com as

compartilhado entre a família e o CEI, na medida do que era possível.

Para a entrega dos kits, a cada mês era organizado um cronograma com diferentes datas e horários para as famílias, de modo a evitar



Figura 8 - Kit pedagógico, junho de 2021.
Fonte: CEI Aprendendo com Amor.

famílias de mini histórias e de pequenas narrativas com fotos e escritas que visibilizavam e valorizavam as formas de brincar e interagir de bebês e crianças. Esses registros repertoriaram as famílias que passaram a olhar de forma mais sensível para o brincar de seus filhos.



Figura 9 - Tartaruga de pano, kit pedagógico de agosto de 2021.

Fonte: CEI Aprendendo com Amor.



Figura 10 - Kit pedagógico, novembro de 2020.

Fonte: CEI Aprendendo com Amor.

Além das materialidades que compunham cada *kit*, era entregue uma orientação escrita explicando algumas possibilidades de uso dos artefatos e, também, encaminhado um vídeo gravado pela professora como convite às possibilidades de brincar. Os vídeos eram gravados no CEI demonstrando a organização de espaços e com o convite para as famílias e dicas mostrando um pouco do brincar que acontecia aqui na instituição. A cada vídeo gravado, pensávamos em como poderíamos ajudar as famílias a pensar no direito ao brincar, e no que poderia ativar as memórias referentes ao cotidiano do CEI: o canto do chá, a hora da história, a exploração de elementos naturais. Carla Rinaldi, pedagoga italiana de Reggio

Emília, ao considerar a arquitetura – espaços e materialidades – da escola da infância, escreve que a escola é um *organismo vivo* – pulsante e em transformação –, todavia precisa “assegurar a continuidade da identidade, em meio à mudança, uma memória do passado e uma *memória* do futuro.” (RINALDI, 2014, p. 160). Encaminhar as propostas para as casas das crianças, pela escolha cuidadosa de materialidades e pelo convite feito nos vídeos, era uma forma de enviar um pouquinho dessa

arquitetura do CEI, de manter e nutrir essa memória de uma identidade de escola. Cada *kit* um convite ao brincar, um convite ao imaginar, um convite a uma nova experiência no cotidiano da casa que se somava com as nossas intencionalidades educativas e de identidade do CEI.



Figura 11 - Kit pedagógico, junho de 2021.

Fonte: CEI Aprendendo com Amor.



Figura 12 - Kit pedagógico, julho de 2021.

Fonte: CEI Aprendendo com Amor.

Os familiares entusiasmados, partilhavam, com generosidade, registros em fotos e vídeos de bebês e crianças interagindo com as materialidades.

Durante todo o período de atendimento remoto, realizamos várias reuniões virtuais com as famílias. Em cada encontro, as mães, maioria dos grupos,



Figura 13 - Alexandre (2 anos).
Fonte: Fotos compartilhadas pelas famílias, acervo de memória do CEI.

nos relatavam como era significativo receber nossas ligações, nos contavam do entusiasmo frente as propostas do *kit*, e da tranquilidade proporcionada às crianças a cada oportunidade de ver os vídeos das professoras com as músicas e as histórias contadas no CEI.

Pela participação das famílias, com registros e relatos dos momentos vivenciados a partir das propostas – via *WhatsApp*, *Facebook*, reuniões virtuais e presencialmente nos momentos de entrega dos *kits* –, escutávamos narrativas sobre os bebês e as crianças. O que parecia tão distante, ficava um pouco mais próximo e possibilitava, de alguma forma, a escuta.



Figura 14 - Gustavo (2 anos).
Fonte: Fotos compartilhadas pelas famílias, acervo de memória do CEI.

A organização das propostas remotas, sobretudo dos *kits* pedagógicos, oportunizou à equipe de profissionais do CEI refletir e reafirmar as concepções de criança, educação, escola, docência. Educar e cuidar – esse binômio tão caro à infância – ganhou novos contornos diante do distanciamento físico. Era preciso tecer novos modos de estar presente em educação e cuidado. Tal a personagem do conto *A Moça Tecelã*, de Marina Colasanti, cada profissional foi tecendo formas de atuar e ser presença para as crianças.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava à moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza. Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias. Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer. (COLASANTI, 2007, p. 12).

A aproximação à personagem do conto se dá para além das muitas tessituras metafóricas, mas pela materialização de objetos e brinquedos confeccionados e produzidos pelas profissionais. Transmutar-se para o cotidiano das crianças, ao oferecer um objeto feito manualmente, era um modo de dar afago e escuta, desafio e aconchego, horizonte e chão.

Não eram só as crianças e suas famílias que se beneficiavam dos brinquedos produzidos pela equipe, também as profissionais, pois se experimentaram e se teceram de outras formas, em uma rede colaborativa e solidária. Ao costurar, bordar, crochetar, aprenderam sobre si mesmas, sobre as colegas, sobre os pontos que não podem ser perdidos para que o trabalho seja bem-feito – a atenção aos detalhes, a importância da parceria mais experiente, a manutenção dos vínculos e equipamentos, o respeito aos processos e ritmos individuais.

Pontos de apoio que sustentam redes de responsabilidade e solidariedade social e pessoal: articulação de parcerias para formação e atendimento dos adultos

Nosso CEI não é somente espaço de educação para as crianças, mas para todos que estão conectados a elas – famílias, responsáveis, profissionais. Formar redes educativas que ultrapassem os limites da instituição está situado no que acreditamos que sejam as funções social, política e pedagógica da Educação Infantil, que ao fim e ao cabo está relacionado ao compromisso de contribuir para a formação de uma sociedade em que todos vivam bem. Desse modo, a constituição de parcerias e redes de solidariedade com equipamentos públicos e com a sociedade civil faz parte do projeto de gestão da nossa unidade e da cultura da mantenedora, muito antes desses tempos pandêmicos.

No entanto, frente a uma nova realidade, outras e novas ações foram necessárias. Edgar Morin, filósofo francês, em livro publicado em plena pandemia – *É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus* – escreve:

Há em todos nós um potencial de solidariedade, que se revela em circunstâncias excepcionais, como as que acabamos de viver, e há, numa minoria, uma pulsão altruísta permanente. Portanto, não se trata de promulgar a solidariedade, mas de liberar a força não utilizada das boas vontades e de favorecer as ações solidárias. (MORIN, 2020, p. 63).

O favorecimento de ações solidárias era, nesse momento excepcional de pandemia, mais do que uma ação necessária. Era uma ação vital. E assim fizemos, convidando pessoas e instituições de boa vontade para constituir outros *pontos de apoio* e formar *redes*.

O despreparo e o desamparo de nossas famílias em relação a organização de um cotidiano saudável para as crianças era uma situação muito delicada que exigia nossa atenção e atuação. Não podíamos nos furtar em promover conversas e encontros que

acolhessem os familiares em suas angústias, esclarecessem suas dúvidas, orientassem para a escuta e educação de seus filhos e filhas.

A constituição de um espaço formativo para os familiares colocou-se como uma tessitura necessária na perspectiva de oportunizar discussões importantes sobre as especificidades de bebês e crianças nesse momento inicial da vida, pois

Talvez mais do que qualquer outro sujeito, a criança tem a sensação de insegurança e precariedade que caracteriza a nossa existência atual e sente mais do que qualquer um a necessidade de se envolver num relacionamento, num ambiente de apoio e comunicação que, dada a sua tenra idade, é fator de importância vital para a sua sobrevivência. (RINALDI, 2014, p. 94).

Acreditamos que refletir sobre as necessidades de bebês e crianças e a nossa responsabilidade e compromisso com seus desenvolvimentos e bem-estar oportuniza rever e reorientar as formas como atuamos e nos relacionamos com esses sujeitos que estão chegando à cena humana. Nesse sentido, um *ponto de apoio* com vistas a sustentar e formar *rede* foi a promoção de encontros virtuais para familiares com a pedagoga Micheli Naconaski, com o objetivo de conversar sobre questões referentes ao que as famílias nomeavam como “birra”.

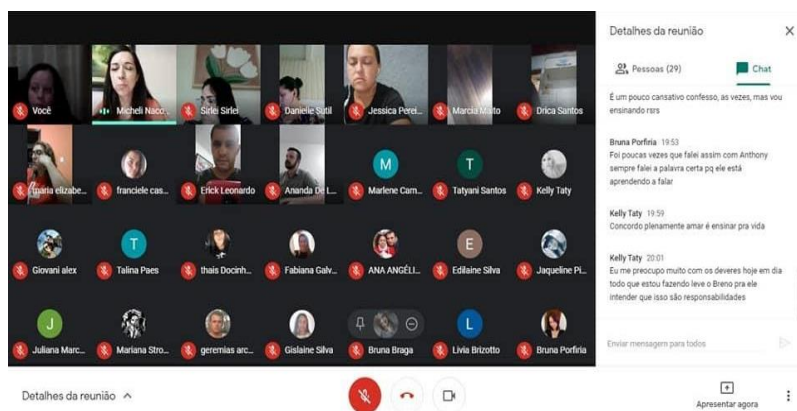


Figura 15 - Micheli Naconaski em conversa virtual com as famílias.

Fonte: CEI Aprendendo com Amor.

A abordagem das conversas realizadas com as famílias foi a de que é necessário pensar na criança em suas especificidades da faixa etária. O que os adultos, muitas vezes, estavam entendendo como “birra” nada mais era do que uma forma de as crianças manifestarem e expressarem seu descontentamento e incômodo frente as muitas privações e mudanças decorrentes do isolamento social: não frequentar o CEI e outros espaços sociais, ficar em lugares sem grande possibilidade de movimentação, não ser compreendida em suas formas de brincar e conhecer o mundo, ter sua curiosidade tolhida, entre outras situações. As conversas buscaram orientar as famílias sobre a importância do brincar e de como encaminhar rotinas com bebês e crianças que favorecessem o sono, a alimentação, a movimentação, a interação com adultos e outras crianças.

Outro *ponto de apoio* importante nesse período foi a parceria com o curso de Psicologia da Universidade Positivo, coordenado pela professora Katia Biscouto, em que os estudantes do sétimo período organizaram ações, tanto para atender as professoras, quanto as famílias.

O encontro com as professoras, com a temática “Cuidar de quem cuida”, buscou acolher as profissionais e conversar sobre a importância de dedicar tempo ao cuidado de si pela organização de momentos possíveis de lazer. Para as



Figura 16 - Cartaz de divulgação do evento com professores.

Fonte: CEI Aprendendo com Amor.

famílias os encontros tiveram como temáticas: “Sono e música”, “Cinco mitos sobre a maternidade”, e “Como agir diante das birras dos bebês e das crianças bem pequenas”. A parceria também se desdobrou no oferecimento, pelos estudantes da universidade, de sessões de terapia individuais para familiares.

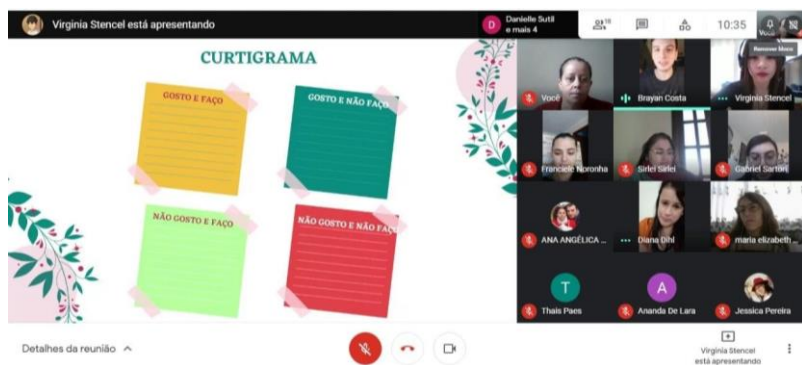


Figura 17 - Encontro virtual registro do encontro virtual das alunas da Universidade Positivo com professoras do CEI.
Fonte: CEI Aprendendo com Amor.

A coordenação pedagógica também buscou *pontos de apoio* para a formação pedagógica das professoras, dentre essas parcerias destacamos: a) “Projetos da Infância – Experiências Telúricas”, curso ministrado pela pedagoga Silmara Crozeta, na perspectiva de subsidiar acerca das múltiplas vivências com os elementos da natureza que podem ser propiciadas às crianças; b) grupos de estudos e leituras promovidos pelo Fabulações, coordenados por Larissa Kautzmann e Gisele Souza, que sustentaram conversas importantes acerca do projeto político pedagógico da instituição, a ressignificação da ação educativa no atendimento remoto, os tempos de crianças e adultos na escola de Educação Infantil.

Reflexões Finais – tecer uma docência artesanal durante e após a pandemia

A pandemia causada pelo Covid-19, e a consequente suspensão do atendimento presencial, exigiu que nosso CEI reorganizasse sua atuação. Uma equipe já muito conectada com famílias, bebês e crianças precisou reinventar tessituras e a própria docência para manter vínculos, interagir e promover o brincar – linguagem privilegiada da infância.

Considerar crianças e famílias, organizar ações, alinhar encaminhamentos, analisar os fios, questionar e questionar-se, abrir costuras, escutar, tentar outras tramas, alinhar, criar pontos de apoio, formar redes. Ao analisarmos o percurso tecido pelas profissionais, durante 2020 e 2021, fica claro o quanto foi necessário um trabalho intenso de reflexão sobre a prática para criar modos de estar em relação com bebês e crianças, em uma didática para o atendimento remoto.

É certo que o encaminhamento de propostas remotas não substitui a vivência de uma vida coletiva no CEI. Todavia, dentro dos limites impostos pelo distanciamento, foi possível planejar encaminhamentos significativos e alinhados com nosso projeto político pedagógico, principalmente no que se refere ao direito de brincar.

Maria Carmen Silveira Barbosa e Carolina Gobatto (2019), nos convidam a pensar sobre os modos de se fazer docente e de atuar na docência da Educação Infantil ao refletir sobre uma possível e desejada **docência artesanal**. As pesquisadoras, ao redimensionarem os conceitos referentes ao mundo do trabalho – *artesanaria*, *cooperação* e *dialogia* –, do sociólogo Richard Sennet, apontam para uma docência pautada no trabalho artesanal:

(...) que exige tempo e que se constrói com a experiência, com o erro, com a repetição, com o engajamento. Envolve as ações de pensar, fazer, voltar a pensar, mudar o plano, escolher outra materialidade,

revisar a proposta, pensar nas crianças, observar o tempo, mudar, e assim sucessivamente. O trabalho artesanal assenta-se na implicação relacional — visceral, corporal, afetiva. (BARBOSA; GOBBATO, 2019, p. 354).

Provocadas pelo texto que explicita essas reflexões, entendemos que uma docência artesanal seria aquela tecida pelo sujeito docente na relação com as crianças e feita por cada professor – ao assumir o compromisso de fazer o trabalho bem-feito – e por toda a equipe – em práticas relacionais sustentadas por uma gestão que confia e fornece condições de tempo, espaço, escuta, formação, reconhecimento, remuneração.

Durante a pandemia, o CEI Aprendendo com Amor ao priorizar tempo para os encontros de planejamento, promover a formação continuada em serviço de seus profissionais, potencializar a construção de um projeto político pedagógico como narrativa e horizonte tecido e almejado pelo grupo, reconhecer o engajamento da equipe, cumprir com suas obrigações relativas aos contratos de trabalho, optou por dar continuidade e sustentação de condições que favorecessem uma docência responsiva às necessidades de bebês, crianças e famílias.

Escrever esse relato sobre as ações e propostas do atendimento remoto aos bebês, às crianças e suas famílias foi oportunidade ímpar de nos aproximarmos de nosso próprio processo constitutivo docente, não somente na pandemia, mas antes e, também, pensar nessa docência que será constituída no retorno das atividades presenciais para todos. Nosso desejo, agora, com maior clareza, é a do favorecimento de uma docência artesanal na perspectiva de afirmar, cada vez mais, relações cooperativas e dialógicas, que se alinhem a uma educação empática, amorosa, libertadora, que considere, verdadeiramente, bebês e crianças como sujeitos capazes e potentes para dialogar, em suas múltiplas linguagens verbais e não-verbais, e cooperar para a construção de um percurso educativo que considere cada um e todos.



Figura 18: Turma do maternal (3 e 4 anos), no bosque ao lado do CEI, 2018.
Fonte: CEI Aprendendo com Amor.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. GOBBATTO, Carolina. A *artesanaria*, o diálogo e a cooperação: uma perspectiva para a didática na Educação Infantil. Revista da Unisul. **Poiésis**, Tubarão, v. 13, n. 24, p. 350-365, Jul/Dez 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009a**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20/10/2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009b**. Revisão das

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Publicado no D.O.U. de 9/12/2009, Seção 1, Pág. 14. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20/10/2021.
- COLASANTI, Marina. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. 12^a ed. São Paulo: Editora Global, 2007.
- HOYUELOS, Alfredo. RIERA, María Antonia. **Complexidade e relações na Educação Infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.
- KAUTZMANN, Larissa Kovalski. **Caminhada com Lívía**: um percurso de escuta interessada. Larissa Kautzmann. [S.l.] 2021. Disponível em: <https://www.larissakautzmann.com.br/post/caminhar-com-l%C3%ADvia-um-percurso-de-escuta-interessada> Acesso em: Acesso em: 16/09/2021.
- LARROSA, Jorge Bondía. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5^a ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de Faria (org.). **Documentação Pedagógica teoria e prática**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.
- MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via**: as lições do coronavírus. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.
- PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.
- RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. Trad, Vânia Cury, 2^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- TIRIBA, Léa. **Crianças da natureza**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.

Relato da experiência de um CMEI em trabalho remoto: desafios e possibilidades do vínculo família-escola

Ana Luisa Manfredini Araujo

*Em homenagem a Andréia do Carmo Rocha,
educadora do CMEI SANTA CLARA vítima da Covid-19.*

Para começar a conversa

O presente trabalho tem por objetivo apresentar as percepções de algumas das professoras⁴ do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Santa Clara, de Araucária, estado do Paraná, sobre a relação com as famílias ao longo destes um ano e sete meses de trabalho remoto devido à pandemia do novo Coronavírus por meios virtuais, em especial, com a utilização do aplicativo *WhatsApp*.

Como estar presente, mesmo com a necessária imposição da distância física desde março de 2020, é a pergunta que impulsiona este relato de experiência, narrado a partir do meu olhar, repleto de estranhamentos, ao ingressar como pedagoga na instituição em abril de 2021. Para contar essa história foram realizadas entrevistas por videochamada com 8 professoras⁵ com o roteiro de questões semiestruturadas apresentado no Quadro 1:

⁴ Há ainda em Araucária dois perfis profissiográficos na Educação Infantil, de educadoras, para a etapa creche, e de professoras, para a etapa da pré-escola. Contudo, aqui ambas serão denominadas como professoras.

⁵ Duas duplas de co-regentes, do Infantil Bebê e do Infantil 2, uma professora de Modalidade Diferenciada com enfoque em literatura, de grupos de Infantil 4 e 5, e duas regentes de grupos do Infantil 4.

Quadro 1: Roteiro de questões semiestruturadas da entrevista com as professoras

- 1) Narre como foi o começo do trabalho remoto. Como começou? Como foi realizado no início?
- 2) Narre como o trabalho remoto foi se transformando com o tempo. O que, quando e como mudou?
- 3) Quais estratégias desenvolveu para se comunicar, criar vínculos e motivar a participação das famílias?
- 4) Qual ação pedagógica realizada considera a mais relevante para fortalecer o vínculo com as famílias e crianças?
- 5) Para o começo do segundo semestre foram propostas reuniões individuais com cada família e a elaboração de um planejamento que considerasse a escuta das crianças. Houve alguma mudança ou afirmação de sua prática pedagógica a partir da escuta e diálogo com as famílias e crianças?

Fonte: Autora, 2021.

Esse relato de experiência aborda primeiramente como começou o trabalho remoto na perspectiva das professoras entrevistadas, a fim de contextualizar o vivido em um determinado tempo-espço, marcado pela virtualidade e pelas determinações estabelecidas com as restrições necessárias ao controle da pandemia.

Em seguida, apresenta a sistematização do relato de algumas professoras da equipe acerca de suas experiências⁶ ao longo destes inimagináveis 19 meses de trabalho remoto com a Educação Infantil, a fim de partilhar algumas estratégias elaboradas pelas professoras para qualificar a participação das crianças tendo como foco principal o estreitamento dos laços entre famílias e professoras por meio do fortalecimento do vínculo afetivo em um formato até então

⁶ A palavra experiência aqui se alicerça em Jorge Larrosa que a descreve como: “[...] algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto (LARROSA, 2019, p. 10).”

inimaginável para nós, o de agir com intencionalidade pedagógica na Educação Infantil sem as presenças físicas no espaço do CMEI Santa Clara.

Por fim, comenta sobre como agir com intencionalidade pedagógica na Educação Infantil sem as presenças físicas no espaço do CMEI Santa Clara pode vir a reverberar na prática presencial com o retorno na modalidade híbrida.

Um momento inusitado para a Educação Infantil: entre limites de tempo-espaço-presenças na relação com as famílias

O CMEI Santa Clara foi inaugurado no dia 17 de abril de 2007, época em que atendeu 70 crianças. Atualmente a unidade contempla 240 crianças organizadas em 14 turmas, com educação integral para a etapa da creche e período parcial para a etapa da pré-escola. Para atendê-los, a unidade conta com uma equipe de 40 profissionais, sendo: 1 diretora, 1 pedagoga, 29 docentes (10 professoras e 19 educadoras) infantis, 1 jovem aprendiz, 6 zeladoras e 2 cozinheiras. A funcionária mais antiga do CMEI à época da escrita da Proposta Pedagógica de 2019 contou que:

O único CMEI existente era o antigo CMEI Tupi, no Jardim Tupi, e que atendia as crianças em uma casa alugada e adaptada, no entanto, não apropriada para atender as necessidades das crianças. A lista de espera na época era enorme e, então, foi realizado um abaixo-assinado por um morador do bairro, e encaminhado ao prefeito municipal, para a abertura de mais um CMEI. (CMEI SANTA CLARA, 2019, p. 6).

O acesso à Educação Infantil foi conquistado pela mobilização da comunidade do bairro Campina da Barra (antigamente conhecido como bairro Santa Clara), localizado na extremidade sul da cidade de Araucária. A região foi duramente afetada pelos impactos da

pandemia e teve um elevado número de mortes por Covid-19.⁷

De acordo com o levantamento sobre a caracterização socioeconômica da comunidade escolar realizada em 2019, 22% das famílias declararam receber até um salário-mínimo, 33% até 2 salários-mínimos, 37% até três salários-mínimos e 8% mais de 4 salários-mínimos. Além disso, 19% declararam ser beneficiários do programa Bolsa Família e 50% não possuem rede de esgoto em sua residência e, especialmente, 56% não tinha acesso à *internet* em casa.

Trata-se de uma comunidade que foi diretamente atingida pela pandemia, em suas múltiplas facetas, de saúde, econômica, emocional etc. Muitos familiares, crianças e profissionais da unidade adoeceram e, neste momento, enquanto este texto está sendo escrito, muitos seguem em tratamento devido às sequelas provocadas pelo Coronavírus. A comunidade escolar e mais especificamente a equipe do CMEI sofreu uma grande perda, a professora Andréia do Carmo Rocha, faleceu por Covid-19, em abril de 2021, deixando imensa saudade em todos aqueles que, durante doze anos de sua atuação no CMEI, puderam com ela conviver e aprender.

No ano de 2020, entre 23 de março e 30 de abril, o atendimento pedagógico esteve suspenso e não houve contato formal entre as professoras e as famílias.

Foi bem complexo no início. As famílias foram sendo avisadas na porta da sala. Veio um aviso que quem morava fora de Araucária não deveria trabalhar no dia 20. Parou tudo rápido, foi meio assustador.

⁷ Vale destacar que o Campina da Barra faz divisa com o Caximba, bairro de Curitiba mais distante do centro da cidade que abrigou durante 20 anos um aterro sanitário e, em 22 de julho de 2021, registrava o maior número de casos da Covid-19 proporcionalmente ao número da população, de acordo com o Painel Covid-19 (2021) disponível no site da prefeitura de Curitiba. Já o bairro Campina da Barra, conforme o Boletim Diário Coronavírus (2021) disponível no site da prefeitura de Araucária do dia 24 de setembro de 2021, é o bairro com o quarto maior número de óbitos em decorrência da Covid-19 do município de Araucária.

Foi quando ficamos um período sem atividades e iniciamos as atividades remotas com as famílias no início de maio. (Relato da entrevista da Professora Lídia, 2021).

No dia 28 de abril de 2020 a Secretaria Municipal de Educação de Araucária (SMED) dispôs na Instrução Normativa nº 07/2020 sobre a regulamentação da reorganização do ano letivo para o cumprimento do calendário escolar em regime remoto devido às especificidades causadas pela pandemia do Coronavírus. No dia 04 de maio de 2020 as atividades remotas iniciaram e seguem vigentes até o momento da escrita deste texto.

No CMEI Santa Clara havia uma preocupação latente sobre o aumento das desigualdades sociais que a modalidade de educação remota poderia ocasionar, visto que mais da metade das famílias não possuía acesso à *internet* em suas residências.

Eu fui uma das primeiras pessoas a levantar a bandeira contra o ensino remoto. Porque o remoto dissemina muito mais a desigualdade. Eu sempre trabalhei na periferia e via que muitas crianças não tinham o básico, então imagina na pandemia. Porque para os que têm acesso é muito mais fácil, mas quando você está em um lugar em que a pessoa não tem acesso? Mas nós precisávamos manter de alguma forma o vínculo com a criança. Para muitas dessas crianças, a escola é o único refúgio, é o único momento de liberdade em todos os sentidos, de poder se expressar, imaginar, pensar, se alimentar. Como essas crianças vão continuar longe da escola? Não tínhamos mais contato físico, não tínhamos o toque, não tínhamos interações entre eles. Não tínhamos a presença do professor para ocorrer a didática da aprendizagem, então era necessário fazer alguma coisa. Só que eu não podia exigir, porque muitos deles não tinham a presença de um familiar para auxiliar. Foi muito dolorido, porque eu pensava em todas essas questões sociais. Em famílias sem saneamento básico. (Relato da Entrevista da Professora Jéssica, 2021)

Neste mesmo sentido, em seu artigo 15, a Instrução Normativa nº 07/2020 frisou que as ações pedagógicas remotas têm como principal objetivo a manutenção do vínculo entre crianças, familiares e docentes, indicando que fossem contemplados os seguintes aspectos:

I - orientações aos profissionais e familiares sobre cuidados e prevenção ao Coronavírus, higiene, alimentação, sono, desfralde, a respeito da importância da rotina, autonomia, cuidado e organização dos pertences;

II - sugestões de atividades, brincadeiras, vídeos, músicas, indicações de leituras e propostas lúdicas, pautadas pela Organização Curricular de Araucária, priorizando o desenvolvimento infantil de acordo com a faixa etária da criança; [...]

V - a proposta curricular da Educação Infantil deverá ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras.

(ARAUCÁRIA, 2020).

A Instrução também definiu que a principal forma de comunicação com as famílias seria por meio das redes sociais (*WhatsApp*, *Facebook* ou outros meios), priorizando gravações de áudios e vídeos. No CMEI Santa Clara, os grupos das famílias foram organizados por turma pela diretora e as professoras foram orientadas a dar início a comunicação remota com as famílias enviando um vídeo de boas-vindas com orientações sobre como funcionariam as atividades remotas. O *WhatsApp* se tornou a principal ferramenta de comunicação com as famílias e entre a equipe de profissionais da unidade.

A normativa orientou ainda que fossem evitadas atividades impressas e o uso de atividades estereotipadas. Contudo, como conta a professora Percília, a limitação ao acesso à *internet* demandou o uso de cronogramas com atividades impressas:

Ano passado tínhamos muitas famílias sem internet, tivemos que fazer atividades impressas para chegar nelas, muitas famílias ficavam com os avós e nós usamos uma linguagem para os avós, fomos adaptando as formas de nos comunicar para atingir todos. O único momento de ver presencialmente as crianças era no dia da entrega [dos *kits* de alimentação e de materiais pedagógicos], então as crianças vinham, foi um jeito que achamos de ver eles um pouco. (Relato da entrevista da Professora Percília, 2021).

Como a pandemia chegou ao município logo após as primeiras discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017),

pode-se dizer que as professoras estavam diante de um desafio a mais. A inserção dos Campos de Experiências trazia um novo paradigma para a unidade educacional, que até então utilizava conteúdos programáticos previamente definidos e organizados para serem trabalhados mensalmente com temas como a alimentação saudável, a higiene, o meio ambiente, os meios de transporte etc.

O primeiro planejamento foi horrível, horrível. Como íamos trabalhar com as crianças? Não tínhamos a visão dos Campos de Experiências. Estávamos iniciando uma discussão sobre eles, não tínhamos um formato de planejamento, o formato que usamos hoje estava começando a ser inserido quando iniciamos o remoto [...]. E nós presas aos conteúdos que tínhamos que dar conta. “Ah, trabalhamos a família, agora vamos trabalhar as partes do corpo, próximo mês preservação do meio ambiente” e assim ia. Pois estava muito certo na nossa cabeça de que tinha que ser dessa forma. (Relato da entrevista da Professora Percília, 2021).

Ao longo do ano de 2020, houve formações continuadas promovidas pela SMED que contemplaram a BNCC (BRASIL, 2017) e o envio de protocolos com sugestões de atividades considerando as especificidades da Educação Infantil. Mudanças começavam a ser implementadas, mas ainda não estavam assentadas no fazer pedagógico da maioria das professoras.

A pandemia ocasionada pela Covid-19 que inicialmente parecia passageira foi se tornando permanente, o que gerou, segundo relatos das professoras, uma preocupação sobre se as crianças do Infantil 5 teriam atingido os objetivos de aprendizagem, ao serem indagadas sobre o que era essencial para que as crianças seguissem para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Pensa na cabeça da professora que teve que pensar o que as crianças precisavam aprender no Infantil 5 para irem para o primeiro ano. Essencial é brincar, aproveitar, ter experiências. Mas não, o que as professoras ficaram pensando era que essa criança precisa aprender as letras, aprender a escrever o nome. Aí começamos a elencar, até as professoras que não pensavam assim começaram a pensar, porque o remoto engessou a gente e deu esse medo e fez a gente pensar que essas crianças não estavam indo no CMEI e que no

próximo ano eles iam ser cobrados por coisas que não aprenderem. Então ano passado a gente focou muito nisso. (Relato da entrevista da Professora Percília, 2021).

Ainda, segundo relatos das professoras do Infantil 4 e 5, houve também uma cobrança por parte das famílias que, por se tratar de etapa obrigatória da educação, demandavam atividades de alfabetização, o que nos aponta a necessidade de uma conscientização das famílias sobre as especificidades da ação pedagógica na Educação Infantil, pautadas pelos eixos das interações e das brincadeiras por parte da unidade educacional.

Seria interessante que as famílias compartilhassem outros momentos do cotidiano, brincando, fantasiando, e que a gente contabilizasse isso como presença. Mas para isso teria que ter uma conscientização grande de que para nós isso é importante e assim conseguimos ver o desenvolvimento da criança. (Relato da Entrevista da Professora Scarlet, 2021).

A preocupação presente na fala da professora sobre a compreensão das famílias acerca da relevância do cotidiano e do brincar, como aspectos relevantes para o desenvolvimento das crianças, fornece indícios da heterogeneidade de pensamentos da equipe sobre esses temas, bem como da necessidade do aprimoramento dos meios de comunicar e, principalmente, de fortalecer uma coerência interna para decidir coletivamente o que é importante comunicar para as famílias sobre a experiência educativa que acontece dentro da unidade. Neste momento, há um contexto de discussão e problematização acerca da especificidade da Educação Infantil, demarcando um tensionamento devido às diferentes concepções pedagógicas presentes na unidade.⁸

Tendo como referência o princípio da criança enquanto sujeito de direitos, referendado pela legislação brasileira (BRASIL, 1988; 1989; 1996; 2009), a participação das famílias das crianças é um de

⁸ Não cabe aqui aprofundar este tema, mas ele é citado com o objetivo de possibilitar a compreensão do momento histórico e pedagógico em que o CMEI se encontra hoje.

seus direitos. Com isso e diante dos desafios postos pela pandemia, optou-se por dar visibilidade às relações entre professoras e familiares. Pois, conforme relato das professoras, sem o interesse e participação das famílias era inviável se aproximar das crianças.

As abordagens italianas⁹, bastante presentes como referência da área, tem como eixo central a participação das famílias para a efetivação do projeto pedagógico, considerando a interdependência entre a professora, a criança e a família. Egle Becchi (2012) defende que escola e família construam uma organização pautada em critérios análogos que conduzam a uma coerência na cotidianidade da criança, seja na Instituição ou em casa, em que a comunicação transcenda as informações sobre o bem-estar da criança. Uma comunicação que potencialize a construção de vínculos de afetividade, de cumplicidade, de segurança, de confiança entre famílias e professoras. Na concepção da ética do encontro, que embasa a Pedagogia da Escuta, o Outro é recebido com alteridade, com abertura e valorização de sua subjetividade e com a escuta de suas diferenças e experiências (RINALDI, 2021).

Em consonância, na legislação brasileira, o parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009), cujo mérito constituiu revisar e atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), incorporando os avanços presentes na política, na produção científica e nas contribuições dos movimentos sociais da área, confere relevância à participação das famílias ao citar 39 vezes a palavra família, redigir item exclusivo para enfatizar a necessária integração entre família e escola (“8. A necessária e fundamental parceria com as famílias na Educação Infantil”) e determinar, no inciso III do parágrafo primeiro do art. 8º, “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e

⁹ Podemos identificar na região italiana de Reggio Emilia e na região da Lombardia, abordagens pedagógicas com base na forma triangular: Criança – Instituição – Família (ver, entre outros, RINALDI, 2021; FORTUNATI, 2009).

a valorização de suas formas de organização” como condição para a efetivação do objetivo da proposta pedagógica na Educação Infantil. Há, portanto, uma posição em comum sobre a relação da ação da família na Educação Infantil na abordagem reggiana e nas normativas brasileiras.

As relações na Educação Infantil se sustentam pelos vínculos: desafios e possibilidades do contexto pandêmico

Na mini-história “Binóquio quer um docinho”, escrita pela professora Scarlet, há um fundo invisível para aqueles que não fazem parte desta história, que configura o contexto de vida da criança e precisa ser considerado ao interpretar o registro filmográfico e o relato oral realizado pela mãe em conversa com a professora. A criança em foco experiencia um sentimento até então pouco conhecido, seu pai em poucos dias irá morar por quatro meses em outro estado. Daniel elabora, por meio da narrativa que constrói ao brincar com seu boneco graveto, a ausência e a despedida que em breve vivenciará na realidade. Ele adverte que nessa história o personagem volta para casa, comunicando seu desejo e compreensão sobre o futuro reencontro. Na escolha narrativa da professora, o barulho do carro do pai chegando em casa soa como um aviso de que o pai ainda não foi viajar e também como o alento de que ele irá retornar.

Mini-História

Binóquio quer um docinho

A potencialidade do vínculo família-escola em tempos de relações virtuais.

Era para ser apenas um boneco, mas um boneco diferente... um boneco feito de graveto. “Quem é o boneco de graveto?” a mamãe pergunta, “sou eu!” responde Daniel.

Da proposta de apresentação o inesperado acontece, o boneco além de ser diferente, também ganha história, ganha poderes e ganha vida. Daniel, desperta a imaginação, como um momento mágico, traz elementos da vida para sua narrativa, recorda as histórias já ouvidas e o boneco começa a ganhar personalidade.

“Era uma vez um vendedor velhinho, que tinha muitos brinquedos, ele pegou uma madeira e decidiu fazer uma coisa, ele decidiu fazer o Binóquio”.

Binóquio vai para a escola e ama matemática, ganha poderes como o de voar. A história é diferente, já cita Daniel, pois Binóquio volta para casa. De repente um desejo “ele tava querendo... sabe o que ele tava querendo?”, uma pausa para pensar ao ouvir um barulho do carro chegando em casa, e então completa “um docinho”, entre risos compartilhados com a mamãe que entendia perfeitamente o decorrer daquela história, finaliza dizendo “e o papai dele comprou um docinho”.

Mas engana-se quem pensa que o boneco ficou esquecido, de um galho quebrado no pé de goiaba, Binóquio ganhou vida e agora é o companheiro nas músicas, leituras e brincadeiras de Daniel.

Professora Scarlet
Inf. 4 A Tarde
set/2021



Figura 1 - Mini história "Binóquio quer um docinho".
Fonte: Escrita pela professora Scarlet e editada pela autora, 2021.

Foi a comunicação entre esta família e a professora que possibilitou saber não só como a criança realizou a proposta de construção de um boneco graveto, mas onde coletou o graveto, quais sentidos e significações narrou nas brincadeiras de faz de conta com o boneco e de quais formas reproduziu interpretativamente¹⁰ o que vivenciou por meio do jogo. Este nível de compreensão da professora sobre as pistas trazidas no faz de conta de Daniel só foi possível porque foi estabelecida com a família uma relação que transcendeu as trocas de informação sobre a saúde da criança e o encaminhamento de orientações sobre como fazer as atividades. Há um fundo na mini-história contada por uma professora que se dispôs a escutar, uma sobreposição de camadas que a enriquece de significados, especialmente para seus interlocutores. Algo que silenciosamente é partilhado, como uma forma de presença na distância, entre a professora, o menino e a família no momento da leitura.

A experiência educativa que demandava deslocamentos entre a unidade e a casa, em que crianças, famílias e professoras compartilhavam encontros e despedidas (BECHI, 2012), passou a acontecer dentro da casa com a atuação indireta das professoras. Nesse sentido, a ação pedagógica das professoras que envolve planejar, propor, orientar, observar, registrar e avaliar, precisou acontecer junto com a mediação de um familiar ou responsável que organiza o contexto (materiais, espaços, tempos, relações) e entra

¹⁰ O conceito de reprodução interpretativa advém da elaboração do sociólogo da infância William Corsaro, que assim o define: “O termo *interpretativo* abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. [...]. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudança culturais*. O termo também sugere que as crianças estão, por sua própria participação na sociedade, *restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social*. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram.” (CORSARO, 2011, p. 31-32).

em interação presencial com a criança. A ponte entre a professora e as crianças passou a ser realizada por esse integrante fundamental para prática cotidiana na Educação Infantil, a família. Nesse sentido, a professora quanto mais próxima da família, mais próxima da criança pode vir a estar.

O aplicativo *WhatsApp* já era conhecido da grande maioria das famílias e das professoras, mas foi preciso encontrar o “tom” para se comunicar por meio dele como uma ferramenta de trabalho docente diante das especificidades da Educação Infantil. Ao notar, por meio do acompanhamento diário das trocas de mensagens nos grupos das turmas, uma variedade de formas de interação das professoras com as famílias, perguntei às entrevistadas quais estratégias consideravam ter desenvolvido para se comunicar, manter e fortalecer o vínculo afetivo com as famílias.

A partir das respostas e pelo acompanhamento dos grupos, observei uma divisão entre dois canais de comunicação principais: o grupo da turma e as conversas no número privado dos familiares. No grupo as professoras enviam diariamente uma proposta de atividade e as famílias respondem com as referentes devolutivas, em seguida as professoras respondem a cada uma das devolutivas com incentivos, agradecimentos, relatos de observações e perguntas para suscitar diálogos no grupo. Esta forma de responder às crianças foi também refletida e transformada a partir do vivenciado, como relatam as professoras sobre como o áudio passou a ser uma ferramenta importante de comunicação:

No grupo mando áudio, não só imagens e figurinhas, isso mudou depois que uma mãe contou que seu filho ficou muito feliz em receber aquela mensagem da professora. Então comecei a enviar mais áudios e fazer perguntas. (Relato da entrevista da Professora Scarlet, 2021).

Sempre mandei recados como se estivesse falando com as crianças, mas não sabia se a família estava lendo com a intenção que eu escrevi. Então comecei a gravar vídeos e áudios. Tentava dar uma

resposta específica para cada criança, não uma resposta geral. Para a criança ver que eu estava ali. Estratégias para eu ter a criança perto de mim. Fui construindo essa estratégia de responder diretamente à criança por meio do áudio, para ter contato com a criança, não somente com a família. (Relato da entrevista da Professora Jéssica, 2021).

Noto que quando retorno com áudio eles ficam mais felizes e me respondem por áudio. Procuo sempre enviar áudios e agradecer as famílias por terem participado. (Relato da entrevista da Professora Percília, 2021).

Já no privado dos familiares, as conversas assumem um caráter mais pessoal e geralmente têm como tema a participação das crianças, as dificuldades encontradas, as mudanças na rotina causadas por doenças, falecimentos, separações ou problemas financeiros, como também pelo compartilhamento de situações cotidianas não relacionadas às atividades propostas pelas professoras, como no dia em que uma avó enviou um vídeo para a professora Scarlet de uma criança alimentando passarinhos na rua.

No grupo e no privado, as professoras entrevistadas relataram utilizar as seguintes ferramentas: textos, áudios, fotos, vídeos, videochamadas e também *emojis*. Junto ao *WhatsApp* vieram outras ferramentas tecnológicas, como aplicativos de edição de vídeos, canais no *You Tube*, o uso de *podcasts*, o *e-mail* institucional, os programas para criar formulários *online* e o *Google Drive*. Muitas professoras relataram ter se matriculado em cursos de informática e comprado celulares e computadores compatíveis com as novas demandas de seu trabalho, apesar do prolongado cenário de contenção neoliberal de investimentos na educação pública no Brasil.

Foi necessário aprender a utilizar ferramentas tecnológicas para se fazer presente na vida das crianças, por meio da relação com as famílias. O que foi um desafio também para as famílias, visto que até então uma grande parcela das famílias não tinha acesso à *internet*

em casa e muitas não tinham, e algumas ainda não têm, celulares com câmeras e com memória suficiente para enviar vídeos e instalar aplicativos.

Desta forma, estas ferramentas não resolveram integralmente a problemática do acesso à informação, mas aumentaram o leque de possibilidades de comunicação. Ainda assim, mesmo diante do aumento progressivo do acesso e conhecimento sobre as formas de utilização, a ferramenta tecnológica por si só não gera o vínculo. Então, como se fazer presente utilizando as ferramentas tecnológicas?

O modo e momento de usar cada uma das ferramentas variava de acordo com as estratégias que as docentes foram construindo para se relacionar com as famílias e as crianças. Seus relatos revelaram uma compreensão alcançada pela reflexão de modos de fazer, que foram sendo experimentados e ajustados na prática pedagógica remota cotidiana.

De certa forma, a Educação Infantil remota evidenciou a hegemonia das redes sociais a narrar os tempos que correm, instalando-se um novo paradigma para os modos de vida contemporâneos, a vida encoberta por filtros. Em seus relatos as professoras entrevistadas revelaram o desejo de, por meio da observação das fotos, vídeos e áudios das crianças, como também pelos relatos das famílias, aproximar-se da realidade, do modo próprio de cada criança agir dentro das condições que lhe são possibilitadas, ainda que diante de um pequeno fragmento do real. E, assim, paradoxalmente, distanciando-se dos filtros na medida em que refletiram e recriaram modos de uso das redes sociais.

Conta a professora Lucivani, do Infantil Bebê, como ela e sua dupla educativa, a professora Lídia, perceberam que era necessário encontrar o “tom” das mensagens escritas com orientações sobre as propostas encaminhadas a cada dia:

Percebemos que até a forma de se expressar no registro escrito da

atividade mudava, percebemos que se colocávamos a atividade de forma seca, tipo “atividade tal, fazer isso e ponto” era difícil a devolutiva. Quando a gente começou a falar “Bom dia”, com *emojis* diferentes e colocar que estávamos aguardando a devolutiva, percebemos que mudou o olhar dos pais. Nossa forma de tratar as famílias melhorou. (Relato da entrevista da Professora Lucivani, 2021).

Preocupadas também em demonstrar para a família qual a relevância da prática educativa que acontecia no CMEI e a importância do acompanhamento processual no cotidiano dos pequenos, elaboraram estratégias de comunicação pelo grupo do *WhatsApp* para a manutenção e fortalecimento do vínculo com as famílias, e também entre as famílias.

No começo a gente não sabia como fazer para as famílias entenderem que o grupo não era aula. Começamos a perceber que no começo nosso contato estava longe. Como a gente iria conseguir chegar nos bebês se havia essa distância entre nós [professoras e família]? Então eu e a Lídia conversamos sobre como a gente entraria no grupo de manhã, como a gente estaria fazendo esse começo de dia. [...]. Aí a gente pensou “por que não fazer isso com eles como se fosse um grupo de amizade, ao invés de um grupo de trabalho?”. Depois de alguns meses de trabalho pensando em como a gente faria isso, [...] a gente começou a fazer anotações de quais famílias a gente tinha que perguntar se estava com frio, se a criança acordou bem. A gente começou a criar formas de conversar. Devido a esse fato percebemos que as famílias se aproximaram da gente. (Relato da entrevista da Professora Lucivani, 2021).

Com o passar do tempo, as professoras entrevistadas foram concluindo que, para alcançar os meninos e as meninas, era preciso diminuir as distâncias entre elas e as famílias. A maioria das professoras entrevistadas relatou ter, antes da pandemia, a compreensão da importância do fortalecimento do vínculo com a família como uma prática pedagógica cotidiana por meio de breves conversas no momento de acolhimento e despedida com as crianças. Entretanto, viram-se desafiadas a desenvolver outros modos de se relacionar com as famílias diante do distanciamento físico. Estavam diante de uma situação até então inimaginável, a Educação Infantil

em modalidade remota, e percebiam que sem o envolvimento da família seria impossível qualquer tipo de interação com as crianças.

Houve também uma preocupação com o julgamento que poderiam sofrer em seu modo de falar e agir, bem como com as reações das crianças nem sempre em acordo com os desejos das famílias ou com o proposto pela professora. Muitas famílias relatam que as crianças param de brincar quando percebem que estão sendo fotografadas ou filmadas. Outras relevam, pelas expressões faciais, um desconforto, e algumas verbalmente expressam seu desagrado dizendo que não querem ser filmadas. Há também as crianças que se interessam pelo uso destes meios de comunicação e pedem para enviar fotos, áudios e vídeos para as professoras. Há, assim, uma linha tênue sobre a (in)conveniência da produção de fotos, vídeos e áudios das ou pelas crianças.

Havia uma criança que chorava para fazer a atividade e como você vai obrigar se isso faz mal? Então ele veio ao CMEI e agora toda vez vem no dia da entrega, já chega conversando, querendo contar coisas, e é assim que eu me relaciono com ele. E tem todo esse acolhimento com a mãe, porque eu sei, eu não sei tudo, não sei detalhes, mas eu sei o necessário para compreender a situação dela, porque eu já conversei com ela várias vezes para saber como eles estavam, como estava a criança e como ela estava, porque também é importante saber como ela está. E toda vez ela justificava a não realização das atividades, focava nas atividades e eu falava: “Sim, eu sei sobre as atividades, mas agora eu estou preocupada com outra coisa e aí ela dava uma tranquilizada”. (Relato da entrevista da Professora Scarlet, 2021).

Podemos observar formas de acolhimento pensando na especificidade de cada caso no relato da Professora Scarlet sobre uma criança de seu grupo e como realizou o encaminhamento da situação com a família. Cada caso precisou ser olhado com sensibilidade e individualidade pelas professoras para garantir o bem-estar das crianças e das famílias.

As famílias também precisaram lidar com os sentimentos gerados pela partilha de sua relação com a criança diante das

professoras e de outras famílias. Como pedir para as famílias se exporem sem também se colocar neste lugar?

Então pensamos, por que não contar também a nossa rotina? Quando coloco como é meu momento do sono com uma foto minha as famílias acham engraçado, elas comentam, elas falam comigo no privado e dizem que isso faz elas terem vontade de fazer também. (Relato da entrevista da Professora Lucivani, 2021).

Disse Gianfranco Zavalloni (2001, p. 146) que “os professores deveriam favorecer, também na escola (além de um comportamento de fundo), ocasiões para rir”. Em meio aos relatos das famílias sobre a rotina do sono dos bebês, a inesperada foto da professora dormindo provoca risos e, com humor, ela estreita seu vínculo com as famílias.

Foi preciso encontrar meios para que as famílias se sentissem à vontade e acolhidas neste processo de “entrarmos na intimidade da casa delas”, como relatou a Professora Percília. Ou de fazer do grupo um lugar “de amizade, ao invés de um grupo de trabalho”, como disse a professora Lucivani. E, ainda assim, respeitar este tempo-espço da família, que não é na ou da escola, e não buscar saber de tudo, mas saber “o necessário para compreender a situação”, como falou a professora Scarlet.

Por meio da observação da prática pedagógica das professoras nos grupos das turmas e em seus relatos no momento da entrevista, pude perceber uma preocupação em comunicar para as famílias a importância de que as crianças vivam experiências prazerosas, e que possam assim aprender com alegria. Como na conversa por áudio no número privado de uma família, relatada pela professora Percília:

No privado a madrastra do Pedro disse que ele não gosta de desenhar. Então eu falei “vamos pensar em estratégias” e perguntei “como você faz no momento de desenhar?”. [...]. Hoje o Pedro desenha coisas lindas, mas precisou que eu explicasse para a mãe como se dava esse processo, de como podia ser feito, que não precisava ser custoso, que dá para ser de forma prazerosa. Até hoje ela fala “obrigada por ter tido paciência de me explicar como eu podia fazer com ele”, e sempre

fala da importância desse momento. (Relato da entrevista da Professora Percília, 2021).

Nessa situação, houve primeiro a escuta da necessidade trazida pela família e depois um convite para juntas, professora e madrastra, elaborarem estratégias para aproximar a criança da linguagem gráfica considerando o prazer em fazer.

As conversas no número privado tiveram destaque nas falas das professoras entrevistadas, neste espaço virtual de maior intimidade, as famílias tocam em pontos pessoais, seja sobre as aprendizagens e desenvolvimento das crianças, ou sobre situações que alteram a rotina familiar.

Até no “bom dia”. Quando vem uma mãe no privado e fala bom dia eu penso “a mãe veio no privado, acho que ela está precisando de alguma ajuda”. Eu não falo só um bom dia e saio fora, eu falo: “Bom dia, tudo bem com você? Como está nosso bebê? Como vocês estão?”. Eu abro espaço para ela e ela se abre, ela fala, ela conta coisas que ela não vai falar no grupo, mas que ela precisa falar. Uma mãe veio me contar que perdeu a sogra e que agora o sogro veio morar com eles, por exemplo. (Relato da entrevista da professora Lídia, 2021).

A busca da família no privado foi recebida com o acolhimento da professora Lídia que enfatizou: “eu abro espaço para ela e ela se abre”. Neste espaço virtual a professora se fez presente pela escuta de uma situação que provocou perda, sofrimento e mudanças na rotina da casa, afetando o cotidiano daquele bebê.

A fim de abrir espaço para a escuta ética, como pedagoga da unidade, propus a utilização da ferramenta de videochamada para a realização da reunião individual com cada família, momento para escutar as famílias e para partilhar o parecer descritivo produzido pelas professoras ao fim do primeiro semestre. Até agosto de 2021, as professoras não haviam utilizado a videochamada individual com as famílias. As professoras iniciaram o segundo semestre com a elaboração de um roteiro com questões semiestruturadas para guiar a conversa e com o agendamento das reuniões, momento que

nomearam de “chá¹¹ com conversa virtual”. Durante uma semana, as professoras deixaram em suspenso o envio diário de atividades e focaram na realização das videochamadas.

Na videochamada eu consegui observar elementos que em só uma foto eu não consigo. Quando você fala com a mãe, quando você permite que ela fale e se propõe a ouvir você às vezes nem precisa perguntar, as mães vão contando sobre o bebê. (Relato da entrevista da Professora Lucivani, 2021).

Houve muitos relatos de separação e doença. Teve uma mãe que contou que estava com suspeita de câncer, fazendo muitos exames, e assim eu pude entender por que essa mãe não me dava retorno, porque ela estava passando por uma situação muito difícil, talvez sem essa fala com ela seria uma criança que eu enviaria para busca ativa. Mas hoje não, porque eu preciso entender a situação dessa mãe, essa criança está dentro de casa com a mãe, vendo ela chorar, vendo ela se desesperar, vendo ela tomar remédios, acompanhando a mãe em consultas, indo ao hospital, então me fez ter outra visão do que essas mães estão passando, que se eu estivesse presencialmente talvez eu não iria ver. (Relato da entrevista da professora Percília, 2021).

Como relatam as entrevistadas, as videochamadas individuais possibilitaram uma aproximação entre família e professoras que dificilmente era alcançada pela troca de textos, áudios, fotos, vídeos e *emojis* no *WhatsApp*. Ademais, não havia na unidade a prática de reuniões individuais com as famílias para partilhar e rememorar o que foi vivenciado ao longo do semestre ou do ano letivo. Foi, portanto, em meio virtual, que as famílias e professoras vivenciaram pela primeira vez este encontro, em que puderam conversar sobre as crianças, o contexto que envolve as crianças e, em alguns casos, com as crianças.

A videochamada individual demandava um encontro síncrono, frente a frente, ainda que mediado pela tela, que só poderia acontecer se ambas as partes estivessem presentes. A organização

¹¹ Algumas professoras enviaram junto com o convite físico um sachê de chá para comunicar simbolicamente que aquele seria um momento de diálogo e acolhimento.

do roteiro de perguntas que privilegiasse a escuta dos familiares e o compartilhamento de trechos do parecer descritivo escrito pelas professoras, que demonstravam a importância dada às devolutivas enviadas pelas famílias, foram estratégias que favoreceram o vínculo, pois transmitiram a disponibilidade das professoras em se fazerem presentes naquele momento para escutar com alteridade, em busca de uma ética do encontro (RINALDI, 2021).

A professora Percília termina seu relato sobre as videochamadas individuais trazendo a hipótese de que talvez presencialmente não teria a visão sobre o que as mães¹² estão passando, mesmo afirmando ser uma professora que presencialmente busca construir vínculos com as famílias. A reunião individual demandou parar para disponibilizar e preparar um tempo para parar para escutar as famílias, parar para refletir sobre quais perguntas fazer, parar para conversar, aproximando as famílias e professoras do que Jorge Larrosa (2019) chama de experiência.

Em reunião pedagógica no mês de setembro de 2021 as professoras propuseram ações de curto, médio e longo prazo que desejam efetivar com o retorno presencial na modalidade híbrida que ocorrerá a partir de outubro. Dentre as proposições, no que concerne a relação com as famílias, a partir do que experienciaram ao longo do período remoto, estabeleceram: (i) a realização de reuniões individuais antes do início do ano letivo para conhecer as famílias, (ii) a continuidade de reuniões individuais ao final de cada semestre, (ii) a entrada das famílias na unidade para entregar e buscar as crianças diretamente com as professoras do grupo e (iii) a organização de um espaço para reuniões e permanência das famílias no período de adaptação das crianças.

¹² No período de trabalho remoto, na maior parte das famílias, a mãe (ou avó) é, independente da configuração familiar, a responsável pela organização, mediação, envio de fotos e vídeos e diálogos com as professoras, configurando uma relevante questão de análise para estudos posteriores.

Estas resoluções são indícios de que o momento de crise causado pelo Coronavírus alterou as formas de relação com as famílias, fortalecendo a concepção da importância do vínculo entre família e gerando projeções de mudanças na prática pedagógica no retorno presencial.

Conclusão

Por meio das entrevistas e pelo acompanhamento dos grupos de turma, busquei partilhar a fala das professoras sobre as memórias das experiências vividas em um Centro Municipal de Educação Infantil durante o período de atendimento na modalidade remota em decorrência da pandemia do Covid-19, a fim de visibilizar expressões de aprendizagens constituídas na prática pedagógica reflexiva, com especial enfoque no vínculo entre as professoras e as famílias.

O trabalho remoto desvelou a essencial relação entre família e escola. As estratégias para criar, manter e fortalecer os vínculos afetivos com as famílias reverberam nas propostas apresentadas pelas professoras em reunião pedagógica sobre o retorno presencial na modalidade híbrida, fornecendo indícios de como a reflexão sobre a prática remota pode vir a impactar as relações presenciais com as famílias.

Os cantos da pandemia causada pelo Coronavírus e agravada, em especial no Brasil, pela situação política em que vivemos nos fazem sofrer. São “elegíacos, fúnebres, cantos de despedida, de ausência ou de perda”. Mas, as tragédias são também aberturas para os cantos de “luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e de subjetividade” ou para “cantos de viajantes e exploradores, desses que vão sempre mais além do conhecido, mais além do seguro e garantido, ainda que não saibam muito bem aonde” (LARROSA, 2019, p. 10).

Aqui ecoam os cantos de resistência pela defesa da Educação Infantil e os cantos da coragem de se reinventar e de desbravar o desconhecido a cada passo dado, de criar novas rotas, refletir e retrair, tentando de novo, de um jeito e de outro, incessantemente, tocar as famílias e as crianças. São fragmentos das cantorias coletivas da prática pedagógica, remota e pandêmica, que com alteridade desejou acolher as famílias e as crianças. Eis a melodia que me propus a cantarolar e compartilhar, pois é aquilo que tenho “vontade de falar, e de continuar falando, [...] vontade de pensar, e de continuar pensando, [...] vontade de cantar, e de continuar cantando” (LARROSA, 2019, p. 13).

Referências

- BECCHI, Egle. **Ideias orientadoras para a creche**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2012.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20/09/2021.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 20/09 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.
- CMEI SANTA CLARA. **Proposta Pedagógica**. Araucária: [s. n.], 2019.
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA. **Instrução Normativa n. 07, de 28 de abril**

de 2020. Regulamenta o Regime Especial das ações pedagógicas remotas diferenciadas para a reorganização e cumprimento do Calendário Escolar do ano letivo de 2020 no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Araucária em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo Coronavírus – Sars-CoV-2/Covid-19.

MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA. **Boletim Coronavírus** (Covid-19). Disponível em: <https://araucaria.atende.net/subportal/informacoes-sobre-o-coronavirus/pagina/boletim-araucaria>. Acesso em: 20/09/2021.

MUNICÍPIO DE CURITIBA CONTRA COVID. **Painel Covid-19 Curitiba**. Disponível em: <https://coronavirus.curitiba.pr.gov.br/painelcovid/>. Acesso em: 20/09/2021.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 13. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2021.

ZAVALLONI, Gianfranco. **A pedagogia do caracol**. Americana: Adonis, 2021.

DA DOCÊNCIA

Educação e cuidado na escola da infância: uma experiência na pandemia da Covid-19

Ana Carolina Ramos Passos

Luana Elizabeth Moreira

Nauana Micaella Sotsek Andrade

*É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...
Paulo Freire*

No final de 2019 havia rumores da propagação de um vírus na Ásia, três meses depois os primeiros casos de pessoas infectadas foram oficialmente confirmados no Brasil. Como medida preventiva, algumas autoridades brasileiras decidiram pelo isolamento social como forma de garantir menor contágio e o não sobrecarregamento do sistema de saúde, principalmente o público.

Na cidade de Curitiba, um decreto municipal determinou o fechamento das instituições educativas em meados de março de 2020. Desde aquele momento as pessoas começaram a questionar sobre uma prática educativa não-presencial nas escolas de Educação Infantil.

A narrativa que se descreve aqui é originada da experiência de três professoras regentes de uma escola particular privada da capital paranaense e que atende bebês e crianças de 0-6 anos. A intenção deste artigo é somar junto às outras reflexões acerca da difícil tarefa de garantir o direito à educação e a vida em tempos de uma crise social e sanitária global.

O tema da pandemia suscita, para além da necessária discussão sobre a proposta educativa, abordar a forma que esta atingiu as crianças, desde bebês. Levantar este aspecto atrela-se justamente ao estatuto de direito que elas possuem. Ademais, não deixa de ser integrante do mesmo tema principal deste texto, pois o relato subsequente é invariavelmente marcado por esses fatores.

Os bebês e as crianças: a participação do mundo social

O lugar de onde este texto parte é influenciado pelo contexto que o cerca. A pandemia do Novo Corona Vírus afetou de maneiras distintas não só diferentes países, mas promoveu impacto nas instituições, famílias e pessoas de todas as idades.

Antes de tudo, convém dizer que o Brasil é um país federalista e isso significa que a União, Estados, Municípios e o Distrito Federal são entes autônomos, mas que precisam responder com coerência a Constituição Federal de 1988.

A Educação, enquanto Direito Social juramentado pelo Estado Brasileiro, tem uma divisão entre as esferas federativas, ou seja, cada um destes entes subnacionais é responsável pela oferta da Educação Básica. Na Constituição consta que os municípios atuam prioritariamente na Educação Infantil e Ensino Fundamental, enquanto os Estados e o Distrito Federal se responsabilizam pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na ausência de sistema municipal, ou seja, quando a cidade não oferta as etapas sob sua responsabilidade, os Estados se incumbem da Educação Básica, pois a Lei define uma prioridade de atuação e não uma exclusividade.

Esta divisão embora seja referente principalmente pela esfera pública, isto é, pela oferta de educação pública e gratuita, também interfere na iniciativa privada de ensino. Pois, no Brasil não há um sistema privado de educação que possa exercer suas próprias regulamentações sem estar submetido às normas gerais da

educação nacional, conforme expresso no artigo 209 da Constituição.

Isso significa que a rede privada não constitui um sistema de ensino próprio, mas integra o sistema público do ente subnacional do qual pertence, mesmo que a base do seu financiamento não seja proveniente da arrecadação de tributos. Conforme registrado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), no seu artigo 18, os sistemas municipais de ensino compreendem “as instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada”. (BRASIL, 1996).

Esta explicação é primordial para entender que a abertura ou não da escola de onde se passa essa experiência educativa ficou à mercê dos ditames da gestão municipal da cidade de Curitiba, assim como foi para as escolas municipais públicas, sendo que para estas regras se diferenciavam. A forma que se deu o fechamento e abertura das escolas no Brasil se distinguiu a depender das autoridades locais, não havendo extrema hegemonia no território nacional, embora muitas decisões se assemelhavam por certo espelhamento ou diálogo entre as gestões de diferentes esferas.

Por isso, este relato é localizado e tem características das decisões políticas de nível macro e micro, além de ter sido fruto da própria escola na qual se passou esta experiência ao longo do período pandêmico, que por sua vez, pôde construir seu projeto educativo não-presencial salvaguardando as normativas para a Educação Infantil.

Segundo os dados do Censo Escolar de 2019, antes da pandemia se instaurar, havia na cidade de Curitiba 328 estabelecimentos particulares de educação em Creche e Pré-escola, sendo que destas 298 eram com fins lucrativos, totalizando 23.939 matrículas. Uma pesquisa realizada em 2020 pela Associação das Escolas Particulares da Educação Infantil (Assepei) afirma que 60% das instituições que fizeram parte do estudo demitiram

funcionários, pois a crise financeira de muitas famílias e a não obrigatoriedade de matrícula para as crianças de 0-3 anos ocasionaram um alto número de cancelamento das matrículas nessas instituições, conforme revelado pela Assepei, 4 em cada 10 matrículas haviam sido canceladas.

A redução no número de bebês e crianças nas escolas particulares foi um dado real na instituição mencionada neste artigo. Esta constatação vem ao encontro da ideia de que as crianças têm relevância no mundo econômico, justamente por fazerem parte da conjuntura social, sendo agentes nesta estrutura.

Até então a vida real não sabia o que era pausa, tão pouco uma quarentena. Os profissionais da educação se despediram da escola, e se prepararam para dias nunca antes vistos. Seriam apenas alguns dias em casa, cada professor e professora retiraram de suas salas livros de literatura e alguns materiais que ajudassem a manter vivo na memória as marcas dos dias que ali foram vividos. As primeiras semanas foram silenciosas, as notícias nos jornais se espalhavam e todos buscavam abrigo e proteção isolados em suas casas, pensamentos de ansiedade sobre o futuro pairavam sobre todos e todas nós: “A escola vai fechar?”, “Quando voltaremos?”, “As crianças continuarão na escola?” e tantas outras angústias intimidavam nossas mentes a cada dia a mais que permanecíamos em casa.

Os bebês e as crianças bem pequenas passam a estar isolados em suas casas. *“Para onde foram os bebês?”*. Essa foi uma pergunta feita pela professora Alma Gottlieb (EUA, 2009) e respondida em seu artigo para a Universidade de *Illinois em Urbana-Champaign*. É verdade que os bebês e as crianças bem pequenas ocupam um espaço social em que a grande maioria dos especialistas educadores parecem não pensar muito ou refletir sobre esse assunto social.

No entanto, a disseminação mundial do vírus SARS-Cov-2 evidenciou uma realidade de bebês e crianças pequenas subalternas e “protegidas” por adultos que as tornaram cativas em ambientes

fechados, revestidos de grades em berços, chiqueirinhos, paredes de concretos, cercas que limitavam, e as distanciaram da vida social e do contato com a natureza (sua matéria de origem). Além de outras questões sociais que a pandemia causou na vida das crianças em situação de pobreza. As escolas na sua principal importância em promover as relações e as interações com o meio e entre os pares, precisaram fechar as portas para os encontros presenciais.

Em seus estudos já no final do século XX, Qvortrup alertava que “não se pode subestimar o alcance e o significado do impacto na infância de parâmetros macroeconômicos, macropolíticos e macrosociais.” (2010, p. 785), assim como foi percebida a referida pandemia no Brasil e seus desdobramentos. Por exemplo, Neri (2021) constata que a desigualdade social no país atingiu seu pior índice por conta dos abalos econômicos do período pandêmico. Este mesmo evento histórico foi responsável pelo aumento da violência às mulheres, crianças e adolescentes no Brasil (MARQUES et al, 2020). Isso demonstra que as consequências em grande escala causadas pelo vírus produziram e ainda causarão efeitos de cunho econômico, social e psíquico na vida das crianças, que não estão a parte do mundo, mas são parte dele. Como disse uma criança de 9 anos que mora no Lar Hermínia Scheleder (LHS) em Curitiba, “a criança é uma pessoa, só que pequena”.

Ao refletirmos os impactos desse momento, se torna fundamental dialogar a respeito da infância e reafirmar a concepção de criança que defendemos, pois a partir dela que advém o modo de pensar e planejar a Educação Infantil no cotidiano.

[...] as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. [...] a criança é vista como agente ativo e um ávido aprendiz. Sob essa perspectiva, a criança constrói ativamente seu mundo social e seu lugar nele. (CORSARO, 2011, p. 15, 19).

Partindo do pressuposto que a criança desde que nasce é um

sujeito de direitos que possui saberes e culturas, deve-se romper com paradigmas que menosprezam a infância.

Ao longo da história, houve avanços que refletiram no modo de pensar a criança e conseqüentemente a Educação Infantil. No século XIV e XV desconheciam-se a presença da infância, havia uma falta de espaço na sociedade medieval para os menores, conforme apresenta Àries (1981) nos seus estudos.

No século XVII ocorreu o fortalecimento da infância, a partir do contexto da Revolução Industrial (1760–1820/1840) se formou a família moderna e assim criou-se dois espaços, o primeiro a casa destinada a família e o segundo a indústria para o trabalho. Com essa separação o sentimento de afeto dos familiares para com as crianças passou a ser mais presente.

A concepção de infância da modernidade, busca superar as abordagens antigas que incitavam a exclusão e o autoritarismo perante as crianças. Kramer (2003, p. 18), ressalta que “[...] não é a família que é nova, mas, sim, o sentimento de família que surge nos séculos XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância”.

Pinto e Sarmento (1997, p. 20) estabelecem as seguintes indagações:

[...] os profissionais de Educação Infantil se dão conta de que a criança é capaz de produzir história e cultura? Como a escola tem se inscrito nas histórias dos meninos e meninas que a ela chegam? Onde fica a criança como sujeito social? Sua história, seu saber, sua identidade, que espaço ocupam nas políticas públicas voltadas à infância? Que espaço tem ocupado a criança como sujeito histórico-cultural nas políticas de formação dos professores de Educação Infantil?

A Educação Infantil e aos profissionais que nela atuam, devem refletir como a infância tem sido vista e se os seus direitos estão sendo garantidos. É preciso conhecer, respeitar e valorizar a história de cada criança que faz parte da comunidade educativa, tornar visíveis seus saberes e cultura. Diante disso, evidencia-se que a

concepção acerca da infância foi e está sendo constantemente transformada e socialmente construída, a partir da influência de diferentes fenômenos históricos, culturais, econômicos e políticos.

Neste sentido, a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção sobre os Direitos da Criança elaborada pela ONU em 1989 foram marcos para uma reviravolta sobre o conceito de infância e na garantia de direitos para as crianças, pois ressaltam a cidadania das crianças, que antes era exclusividade dos adultos.

A estrutura produzida pela Convenção dividiu os direitos das crianças em três grupos: provisão, proteção e participação.

Os direitos citados no documento visam reconhecer as especificidades das crianças e adolescentes e apresentar novas percepções sobre as infâncias.

- Direitos relativos à provisão – onde são reconhecidos os direitos sociais da criança, relativamente à salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura;
- Direitos relativos à proteção – onde são identificados os direitos da criança a ser protegida contra a discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito;
- Direitos relativos à participação – onde são identificados os direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito. (HAMMAERBERG, 1999 *apud* SOARES, 1997, p. 82, grifo do autor).

Da mesma forma, estes documentos foram cruciais para a positivação dos direitos das crianças na Carta Constitucional brasileira de 1988 e para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, por isso escrever sobre os direitos é essencial, principalmente por terem sido tão mencionados durante o período de isolamento que durou aproximadamente 10 meses para a rede privada em Curitiba.

As inúmeras vezes que debatiam sobre um modelo remoto de educação para a Educação Infantil foram dissonantes. Assim como as interpretações sobre a própria proposta pedagógica para as

crianças nesta etapa da educação sempre foi diversa. Por um lado, havia menções ao retorno presencial e as justificativas provinham de vários campos, inclusive o da medicina.

Pairavam argumentos sobre a pouca gravidade da doença sobre as crianças, a capacidade do serviço privado em oferecer condições adequadas para a proteção de adultos e crianças e que o retorno para as instituições era uma forma de garantir o direito fundamental à educação.

Da mesma forma, havia uma preocupação relativa ao emprego e renda dos funcionários da educação privada e a dimensão financeira das escolas que dependiam das mensalidades pagas pelas famílias como fonte mantenedora. Em contrapartida, muitos afirmavam que a abertura das escolas colocaria inúmeras vidas em perigo.

Foi neste múltiplo universo de interesses, alegações embasadas cientificamente ou não, que as escolas colocaram em prática ideias de cuidar e educar à distância.

A concepção de infância em diálogo com a prática educativa na Educação Infantil no modelo remoto

É neste ponto que surgem inúmeros impasses. Primeiramente, porque a nível legal não há indicação de educação a distância para a Educação Infantil e que isso seria uma afronta à legislação que fundamenta a primeira etapa da Educação Básica. A própria Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) divulgou um manifesto contrário a uma modalidade Ead na Educação Infantil, argumentando que:

Ainda que a LDB estabeleça o mínimo de 200 dias letivos e a Medida Provisória nº 934/2020, em caráter de excepcionalidade, dispense a obrigatoriedade de observância a esse mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumpridas as 800 horas anuais, não há razão para que sejam implementadas de maneira precipitada iniciativas visando atender esse preceito, tendo em vista que o

objetivo principal da Educação Infantil, o desenvolvimento integral das crianças, em todos os seus aspectos, de maneira complementar à ação das famílias e da comunidade, conforme a mesma LDB, depende de condições mínimas de qualidade que não podem ser asseguradas por meio da transposição do que deve ser realizado presencialmente, para atividades remotas delegadas às famílias. (ANPED, 2020).

A preocupação tomava proporção, pois realmente vinha à tona notícias sobre um modelo de aula online para as crianças da Educação Infantil muito semelhante à praticada no Ensino Fundamental, cuja proposta pedagógica se diferencia drasticamente da elaborada pelos documentos com força de lei no Brasil para a educação de crianças de 0-5 anos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC/2017).

Como sustentação da nossa ação como professoras, havia antes mesmo do início da pandemia, uma pedagogia de acolhimento e de escuta (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016). Além do apreço por manter viva uma proposta que preza pelas relações cotidianas entre bebê, crianças e adultos sem instaurar um modelo de aula online, afinal, a instituição nunca teve em seu bojo este tipo de proposta de uma educação bancária, como diria Freire, de pura transmissão de conhecimento de quem sabe para quem é destituído de saber.

Afinal, por que sustentar esta prática com bebês e crianças era tão central? A escola da infância base dessa experiência educativa tem respeito aos princípios da DCNEI/2009, sendo eles:

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

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

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Esses princípios embasam o cotidiano na Educação Infantil e norteiam as práticas pedagógicas, deste modo, no contexto pandêmico surgiu o grande desafio de garantir propostas que pudessem garantir os direitos das crianças e ao mesmo tempo pôr em prática a ética defendida.

Foi notório perceber a educação como uma das áreas mais afetadas com a Covid-19, milhares de bebês e crianças precisaram se isolar em suas casas e recorrer às tecnologias para vivenciar a educação remota. No âmbito que originou a experiência relatada neste texto, apesar do vírus, nossa escola continuou viva na vida das crianças, por meio das diferentes estratégias elaboradas pelos docentes e outros profissionais da escola.

As primeiras reuniões pedagógicas da equipe começaram a surgir, e uma pergunta ecoou para todas: “Como nos tornar presentes em tempos de distanciamento social?”. Muitas ideias e estratégias foram indicadas pela equipe da coordenação pedagógica da escola, mas em cada uma delas o medo do desconhecido, novos questionamentos e pensamentos assombravam essa nova prática que insistia em se instaurar de modo remoto: “E se as famílias não aceitarem?” “E as crianças sem acesso à internet por opção familiar?” “E se a conexão falhar?”, eram muitos os fatores que não dependiam somente de nós, tivemos que aprender a acolher os imprevistos e o inesperado, os planejamentos incorporaram enfim o diálogo e a flexibilidade de currículo assim como nos princípios da perspectiva Freiriana que propõe uma escola democrática e com a participação de todos os envolvidos na prática do cotidiano educativo.

Diante desse desafio, surgiram alguns questionamentos e dilemas para as instituições e os profissionais da escola, descritos nas seguintes perguntas: “Quais seriam as estratégias remotas mais adequadas para bebês e crianças sem ferir os princípios que nos embasam e sem se reduzir a um modelo EaD?” “Como garantir a

manutenção de vínculos afetivos entre as crianças e os professores e professoras?” “Como possibilitar experiências e descobertas significativas?” entre outras reflexões que fizeram parte desse contexto.

A partir disso, sugestões e estratégias remotas foram indicadas, tendo dois aspectos fundamentais: o cultivo do **vínculo** entre os sujeitos bebês, crianças, adultos e a escola e a valorização da **brincadeira**.

Tendo como prioridade garantir aos bebês e às crianças o direito ao brincar, pensamos em como evidenciar nas propostas remotas o eixo brincadeira, para o enriquecimento dos seus repertórios também em casa. Para tanto, a equipe da escola elaborava uma curadoria dos materiais conforme as especificidades de cada grupo de bebês e crianças. A esta proposta nomeamos de “Ateliê Itinerante”, como sendo parte da escola compartilhada com as crianças. A sequência de fotos a seguir, mostra um dos Ateliês enviados. Foram confeccionados pela equipe pincéis com elementos naturais, do mesmo modo, foi enviado insumos para fazer tintas naturais.



Figura 1 - Ateliê Itinerante enviado para bebês e crianças da escola.

Fonte: Acervo das autoras, 2020.

A partilha se dava em vários formatos e carregava memórias, experiências e provocações de experimentações envolvendo a

natureza, a arte, cultura, os jogos, texturas, materiais não estruturados, histórias, brinquedos feitos à mão, fotografias, cartas e música. As imagens ilustram Camila, uma criança de 3 anos, explorando as possibilidades da linguagem gráfica-pictórica com os pincéis e tintas recebidos no “Ateliê Itinerante”.



*Figura 2 - Camila experimenta pincéis e tintas naturais.
Fonte: Acervo das autoras, 2020.*

Semanalmente as famílias eram convidadas a buscar na escola o “Ateliê” e a cada semana a proposta se diferenciava. A intenção era tornar a escola presente, desejando estender tudo que já era vivido no cotidiano da escola para os lares das crianças, pois fazia parte da nossa essência promover brincadeiras semelhantes na escola antes do isolamento. Ou seja, não se tratava de um ineditismo propriamente dito, mas de uma continuidade...

Se havia um “acento” no uso das chamadas de vídeo na educação, nosso princípio era o avesso, simplesmente usar a tecnologia de maneira coadjuvante e não como protagonista. Certamente, foi uma ferramenta eficaz para que os olhares e as palavras se encontrassem, mas o receio era não tornar exaustivo, pensando inclusive na saúde dos bebês e crianças. E que a escola sempre possuiu um outro olhar para uso das tecnologias, muito mais focado no que eles poderiam propiciar aos projetos de interesses das turmas do que ser um entretenimento que capturasse mais o olhar

das crianças do que a pedagogia das relações.

A própria Organização Mundial da Saúde (OMS) recomenda que até os 2 anos de idade as crianças não deveriam ser expostas à tela nem de maneira passiva. Do mesmo modo, aconselhava que até os 5 anos as crianças passassem no máximo uma hora diária fazendo uso de celulares, tablets e semelhantes.

Portanto, a OMS convencionou que os encontros virtuais fossem convites de caráter não compulsório e de duração média de 30 minutos de acordo com a demanda de cada turma e das próprias famílias. A chamada “quarentena” afetou a rotina das famílias e a escola sempre considerou como relevante olhar para as mudanças trazidas por este novo modo de trabalho e vida.

Ao mesmo tempo, no caso dos bebês, em que a participação das famílias era ainda mais necessária, por conta do acesso aos recursos, foi necessário um movimento que agregasse valor aos encontros e motivasse a participação dos familiares com os bebês, percebendo a importância do vínculo com as professoras.

Nomear de “encontro” os minutos que passávamos juntos, era uma maneira de não deixar margem para a ideia de aula. Por essa razão, os encontros virtuais tinham jeito de conversa e de palavras soltas, valorizando os acontecimentos da simplicidade do cotidiano, como mostrar o livro favorito, os animais de estimação, o brinquedo do momento e compartilhar o que acontecia sem planejamento prévio rígido, o desenrolar do encontro era feito em ato. Por vezes as professoras ofertavam contação de histórias, parlendas, músicas, jogos e até piquenique virtual. Sendo assim, o que sobressaía era o vínculo dando corpo à proposta educativa.

Nos deparávamos com as contradições impostas pela pandemia, pois, para nós as crianças são o fio que conduzem todas as relações e as aprendizagens que acontecem na escola, sem elas nos sentimos desafiadas a atravessar uma distância com estratégias que nos aproximassem novamente e que sustentassem essa

interação. Um vídeo, uma música, a leitura de uma história, uma cantiga. Viver essa nova experiência foi se planejar todas as tardes, prever e sonhar com um encontro virtual, mas sobretudo acolher os imprevistos que acompanham o desafio dessa nova interação: uma criança dormiu no meio da história, o mau tempo derrubou a conexão com a internet, o cachorro latiu, a campainha tocou, a vovó chegou de surpresa em casa. Acompanhar as crianças remotamente é ter a comprovação de que vivíamos a vida como ela é, sem pausas e sem interrupções.

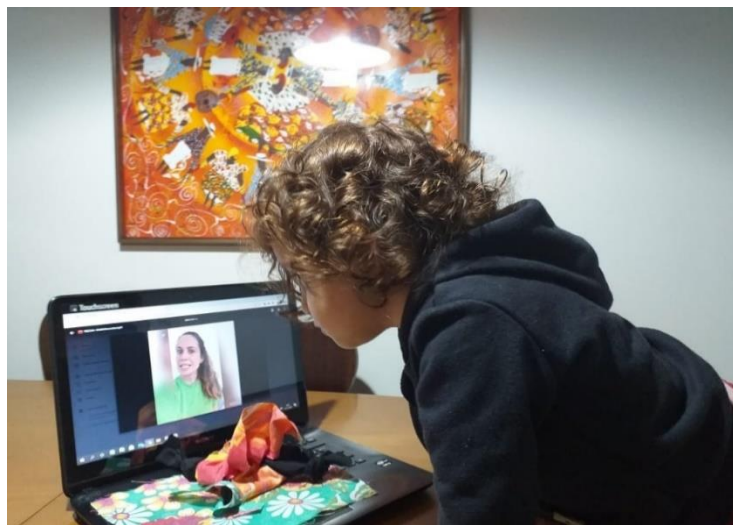


Figura 3 - Laura assiste a um vídeo online de sua professora com materiais para a elaboração de uma boneca Abayomi..

Fonte: Acervo das autoras, 2020.

Registro de uma mãe que acompanhou o encontro virtual.

Nesse sentido, cabe a reflexão sobre um dado que a aprendizagem não ocorre somente dentro da instituição educativa, também acontece no contexto familiar e nas ações do cotidiano da família.

Esse pode ter sido o lado profícuo da pandemia para algumas

famílias, que tiveram a oportunidade de estarem isoladas e terem mais momentos junto das crianças. Ressalta-se, porém, que o âmbito familiar com frequência representa um lugar de aprendizagens e conquistas que as crianças têm no seu desenvolvimento mesmo antes do isolamento causado pelo vírus, mas que ficou mais evidenciado a partir disso.

Outra forma de manter o laço entre lares, pessoas de todas as idades e escola, foi a documentação do cotidiano. Documentar já era forma corrente de comunicação com a comunidade educativa na escola. A noção de documentação surge de uma pedagogia que torna visível o potencial de bebês e crianças na escola da infância, em que fotos, textos e vídeos narram, pelo olhar dos(as) professores(as), os processos educativos vividos nesse contexto.

Deste modo, mesmo remotamente, dar reconhecimento às práticas que estava se constituindo cotidianamente, mesmo fora da instituição escolar, era forma de dar notícias que a escola e seu projeto permaneciam vivos. Mello, Barbosa e Faria (2017) compreendem que uma das funções da documentação é justamente seu viés político à medida que publiciza para a comunidade a função da escola. Portanto, a chamada “Documentação do Cotidiano”, inspirada no modelo educacional para as escolas da infância do norte da Itália, constituiu ferramenta vital para evidenciar para as famílias e para as crianças o quão preciosa era a nossa proposta mesmo nesse período atípico que estávamos vivendo.

O texto abaixo, seguido das imagens, é uma das documentações do cotidiano enviadas em 2020. Ela narra a experiência vivida por crianças de uma turma de Infantil V na escola antes da pandemia, o grupo havia plantado algumas sementes e mudas e estavam investigando a respeito do crescimento delas. A proposta da documentação era evidenciar as pesquisas feitas pelas crianças na escola antes da quarentena e fortalecer esse elo entre aquilo que já foi vivido, a fim de garantir essa continuidade durante

o isolamento.

Há alguns meses atrás nossa turma realizou investigações sobre as sementes e o plantio de mudas. juntos, nos perguntamos, como as sementes nascem? São essas boas perguntas que movem nossas aprendizagens. No último dia em que estivemos na escola, Luan e Bruno levaram as mudas para o seu lar. Regaram, zelaram e observaram o crescimento da semente. Ela até lhes serviu de alimento nas refeições e recentemente, a alface floresceu. Ao relembra desses momentos, pensamos na seguinte metáfora: as sementes, assim como nós, crescem e florescem, se adaptam aos diferentes espaços, ganham cor e vida. Quanto afeto por trás dessa história. Todos nós fazemos parte dela! (Texto produzido pela professora do Infantil V, Escola Parlenda, 2020).



*Figura 4 - Plantio de sementes e mudas na escola, as crianças levam para casa antes da quarentena e cultivam em seus lares.
Fonte: Acervo das autoras, 2020.*

No que tange a formação dos professores e as reflexões diárias que realizam, havia um cuidado e preocupação das interações de bebês e crianças bem pequenas com o uso excedente das tecnologias e meios audiovisuais (enviados pela escola e fortalecido nas famílias). O isolamento social, o distanciamento de uma rotina consolidada e habitual no cotidiano escolar, as rápidas e violentas mudanças na vida diária de todos. Essas e tantas outras inquietações convidavam a nós docentes a compartilhar pensamentos nos encontros de formação continuada.

Enquanto nós, professores, professoras e coordenação

pedagógica escutávamos famílias e crianças, em meio ao turbilhão de informações, mortes, acentuamento da pobreza no país, a crise hídrica da nossa cidade e aos problemas políticos e econômicos do Brasil, o bem-estar da equipe era tema recorrente nas conversas e formações pedagógicas.

Os encontros com a equipe percorriam dois caminhos: um era o processo formativo propriamente dito, que visava capacitação profissional e o outro era um espaço de escuta daquilo que era da nossa subjetividade, porque tínhamos percebido um grupo de profissionais da educação emocionalmente assustados e já cansados com o excesso de incertezas.

As reuniões pedagógicas semanais que aconteciam para dialogar sobre a transformação e a adaptação eficaz do cotidiano vivo da escola de forma remota e totalmente online, abriu espaço para a equipe docente expor suas confusas emoções, e por vezes o silêncio predominava entre todos quando ouvíamos a pergunta: “Como vocês estão?”. Quem sempre cuidou, naquele momento precisava de cuidado. “O que a equipe precisava?”. As perguntas realmente boas e profundas carregam o seu próprio tempo para serem interpretadas e em alguns dias não conseguíamos nomear nossas emoções, quanto mais encontrar palavras que respondessem a uma “simples” pergunta.

Com o retorno gradual às questões não se esgotaram, talvez tenham apenas trocado a roupagem, pois as preocupações orbitavam em torno da saúde de adultos e crianças. Em Curitiba, as escolas privadas para a Educação Infantil foram reabertas ainda em 2020, no final do mês de novembro. Pelas características da nossa instituição, foi possível o retorno de todo grupo de bebês e crianças, por isso, não houve necessidade de um sistema híbrido, ou seja, manter algumas crianças em casa enquanto o outro grupo comparecia presencialmente.

Para tanto, construímos um protocolo de saúde organizando o

cotidiano escolar e que previa os mais diversos tipos de situações, desde o deslocamento nos espaços até os encaminhamentos em caso de contaminação. Nesse quesito, cada escola tinha a possibilidade de escrever sua própria organização, atentando para as normativas do poder público.

Por essa liberdade que as instituições tiveram, a nossa escola garantiu que a sua proposta pedagógica pudesse, na medida do possível, sustentar interações e relações das crianças de um mesmo grupo, que se nomeou “grupos bolhas”. A ideia central era que cada turma pudesse conviver sem muitas restrições e manter certa autonomia, porque uma das preocupações mais relevantes na Educação Infantil, desde o início da pandemia, era vislumbrar como se dariam as interações de bebês e crianças com as materialidades, essenciais ao seu processo educativo.

A segurança nesse contexto de pandemia contemplava o uso de máscaras para crianças, a partir de 4 anos e adultos. Do mesmo modo, o uso de álcool era contínuo, seja para higiene das mãos ou para os materiais, que passavam por um período de quarentena, isto é, todos os dias havia troca dos materiais que não podiam ser higienizados com álcool, por exemplo, materiais de papel, tecido, entre outros.

A natureza, um dos eixos da proposta pedagógica da nossa escola, que significa viver uma infância com os pés no chão, foi crucial nesse período. Como diz Manoel de Barros, “nosso Quintal é maior que o mundo”. Os imensos metros quadrados de natureza, privilegiaram nosso retorno, e nós pudemos viver esse momento a céu aberto, com liberdade de movimento.

Muito da nossa prática cotidiana precisou ser reinventada, principalmente os momentos de refeição. Se no pretérito, antes da pandemia, se defendia um momento para além do ato de nutrir, em que as crianças participavam de toda a organização da mesa - que envolvia contagem dos utensílios, reconhecimento dos babadores,

no caso dos bebês, ambientação da mesa e a autonomia de se servir sozinho(a) - após a aplicação do protocolo de saúde, os adultos ficaram mais ativos em uma situação que antes valorizava o exercício da autonomia por parte das crianças. Mesmo assim, continuou sendo um espaço de cultura, diálogo entre todas as pessoas ao redor do ato de comer, de troca de gestos e olhares entre todos, desde bebês.

A pandemia não deu aviso prévio e ainda não acabou no exato momento em que este texto está sendo escrito, por isso, continuamos a refletir acerca dos seus efeitos. Compreendemos que construímos a prática educativa enquanto se vive, no durante e não no depois. Provavelmente, chegará o momento de avaliação do vivido e dos feitos, não só relacionado à educação, mas sobre as implicações que o vírus causou na sociedade, em suas mais variadas manifestações.

A priori tentamos manter princípios fundamentais sobre o que consideramos educar e cuidar como garantia da centralidade de bebês e crianças na proposta educativa e isso não é pouco, trata-se de muito valor em tempos tão incertos...

Considerações finais

Por certo, muito se diz dos grandes eventos e seu potencial de modificar a história, como no caso das grandes guerras. Por isso, muito do construído para sobreviver a pandemia, talvez se mantenha, por exemplo, a necessidade da escola de se reinventar e buscar pelo uso de tecnologias se tornou realidade para muitos professoras e professores brasileiros.

O “novo normal” na educação deve continuar. Não se deve desmerecer o potencial mortal da pandemia, mas o outro lado mostra a partilha do saber, a parceria entre as instituições de ensino, a troca de experiências entre professores, o movimento de incentivo

à formação continuada por meio das *lives* (videoconferências), que deixaram muito mais democrático o acesso ao conhecimento.

O desafio de pensar em bons contextos, perguntas e modos para manter o vínculo com a escola, foi motivo de uma constante busca de aperfeiçoamento nos momentos de formação continuada que vivemos. De todo modo, a educação pós pandemia não poderá ser a mesma de antes, as experiências deste tempo transformaram os indivíduos, enquanto sujeitos, educadores, enquanto escola e humanidade. Com a Covid-19, aprendemos o valor da presença do outro, o valor de uma infância vivida com os pares, o valor de tudo aquilo é efêmero.

Por isso, é primordial um novo olhar para a escola, para o ensino e sobretudo para as crianças, nativas nesse mundo tecnológico. Com essa experiência podemos reafirmar que as crianças têm saberes prévios e podem e devem contribuir na construção coletiva do conhecimento. Assim como acolher as crianças, valorizar seus repertórios e experiências de vida, considerar seus saberes, foi fundamental para pensar e planejar um retorno das aulas presenciais com qualidade.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Educação a Distância na Educação Infantil, não!** Rio de Janeiro, 20 abr. 2020c. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-naeducacao-infantil-nao>. Acesso em: 18/08/2021.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Brasília. Disponível em:

<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>.

em: 18/08/2021.

Acesso

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%208.069-1990?OpenDocument>.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18/08/2021.

CORSARO, Willian. A. **Reprodução interpretativa e cultura de pares.** In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (org.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Volume 1. Porto Alegre: Penso, 2016.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**, v. 20, p. 313-336, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/r938Knnpn9QqKsvqgR8Hpc6H/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20/09/2021.

HAMMARBERG, Thomas. **The UN convention on the rights of the child – and how to make it work.** Human Rights Quarterly, 1990.

MARQUES, Emanuele Souza *et al.* A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, p. e00074420, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csp/2020.v36n4/e00074420/>. Acesso em: 15/09/2021.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de Faria (org.). **Documentação Pedagógica teoria e prática.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

NERI, Marcelo. Covid, Classes Econômicas e o Caminho do Meio: Crônica da Crise até Agosto de 2020. **Sumário Executivo**, FGV Social, Rio de Janeiro, RJ–Outubro, 2020. Disponível em:

<https://www.cps.fgv.br/cps/CovidClasses/>. Acesso em: 15/09/2021.

KRAMER, Sônia. Infância e educação: O necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. *In*: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria I.; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela (org.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 1999, p. 30-35.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, p. 777-792, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQVk9wZS3Pf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20/09/2021.

O aprender em meio a pandemia: uma vivência de “autoria do pensamento”

*Deyse Cristine de Campos
Danielle Gross F. Mascarenhas*

TUTORIA palavra que, em linguagem lúdica, pertence à mesma família da palavra “abracadabra”, pois num simples “abrir janelas” transformou o ensino e a aprendizagem.

Delineando um novo propósito educativo

Vislumbrar a possibilidade de crianças pequenas terem seus direitos de desenvolvimento e aprendizagem assegurados durante a pandemia de Covid-19 marcou-se como ponto crucial das reflexões teórico-práticas no contexto da Educação Infantil.

As peculiaridades do que se propicia nesta etapa, bem como as necessidades das experiências vividas entre os que ensinam e aprendem para a promoção do desenvolvimento infantil, trouxeram desafios interessantes para a construção de novos propósitos educativos.

Buscar um caminho em que cada criança pudesse continuar construindo o percurso de autoria de sua história, ativo na construção de sua identidade e subjetividade, explorador do mundo, autoconfiante em sua capacidade de dizer “eu sei”, capaz de ser social, histórico, comunicante, transformador, criador, e realizador de sonhos, instigou a construção de uma prática inovadora para a Educação Infantil.

Uma das escolhas didáticas para o delineamento do percurso foi priorizar instigar e alimentar a curiosidade epistemológica das crianças pequenas. Não se trata de deixar os sujeitos afoitos pela novidade, mas permitir a eles explorar o

conhecimento e fomentar o interesse. Ou seja,

não é qualquer curiosidade a que penetra ou se adentra na intimidade do texto para desnudar suas verdades, seus mistérios, suas inseguranças. Mas, a curiosidade epistemológica – a que, tomando distância do objeto, dele se “aproxima” com o ímpeto e o gosto de desvelá-lo. (FREIRE, 2008, p. 29).

A vontade de alimentar a curiosidade epistemológica levou as psicopedagogas autoras deste texto a refletirem, a partir de suas realidades escolares, as possíveis articulações teórico-práticas que sustentariam uma nova prática.

A famosa pergunta: "por onde começar?" foi impulsionadora para estabelecer o lugar de onde sair: inspirar-se em práticas inovadoras possíveis vivenciadas em período anterior à pandemia; e vislumbrar aonde se poderia chegar, optando-se pelo caminho de basear-se no conceito de autoria de pensamento, importante contribuição de Alicia Fernandez à Psicopedagogia. Segundo a autora, “autoria de pensamento é o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção”. (FERNANDEZ, 2001, p. 94).

A (re)construção de uma prática

Assim como todos os caminhos levam a Roma, na pandemia, todas as trilhas geradas pelo inusitado, pelo caos, pela reinvenção e pela necessidade, levaram à construção de conhecimentos tanto de quem ensina, como de quem aprende.

Uma das psicopedagogas autoras do texto desenvolveu, antes da pandemia, uma proposta na escola de Educação Infantil em que atua, nomeado de **tutoria**. As experiências e vivências oportunizadas por essa prática se configuraram como uma inovação educativa que, independentemente do contexto sanitário ou das modalidades de ensino, implicou em mudanças na estrutura, na rotina da escola e no modo de conceber as potencialidades e

possibilidades de criação da criança pequena.

O objetivo da **tutoria** é promover que os sujeitos compartilhem suas perguntas, construam juntos um caminho viável para enfrentar suas incertezas e curiosidades, se mobilizem e convoquem a comunidade a pensar e investigar seus porquês (por mais inocentes ou até menos interessantes que possam julgar, toda pergunta é um gatilho de infinitas possibilidades). Afinal, é na pergunta que mora o saber e toda a riqueza da descoberta do mundo que os cerca.

Logo, para o contexto de impedimento de se frequentar presencialmente as escolas no ano de 2020, a prática da **tutoria**, entendida como possibilidade de manter vivo o movimento educativo mesmo de forma remota, foi reestruturada e desenvolvida com as crianças no formato *online*.

A prática em construção: as crianças como agentes produtoras de cultura e conhecimentos

Na sucessão de aprendizagens de que participamos, durante a pandemia, foi sendo enfatizado em nós o amor à vida, à ciência e à diversidade. Assim ensinamos e aprendemos a amar a vida mesmo que por um fio.

Tudo que é novo traz um registro do antigo, o novo não necessariamente é o visto pela primeira vez. A inovação, não necessariamente, é da ordem do desconhecido. O roteiro de aventuras da **tutoria** se organiza a partir da construção de vivências que entrecruzam os diferentes campos de experiência, dentre eles o que prioriza o trabalho com a identidade e autoconhecimento dos sujeitos e o que destaca as experiências de escuta, fala, pensamento e imaginação.

A organização das possíveis experiências se dá de forma concreta, dialógica, fundamentada na situação-problema, na pergunta que a criança elabora e sobre a qual cria sentido para

conversar com o mundo e atuar nele.

Abrir espaço para evidenciar o protagonismo infantil na construção do conhecimento e produção da cultura por meio de suas perguntas traz à tona a necessidade de pensar o papel e lugar dos adultos educadores, os quais nomearemos de **tutores**, nas relações dessa prática.

Na Psicopedagogia, nomeamos de atitude operativa o modo de interação que permite que os sujeitos se coloquem em movimento de aprender exercendo sua autonomia e a consciência de seu próprio percurso aprendizagem, baseando-se nos estudos de Pichon Riviére, que idealizou a Teoria e Técnica de Grupo Operativo. Portilho *et al* (2018, p. 46) na obra “A instituição que aprende sob o olhar da Psicopedagogia”, traz uma definição importante do conceito de operatividade:

A operatividade é uma forma de nos colocar na relação de aprendizagem, de provocar o movimento do aprendiz, de confiar na sua capacidade de construir conhecimento, em um caminho que considera o já vivido, o que se vive no presente e o que está por vir. (PORTILHO *et al*, 2018, p. 46).

Seguir o interesse da criança pressupõe justamente potencializar ao máximo suas perguntas, discursos, elaborações e movimentos. Significa sobrepor a curiosidade infantil e seu autoconhecimento à estruturação do cotidiano escolar, com o intuito de articular suas experiências e saberes aos conhecimentos construídos sócio historicamente. Nesse sentido,

Esta aprendizagem não é uma aprendizagem que se dá apenas pelo conhecimento de conceitos, mas, sobretudo, pela vivência. Ser operativo é deixar espaço para aquele que está na posição de quem deseja aprender; além disto, aprender a observar, escutar e intervir para que aquele que aprende possa fazer escolhas, ir pelo caminho de interesse, formular suas próprias questões e fazer do conhecimento um instrumento para aprender mais e melhor. (PORTILHO *et al*, 2018, p. 47).

Fica claro, portanto, que na **tutoria**, o caminho a ser

percorrido se faz caminhando. Não há receita para o bom funcionamento da postura a ser assumida pelos adultos da comunidade educativa, é uma relação que nasce do respeito, do olhar e da escuta, do interesse e da vontade de aprender junto com o outro.

As etapas da tutoria

As técnicas ajudam a compreender como as crianças aprendem com o outro, mas sobretudo como querem aprender.

A **tutoria** foi (re)construída abrangendo as 6 etapas que serão detalhadas a seguir. O tempo de duração de cada etapa é variável, pois o respeito aos ritmos de desenvolvimento de cada criança em suas vivências foi uma das prioridades do trabalho.

- ETAPA 1 - Entrevista com foco na investigação autoral das crianças

Seja qual for a escolha e produções das crianças, quando a curiosidade se torna ação, haverá sempre o assombro da espantosa possibilidade de estar diante de um atalho, à frente de um caminho mais longo, abaixo de um caminho mais íngreme, ao lado de um caminho ainda não caminhado. A curiosidade faz sua própria trilha.

A etapa em questão se baseia na proposta de *Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem* (EOCA) que constitui parte da prática investigativa psicopedagógica, fundamentada pela linha teórica da Epistemologia Convergente, e idealizada pelo psicopedagogo Jorge Visca. O autor define que a EOCA é

um instrumento simples, porém rico em seus resultados, que consiste em solicitar ao sujeito que mostre ao entrevistador o que ele sabe fazer, o que lhe ensinaram a fazer e o que aprendeu a fazer, utilizando-se de materiais dispostos sobre a mesa, após a seguinte observação do entrevistador: este material é para que você o use

como quiser. (VISCA, 1987, p. 72).

Baseando-se na exploração, produção e elaboração do aprendiz ao manusear os materiais preparados, bem como no olhar e escuta sensível do que é vivenciado na **entrevista**, é possível enxergar alguns elementos e buscar reconhecer pontos de potencialidades e interesse que se transformarão em perguntas e o roteiro de vivências, experiências e aprendizagens.

No ato da **entrevista** são observados: a temática, a dinâmica e o produto feito pelo aprendiz, sendo iniciada pela consigna “gostaria que me mostrasse o que sabe fazer, o que lhe ensinaram e o que você aprendeu”, estratégia esta que possibilita colocar o sujeito em ação.

Corresponde à temática aquilo que é dito pela criança, à dinâmica a forma como acontece sua expressão (postura corporal, gestos, tom de voz, maneira como se organiza com os materiais e manipula-os) e ao produto final o resultado do que produziu ao mostrar o que já sabe/já aprendeu (desenho, escrita, modelagem, dramatização e outros). As aprendizagens e saberes manifestados são relacionados às diferentes experiências de vida de cada criança.

Quando abrimos espaço para escutar o interesse das crianças, e damos vez para suas vozes e silêncios, damos chance à construção e reconhecimento de sua autoria de pensamento. Pensando nisso, a psicopedagoga estabeleceu uma programação para entrevistar todas as crianças pequenas da escola.

Para a realização dessa técnica, as famílias receberam antecipadamente, via *WhatsApp*, uma lista de materiais, os quais deveriam ser colocados à disposição da criança para seus momentos de interação, por meio de videoconferências, com a psicopedagoga.

Passado o momento inicial que possibilita à criança se reconhecer autora de conhecimentos, práticas, histórias e vivências, rememorando assim as marcas de seu vínculo com o processo de aprender, o segundo passo é instigá-la a pensar sobre o que mais gostaria de aprender.

É nesse momento que a psicopedagoga confere à criança todo o potencial de sujeito descobridor e investigador. Essa escuta da psicopedagoga é primordial para valorizar a pergunta e promover situações em que a criança encontre sentidos para sua investigação e sinta espaço para externar verbalmente, gestualmente ou graficamente seu desejo de pesquisa. Na **entrevista**, perguntas podem ser feitas, dúvidas levantadas e desejos revelados.

As crianças têm muitas vontades de saber, de compreender como funciona, para que serve, de onde veio e para onde vai, como as coisas começam e como acabam, por exemplo.

A exemplo disso constatamos na escuta das crianças, que: uma gostaria de aprender como faz para ficar rico; outra queria saber se há vida em outro planeta; outra tinha interesse em criar um poço para ficar invisível; outra queria saber quantos livros tem no mundo; outra queria decifrar as miudezas; outra queria conhecer sobre os cogumelos e fungos; outra almejava descobrir por que de um lado da Terra é frio e do outro é quente; e ainda, tinha a que queria andar de bicicleta sem rodinhas.

Sendo assim o convite final da **entrevista** é o de pensar em perguntas que gostariam de encontrar uma ou mais respostas e desenvolver pesquisas e vivências baseados nessa conversa inicial.

- ETAPA 2 - A construção da comunidade educativa vinculada ao interesse da criança

Quem pergunta quer saber. Quem pergunta se responsabiliza também pelas possibilidades não só de respostas, mas essencialmente, de aprendizagens.

Para estruturar essa etapa, a psicopedagoga apresentou para todos os funcionários da escola, professores e equipe administrativa, que uma nova forma de trabalhar a **tutoria** seria desenvolvida durante a pandemia. Essa conversa com todos reafirma o lugar da escola como espaço educativo, como ambiente produtor de

conhecimentos e experiências, vivo, dinâmico e que se faz na medida em que as pessoas se (re)constroem por meio da interação. Além disso, enfatiza-se que todos na escola poderiam continuar ensinando e aprendendo no novo contexto.

A segunda parte da conversa com todas as pessoas que trabalham na escola, foi conduzida da seguinte maneira: “Temos aqui muitas crianças querendo saber assuntos que somente nós, todos juntos, numa força tarefa, unindo nossos conhecimentos poderemos ajudá-las a descobrir. Temos na escola uma criança que quer saber sobre plantas, como elas crescem; tem outra criança que quer saber sobre o que tem dentro da joaninha; outra que quer saber sobre as girafas; outra quer saber como é uma fábrica de galinhas; outra tem interesse sobre como é porquinho da Índia por dentro; tem uma que quer saber como se faz batom; e tem uma que quer fazer um porta-joias inteirinho de chocolate.

Quando as perguntas e curiosidades das crianças foram anunciadas, muitos adultos também se perguntaram, colocaram em jogo o seu saber e, movidos pela curiosidade das crianças, se colocaram disponíveis para estudar as temáticas levantadas. Alguns disseram: “Eu sei sobre isso e posso ajudar”. Outros disseram: “eu não sei, mas fiquei curioso e quero aprender sobre isso” e houve também aqueles que não quiseram participar, e isso marca a escola como espaço democrático de construção das pessoas nas suas diferenças e singularidades.

E, foi assim que a secretária administrativa da escola, que tinha paixão por plantas, passou a entrar em contato com a criança que queria saber como as plantas crescem e, juntas, se organizaram para descobrir e se aventurar na alegria de conhecer mais sobre o universo vegetal; que a auxiliar da escola que um dia pensou em fazer veterinária, mas desistiu, se viu animada a estudar os bichinhos junto com a criança que tinha vontade de saber sobre o que tinha dentro dos animais; que o auxiliar do RH ficou responsável

por estudar sobre poções, pois ele também se interessava por mágica, magia e mistérios. Tal como esses profissionais, outros também investiram seus saberes na construção de um conhecimento e de uma nova prática educativa e a esses agentes de transformação, demos o nome de **tutor**.

Cumpre ressaltar, que nesse momento, os profissionais da escola ainda não tinham a identidade das crianças reveladas, eles só sabiam as perguntas, os interesses. Preservar a identidade nesse momento foi fundamental para que o vínculo afetivo se desse em função da pergunta, do interesse e do conhecimento.

Após essa primeira reunião com os profissionais da escola, foi feita pela equipe diretiva da escola uma reunião com os pais e crianças para contar como aconteceria o trabalho da **tutoria** na modalidade *online*, após terem feito a **entrevista** com a psicopedagoga. Foi dito que na semana seguinte o tutor que mais sabia sobre o assunto ou o que ficou mais curioso pela pergunta construída da **entrevista**, iria entrar em contato.

Na sequência foi necessária uma nova reunião entre a psicopedagoga e todos os funcionários da escola a fim de explicar o método de trabalho e estudo, apresentar algumas referências teóricas e instrumentalizar a todos para a construção do momento de investigação com cada criança. Também nessa ocasião foram disponibilizados os contatos das crianças. Mas somente quando a ligação ou a vídeo chamada foi atendida que o tutor e a criança-pesquisadora se descobriram como os parceiros de aventura na tarefa de ampliar suas aprendizagens.

- ETAPA 3 - A organização das palavras-chaves e do roteiro de aventuras. Palavras e experiências necessárias para dizer “eu sei”

Pensar ninguém ensina. No entanto, se aprende! Pensar é uma ação que se faz melhor quando há a presença de um outro. Mas não um outro qualquer, tem de instigar,

*provocar, dialogar, aguçar a curiosidade, tem de falar,
tem de ouvir, tem de alimentar os sentidos!*

A ligação e a videochamada marcam o início da relação entre o tutor e a criança. É um momento muito significativo, de descoberta mútua, em que cada um compartilha o que lhe estimula envolver-se com a temática escolhida, os conhecimentos e vivências prévias relacionados ao assunto e quais possíveis caminhos de experiências podem ser trilhados a partir da(s) pergunta(s) formulada(s) na **entrevista**. São os primeiros passos de um roteiro de aventuras.

O segundo momento do encontro virtual entre tutor e criança é para a organização da lista de palavras-chaves que darão os próximos contornos ao roteiro. Essa etapa tem como objetivo organizar o levantamento do universo vocabular e das palavras que representam as experiências prévias das crianças e seus desejos de pesquisa e descobertas. O tutor instiga e investiga, olha e escuta as possibilidades a serem construídas, tomando nota das palavras significativas, e ao mesmo tempo confere à criança a possibilidade de visualizar o quanto se pode conhecer a partir de sua pergunta.

Posteriormente, o **tutor**, em conjunto com a equipe da escola, (psicopedagoga, outros professores e funcionários administrativo) debate o alcançado até o momento. A partir das perguntas e palavras-chaves é momento de compartilhamento para enriquecer a trilha de cada tutoria. A pergunta que norteia este momento é: "quais ações e propostas significativas são possíveis de serem planejadas e desenvolvidas baseando-se no interesse e curiosidade apresentados pelas crianças até aqui?"

Para organizar um programa curricular que envolva os distintos campos de experiências (BRASIL, 2017) com situações que promovam acesso a inúmeros conhecimentos, é preciso um trabalho de muitas mãos.

Organizadas as possibilidades e ações e propostas de cada tutoria levantadas na reunião da equipe, chega o momento de cada

tutor levá-las às crianças e oportunizar a continuidade da construção do roteiro. As ideias podem ser acatadas ou não pelas crianças, podem ser modificadas e novas podem ser construídas.

Na tutoria em que a pergunta da criança foi "*Como se faz uma boneca?*" foi levantada uma lista de 20 palavras, tais como pano, plástico, petróleo e outras. Dessas palavras, algumas das propostas de ação levantadas foram: brincar com panos, conversar com costureiras, aprender a costurar, assistir a vídeos que mostrassem a relação entre plástico e petróleo, entrevistar vendedores de lojas para saber qual época do ano se vende mais bonecas, ouvir histórias em que bonecas sejam personagens principais, acessar uma visita online no museu de brinquedo. A partir das sugestões, criança e tutor fizeram as escolhas que mais lhe entusiasmassem e consideraram mais significativas para a construção de seu roteiro.

Cada roteiro tem como objetivo principal mobilizar a criança a viver situações autênticas de aprendizagem. E para que essa mobilização aconteça, a utilização de consignas, em suas diferentes classificações, se tornou a possibilidade de trazer para o contexto escolar algumas ações do mundo real.

Consignas, segundo Barbosa e Carlberg (2014, p. 21), se constituem uma "forma especial de solicitar tarefas a um grupo ou a uma pessoa e que pode levá-los à ampliação do seu grau de autonomia nas situações de aprendizagem". Nesse sentido, o roteiro de aventuras além de considerar a possibilidade de ampliação das estruturas cognitivas do pensamento das crianças por meio da aprendizagem carregadas de sentido e com significado, a partir da (auto)indagação, prioriza também a construção de um potencial de aprender a aprender, de construir um percurso próprio e de vivenciar escolhas para se produzir conhecimento da forma mais autêntica possível.

As consignas ampliam as possibilidades de ação do aprendiz sobre sua própria aprendizagem, oferecendo-lhes caminhos a serem

analisados, escolhidos e percorridos com a parceria do professor e dos colegas na autoria de tarefas. Utilizando essas ferramentas, promovemos a troca de conhecimentos e o contato permanente com a realidade, tornando a aprendizagem significativa. (BARBOSA; CARLBERG, 2014, p. 41).

A ação relacionada a conversar com uma costureira foi uma das primeiras escolhas para o roteiro da criança do exemplo de tutoria citado anteriormente. Entende-se que ela correspondeu a uma situação autêntica de aprendizagem, pois foi necessário criança e tutor buscarem contatos de costureiras conhecidas ou indicadas por conhecidos, planejarem como fariam para entrar em contato com alguém e pedir para marcar uma reunião, decidirem quais perguntas seriam pertinentes para a conversa, e vislumbrar o que se desejava aprender com a costureira para que conseguissem se aproximar do desejo da criança de aprender "como se faz uma boneca?".

Experiências como essa enriqueciam dia após dia o roteiro de aventuras de cada criança e tornavam cada vez mais vivas as possibilidades de aprendizagem das crianças pequenas durante a pandemia.

- ETAPA 4 - A articulação entre os elementos curriculares da Educação Infantil, as atividades da escola e as situações culturais

Uma teoria é sustentada pelo infindável exercício da dúvida e da articulação entre as ideias!

Para documentar os roteiros e as aprendizagens das crianças foram necessários sistematizar alguns instrumentos, como pastas de arquivos virtuais compartilhadas, *Agenda Google* compartilhada e cadernos de registros. As crianças contavam com a parceria entre os adultos de suas casas e o tutor para alimentarem as pastas virtuais, organizavam seu dia a dia de atividades e propostas, com a ajuda do tutor como escriba, por meio da agenda e registravam os aspectos

do processo vivido, através de desenhos, tentativas de escrita, fotos tiradas pelos familiares e outras representações em seus cadernos individuais.

A **tutoria**, nesse sentido, abriu espaço para aprendizagens até então não experimentadas pelas crianças pequenas, como por exemplo organizar o *planner*, ligar para alguém (ou fazer uma chamada de vídeo), realizar uma entrevista, pensar numa mensagem que deve ser enviada no grupo de *WhatsApp* da escola ou da família que explique o que a criança precisa para formular suas hipóteses, para avançar nas descobertas dos roteiros de aventuras

Refletir sobre questões como o que e como se ensina para as crianças e valorizar todos os sujeitos da escola enquanto ensinantes e aprendentes foi uma grande conquista da vivência da tutoria na pandemia. Ver os laços estreitos entre crianças, professores, zeladores, cozinheiro, nutricionista, secretários, auxiliares, familiares, prestadores de serviço e profissionais especializados que se dispuseram a construir o conhecimento junto com as crianças foi um dos grandes diferenciais dessa proposta inovadora.

Visualizar a ampliação da concepção dos sujeitos que ensinam e aprendem e, assim alargam os horizontes do saber e atravessam as fronteiras da escola é estender a escola para além de seu território, é experimentar verdadeiramente que o planeta é um espaço educativo! A escola passa a ser o lugar de encontro, de costura dos diversos tecidos do ato de conhecer. A escola marca a presença em qualquer espaço, virtual ou não, porque a partir das propostas educativas construídas com e pelas crianças pequenas há envolvimento da comunidade educativa como um todo nas pesquisas, experiências e registros.

A pandemia revelou a possibilidade de aprender para além das paredes da escola, pois a conversa com uma professora de línguas que mora na Itália ou com um professor de biologia que mora em outra cidade do Paraná foi facilitada devido aos recursos

tecnológicos e a disponibilidade em tempo integral de aprender. A pandemia fechou as portas da escola, mas abriu a mente daqueles que queriam se expandir e construir novas práticas.

Percebeu-se, portanto, que a escola ganhou novos ensinantes, a curiosidade ganhou novos parceiros e a rotina de aprender ganhou novas configurações. Se, antes na escola, a criança organizava suas ações mediadas por tempos pré-estabelecidos, agora, passou a ser mediada pelo tempo de envolvimento com sua curiosidade, pois uma tutoria poderia durar 2h ou 10 minutos por dia ou por semana. O tempo do aprender e a rotina de aprender foram alterados, mas o interesse e o desejo por novas descobertas se mantiveram vivos.

- ETAPA 5 - A partilha dos saberes

Conversar é pensar com os outros. Pensar é conversar consigo mesmo.

Embora o trabalho da **tutoria** seja exclusivo para cada criança, uma de suas características principais é a partilha de saberes. Quando tutor e criança dividem suas ideias e estudos, quando tutor e criança entram em contato com outras pessoas para aprofundarem suas descobertas, quando tutor e criança apresentam ao grupo o que estão aprendendo e até mesmo quando tutor e equipe da escola compartilham possibilidades de ações de cada tutoria é a rede de partilhas acontecendo na escola.

Na prática, as crianças tinham, ao longo da semana, pelo menos três momentos de trabalho propostos pela tutoria. O primeiro feito em videochamada com o tutor; o segundo que ela fazia independente do tutor (o que ela pensava, desenhava, assistia, brincava enquanto estava a sós com seus pensamentos ou com outras pessoas além das pessoas da escola) e, o terceiro, quando partilhava com a escola toda o que vivenciou da tutoria.

Todas as crianças e tutores se reuniam, uma vez por semana,

nas **rodas de partilha** para dividir, via *Google Meet*, o que estavam estudando. Apresentavam, assim, as tarefas que haviam realizado, contavam o que lembravam e as relações que fizeram, associando seu estudo com o de outros amigos.

Observa-se que as **rodas de partilha** online aprimoraram nas crianças o ato de falar sobre o que sabem, o ato escutar os outros (uma vez que precisavam desligar microfones para ouvir), o compromisso com a coletividade e com a curiosidade. Além disso, exercitaram a empatia, o respeito, a liberdade de expressão. Também desenvolveram noção de tempo e uma postura crítica e criativa ao participar ativamente na produção de conhecimentos, dando sentido e elaborando significados para as suas experiências e para as de seus amigos.

Torna-se impossível pensar uma prática pedagógica inovadora que favoreça o protagonismo infantil como um direito, se o adulto planejar e organizar as propostas de um modo que ignore a realidade da criança, em função do desejo de que a infância seja uma reprodução e não uma construção constante.

Respeitar a criança exige a compreensão diante do que ela diga, do que lhe interessa. Para isso, é preciso ouvi-la e entender que cada criança pequena é um ser único e carrega consigo todas as possibilidades da vida, e, ainda que tenha interesse e experiências próprias, é capaz de estabelecer relações com assuntos e vivências de outros. A tutoria mostrou isso quando: o aluno que queria saber sobre o que existe no centro da Terra se interessou pelos estudos de outras crianças que eram sobre o que existe além da Terra e sobre porque em alguns lugares faz frio e em outros faz calor. Provavelmente um estudo de tutoria, uma única criança não daria conta de abordar todas as temáticas que envolvem o Planeta Terra, mas ao ouvir a partilha de outras crianças e seus estudos, conseguia estabelecer relações e aprofundar ainda mais sua curiosidade.

Além disso, a partilha de experiências como: uma criança se

frustrou porque tentou uma experiência que na sua visão não deu certo, se constituía em uma rica oportunidade de reflexão. Recebia palavras de encorajamento, sugestões de como fazer diferente, hipóteses sobre o que impediu a experiência de acontecer conforme esperava, dentre outras possibilidades.

Isso revela que o processo de compartilhar diferentes conhecimentos enriquece ainda mais os trabalhos de tutoria na perspectiva da criança.

Contudo, para que tal ação seja possível, é importante desconstruir a pré-conceito de que só o adulto pode dizer à criança o que ela precisa ouvir e, em nome disso, impor concepções, desejos e ações. No momento em que a criança é desconsiderada como um ser que tem desejos, vontades, percepções de mundo e que nele interfere, o adulto a desautoriza a modificar e construir o mundo de uma forma diferente e, assim desautoriza-também a diversidade tão necessária a produção de autoria do pensamento

Além disso, é notável que a gente sabe o que uma criança sabe quando ela fala desse saber, quando ela ensina outro, quando ela conta como fez para aprender, e nessa prática coletiva de partilha de vivências e conhecimentos as crianças vão ensinando umas às outras e vão percebendo o quanto sabem sobre o assunto. Aos professores, fica a agradável sensação de que está desenvolvendo um trabalho de autoria, pois vê a criança ajudar outros e se comprometerem cada vez mais com a aprendizagem.

- ETAPA 6 - O legado da aprendizagem

Todo o caminho percorrido demonstra que a participação, a produtividade, os processos e os resultados estão, com frequência, relacionados à alegria de abrir-se para novas possibilidades combinatórias e criativas entre as muitas linguagens que enriquecem a percepção e intensificam a troca de saberes.

Para encerrar o trabalho da tutoria depois de feitas as produções e vivências em diversos campos e âmbitos, depois de exploradas as diferentes situações de aprendizagem, foi desenvolvida uma última pergunta para criança que é: “o que você quer fazer com o que aprendeu?”.

As crianças então escolhem produzir representações de sua aprendizagem de diferentes formas: um cartaz, um roteiro de filme, um vídeo, um *podcast*, um livro. Algumas crianças produziram uma conversa com outras crianças. Outras crianças produziram uma carta para o prefeito.

A construção de um produto final se marca como uma escolha da criança, assim como representa o fim de um processo de conhecimento feito a partir de uma pergunta, de uma ação reflexiva, sustentada pelo registro (tanto os digitais como os físicos - cadernos de registros). Finalizar o percurso da tutoria com um instrumento que revele aos outros o caminho que foi construído, para que outras crianças possam aprender, para que outros adultos possam aprender é essencial.

Contudo, é fundamental a flexibilidade como uma ação didática, as crianças podem fazer escolhas que não são as que o tutor esperava, podem querer construir um produto que mostre outras conquistas cognitivas que não só um material que responda a pergunta inicial e o relato das experiências e descobertas.

A trajetória entrevista - pergunta - palavras-chave - roteiro de aventura - produto final possibilita articular a consciência sobre a própria aprendizagem, construir a ideia da constituição de um ambiente educativo grupal, desenvolver o pensamento crítico-reflexivo e interpretar e criar sobre o mundo à maneira da infância.

Do *online* para o *on life*: uma reflexão sobre as possibilidades de ações didáticas na pandemia

Na pandemia, as escolas fecharam suas portas e abriram suas “janelas”

Com relação ao panorama atual, vimos a escola abrir e fechar muitas vezes, abrir e fechar possibilidades, pois uma ideia genial era barrada por um evento ou procedimento ou por uma situação sanitária. Uma possibilidade de retorno era impedida por uma nova cor de bandeira. Todavia, a ideia de fechar nunca se configurou como encerrar as possibilidades de aprender.

Os desafios, em razão da pandemia mundial de 2020, demandaram transformações tecnológicas urgentes, representando novas possibilidades para a educação como um todo.

A diversidade de estratégias desenvolvidas na escola revelou uma criatividade ímpar entre os professores que agiram na urgência e, com isso, buscaram, atravessados pela tecnologia, sustentar uma forma de ensinar inusitada. Contudo, o excesso revelou um caleidoscópio de conceitos e práticas e aí se propagaram adjetivos para tentar definir como o ensino acontecia mesmo que alunos e professores não compartilhassem mais o mesmo espaço físico, mas estivessem na mesma rede.

Viver atravessado pelas tecnologias não era novidade para a humanidade, pois desde o início do séc. XX que se experimenta, cotidianamente, os seus avanços e já nas primeiras décadas do sec. XXI propagava-se a ideia de um inédito sistema comunicacional, ou seja, já se faziam vídeo chamadas, aulas online, encontros e reuniões em formato de vídeo conferências. Vale lembrar que mesmo antes da emergência sanitária global decorrente do novo Corona vírus (SARS-CoV-2), o uso de *smartphones*, *tablets*, aplicativos em sala de aula e, fora dela, já era uma realidade cultural. Muito mais do que um instrumento, estes artefatos culturais passaram a ser uma extensão

de braços e mãos, em constante e sinérgica conexão com o cérebro humano desses tempos.

Contudo, a pandemia, exigiu não só fazer uso desses instrumentos que rondavam as práticas de ensino, mas conhecer e ensinar a usar. Como apontam Nunes e Sperrhake, (2020)

Apesar do fato de que a mudança e a inovação da educação de modo geral e, especificamente, do ensino sempre foram desejadas, a situação é paradoxal porque não foi o desejo o que motivou o novo modo de fazer a educação e ser docente. Todos os envolvidos nesse processo foram levados a mudar diante da pandemia de covid-19. (NUNES; SPERRHAKE, 2020, p. 03).

De fato, mudar e aprender a fazer algo diferente do que se faz há anos, requer desejo, comprometimento e, especialmente, formação continuada, espaços de reflexão, diálogo e troca entre colegas. Um professor com uma formação alinhada ao contexto atual poderá entender a necessidade de desenvolver nos alunos a autonomia, propondo que sejam agentes do seu próprio letramento, para que, a partir desta construção de autonomia e desenvolvimento.

Cumprir salientar que sair do online para o *on life* não foi tarefa fácil e, por vezes, foi questionada quanto as suas expectativas no futuro. Que marcas serão visíveis naqueles que aprenderam na pandemia e pós pandemia. É sabido que o ensino precisa ser mudado e que não há limites para entrar em contato com os objetos de conhecimentos, a pandemia trouxe essa inovação na prática educativa. No entanto, há uma vida que ocorre entre o online o presencial e uma vida que é híbrida, é líquida, é passageira e é voraz.

Validar que a aprendizagem na escola é mais do que só os conteúdos e que acontece em diferentes espaços além da sala da aula é uma lição que ainda precisa ser estudada.

Considerações finais

Independente das circunstâncias, a tutoria é uma prática que mobiliza a autoria. Todas as modalidades de ensino e aprendizagem produzem alegria.

O trabalho da tutoria, permeado pela escuta do interesse da criança e a organização de modos para apresentar o conhecimento por parte dos professores, propicia um diálogo entre a infância e o mundo adulto, entre o abrir e fechar, entre as definições e as relações.

Dessa forma, a criança desenvolve sua capacidade de enriquecer suas vivências no mundo, ampliar os horizontes, alargar seu repertório e construir cultura. Faz da experiência, de falar e de ouvir um momento de partilha e de construção da identidade, pois solidariza o refletir e o agir, como ressalta a Madalena Freire, ao citar Paulo Freire:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1992, p. 79).

Constatar que meio à pandemia, a escola, permeada pela **tutoria**, (re)construiu-se com uma prática que conduz à transformação do conhecimento em saber, que soube dar vez e espaço às crianças, respeitou suas identidades, gostos, gestos e silêncios; abriu janelas, portas, baús e a mente; manteve a comunidade escolar movida pela pergunta, pela incerteza, pela investigação, pela vigilância, pela distração, pela pesquisa, pela apreciação, pela associação, pela partilha, que conduz a constatações, descobertas, reparos e aprofundamentos foi de grande valia para uma ressignificação necessária à permanência e existência do espaço educativo na sociedade.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017
- BARBOSA, Laura Monte Serrat; CARLBERG, Simone. O que são consignas? Contribuições para o fazer pedagógico e psicopedagógico. Curitiba: Intersaberes, 2014.
- FARIAS, Mirian Zuqueto; GIORDANO Cassio Cristiano. **Educação em tempos de pandemia de COVID-19**: Adaptação ao ensino remoto para crianças e adolescentes. Editora Poisson. Série Educar – Volume 44 – Tecnologias, p. 60-71, 2020. Disponível em: <https://bityli.com/OlSepC> Acesso em: out/21.
- FERNÁNDEZ Alcía. **O saber em jogo**: a psicopedagogia proporcionando autorias de pensamento. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- FERNANDEZ, Alcía. **Os Idiomas do Aprendente**: Análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Madalena. **Educador**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. Educação e mudanças. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- NUNES. Marília Forgearini; SPERRHAKE. Renata. Ensino Remoto e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: reflexões em torno da docência e de algumas escolhas didático-pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 26-34 jan./abr. 2021.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- PORTILHO, Evelise Maria Labatut *et al.* **A instituição que aprende sob o olhar da psicopedagogia**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VISCA, Jorge. **Clínica Psicopedagógica**. Epistemologia Convergente. Porto

Alegre, Artes Médicas, 1987.

Educação Infantil em ação na pandemia: cultura alimentar e aprendizagens de cultivo

*Andresa Aparecida de Paula
Georgete Cristiane Haas de Paula*

*A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas
faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender
não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da
alegria
Paulo Freire*

Desafios da Educação Infantil em tempos de pandemia

Em tempos de pandemia o contexto educacional vem nos trazendo grandes desafios e entre os muitos questionamentos costumamos ser perguntados e também nos perguntamos: e agora, com o distanciamento social o que vamos fazer com nossas crianças da Educação Infantil? Como vamos realizar as práticas com as crianças? Como vamos trabalhar as interações e brincadeiras, eixo norteador dessa primeira etapa educacional?

Em meio ao momento difícil de pandemia causado pelo novo coronavírus, que estamos vivendo, a oferta da educação remota e depois em formato híbrido em nosso município se tornou a saída para darmos continuidade às práticas pedagógicas entre eles no nosso Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Alair Stremel de Camargo localizado na cidade de Ponta Grossa. No entanto, muitas questões foram surgindo sobre como desenvolver um trabalho que possibilitasse às crianças realizarem um processo mais vivencial tendo como cenário a sua experiência como *ser da natureza*, integrado e participe de situações diversas em que são convidadas, instigadas e desafiadas a interagir, experimentar e conhecer os elementos que compõem ambientes naturais, observar fenômenos, perceber as características que definem cada elemento nesse

contexto.

Considerando esses aspectos, surgiu a preocupação de como minimizar os impactos da pandemia no processo educativo dessas crianças em um processo vivencial que pressupõe o distanciamento – educação remota e formato híbrido –, no qual elas pudessem realizar propostas que as levassem a ressignificar seus dias enriquecendo sua experiência.

A fim de propiciar propostas que convidem as crianças a investigar, e a sentir prazer pela ação, pensamos na criança que queremos formar, desafiando-as, oportunizando diferentes ações em seu cotidiano. Edwards, Gandini e Forman, (1999, p. 74-75) destacam que:

Deixamos verdadeiramente para trás uma visão da criança como egocêntrica, focalizada apenas na cognição e nos objetos físicos, cujos sentimentos e afetividade são subestimados e menosprezados. [...] Assim é que em muitas situações, especialmente quando se estabelecem desafios, as crianças mostram-nos que sabem como caminhar rumo ao entendimento [...], uma vez que sejam ajudadas a descobrir o prazer da investigação, sua motivação e interesse explodem. A idade da infância, mais do que as idades seguintes, caracteriza-se por essas expectativas. Desapontar as crianças privadas das possibilidades que nenhuma exortação pode fazer surgir, nos anos posteriores.

O educador, como mediador, precisa valorizar e considerar as diferenças, experiências e desejos na infância de forma plena, colocando-as como participantes e centro do planejamento, valorizando-as em seus direitos como verdadeiras cidadãs.

Neste sentido, cuidadosamente, pensar, organizar atividades e situações nas quais as crianças aprendam, desempenhando um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, construindo significados sobre si, os outros o mundo social e natural são características importantes para essa fase da infância (BRASIL, 2017).

Sendo assim, em meio a uma pandemia em que situações

adversas ao processo educativo na Educação Infantil vêm sendo vivenciadas, se constituiu desafio ainda maior promover uma educação que levasse a criança a questionar, pensar, agir e buscar soluções frente a essa realidade, da Educação Infantil remota e das questões que a própria pandemia gerou.

Nesse contexto, em nosso Centro Municipal de Educação Infantil pensamos na relevância de um trabalho envolvendo a cultura alimentar por meio de propostas que propiciem às crianças a oportunidade de conhecer outros modos de se alimentar, e também a reflexão coletiva sobre alimentação nas nossas vidas. Diante dessas questões Moraes (2017, p. 13) coloca que:

Desde a infância as crianças possuem gostos alimentares diversos, assim a família e a escola têm o papel fundamental no incentivo aos bons hábitos. Nesse sentido, a educação para a alimentação saudável e sustentável na Educação Infantil é primordial devido a facilidade que as crianças têm de reproduzir comportamentos.

Os professores, buscando ressignificar suas práticas, realizaram esse trabalho junto às famílias, possibilitando ampliar o repertório de práticas culturais de alimentação com propostas de ação, na intenção de propiciar às crianças conhecerem alimentos produzidos de forma sustentável.

Conferindo garantia ao trabalho na Educação Infantil, das interações e brincadeiras mesmo nas circunstâncias da educação remota, acreditamos ser crucial proporcionar condições para as crianças viverem suas experiências, sobretudo, nesse período da infância, da forma mais cuidadosa possível.

Com isso o adulto se faz mediador, organizador das relações a que a criança é capaz de desenvolver, pois “o modo como nos relacionamos com as crianças influencia o que as motiva e o que aprendem.” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 76).

Pensar nas crianças como crianças, pensar suas infâncias, cada vez mais suscitam nossas intensas reflexões neste momento, e

dentre todos os papéis que o professor assume é a de formar indivíduos que possam contemplar o mundo com um olhar atento e sensível, desta maneira corroboramos as ideias de Paulo Freire (1996), afirmando que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Deste modo, propor um trabalho sobre a cultura alimentar constitui oportunidade aos professores da Educação Infantil, de fazer emergir um olhar sensível para a criança, propiciando propostas pedagógicas envolventes, enriquecedoras e voltadas a promover situações que constituam o processo educativo por momentos significativos de aprendizagens.

A cultura alimentar na infância e a possibilidade de um projeto na pandemia

Desafiados em nosso CMEI a buscar meios para relacionar o trabalho da Educação Infantil remota e no formato híbrido ao propósito de abordar a cultura alimentar, nasceu este **projeto** que vem se fortalecendo durante a pandemia.

Este tema envolve muitos pilares dentro de uma vida saudável, como o combate ao consumismo, qualidade de vida, qualidade do ar, nutrição e desnutrição, horta, plantação, degustação, a reciclagem, o reaproveitamento tanto de materiais como de alimentos. A cultura alimentar nos propicia abordar desde os tipos de alimentos produzidos na horta aos modos de vida sustentável, por meio de um mesmo projeto. Tudo o que envolve promover qualidade de vida implica em criar condições concretas – as práticas – e viver atitudes que desenvolvem responsabilidade pessoal e social.

Promover práticas para uma vida sustentável leva a um novo tipo de pensamento sobre o mundo.

O princípio de sustentabilidade surge como uma resposta à fratura

da razão modernizadora e como uma condição para construir uma nova racionalidade produtiva, fundada no potencial ecológico e em novos sentidos de civilização a partir da diversidade cultural do gênero humano. Trata-se da reapropriação da natureza e da invenção do mundo. Não só de um mundo no qual caibam muitos mundos, mas de um mundo conformado por uma diversidade de mundos, abrindo o cerco da ordem econômica-ecológica globalizada. (LEFF, 2001, p. 31).

Essas mudanças implicam novas atitudes em vários contextos do nosso cotidiano (trabalho, escola, lazer). Logo, tais atitudes influenciam diretamente em nossos hábitos, fortalecendo para conscientização para tais mudanças e para isso levar nossas crianças a indagar, questionar e repensar nas nossas atitudes.

A partir do que instituem as DCNEI (BRASIL, 2009) as práticas pedagógicas devem incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação o acesso a conhecimentos e à produção de saberes pelas crianças em relação ao meio físico e social, ao tempo e a natureza. É neste sentido, que nos damos conta que nossa ação docente, deve ter intenção, pautada em uma postura diferenciada de trabalho que se referencia nos documentos legais da área.

Sendo assim, partindo de um olhar mais sensível e da escuta dos modos de se alimentar das crianças para promover com elas o consumo de alimentos saudáveis como folhas, legumes e frutas, começamos o projeto de maneira que pudéssemos abranger vários aspectos: alimentação saudável, sustentabilidade, a horta, lixo, reaproveitamento tanto de alimentos como material alternativo, navegando da sustentabilidade à alimentação saudável e vice-versa, bem como, propiciando práticas saudáveis envolvendo movimentos corporais.

O Referencial Curricular para Educação Infantil de Ponta Grossa (PONTA GROSSA, 2020), traz educar e cuidar como elementos importantes do trabalho na Educação Infantil, deixando claro no documento que o momento de alimentação é também um

espaço educativo, momento esse ainda de incentivo para o consumo de alimentos saudáveis.

Nós professoras da Educação Infantil devemos ajudar as crianças a reconhecer suas necessidades, identificar suas preferências alimentares, trabalhando de forma lúdica e prazerosa, respeitando suas conquistas e autonomia, favorecendo esta conscientização e exercício de uma boa alimentação e práticas saudáveis. Para Cunha (2014, p. 19) “O processo educativo, com ajuda da escola, será fundamental também para que as crianças tenham ferramentas para fazer suas próprias escolhas”.

A proposta de trabalhar com cultura alimentar se mostra necessária e urgente, tanto pela possibilidade de promover uma boa alimentação das crianças, quanto por tratar de temas como a sustentabilidade, que questiona práticas culturais e a sociedade de consumo. Isso já seria um desafio para nós educadoras, mais ainda frente a essa circunstância da Educação Infantil remota e híbrida

Corroborando com essas questões de emergências atuais que estamos vivendo, Antiqueira (2020, p. 71) destaca que é necessário lembrar “a sustentabilidade traz consigo a noção do que é possível ser mantido, sustentado, cuidado. Envolve manutenção dos processos, dos recursos e dos seres envolvidos”.

Destacamos nesse projeto a realização de um trabalho que contemplou cultura alimentar, visou abordar a sustentabilidade como um conceito a provocar outra perspectiva de relação com o mundo, envolveu a família para acolher propostas e vivenciar com as crianças práticas alimentares saudáveis, sobretudo, possibilitou às crianças aprendizagens significativas ao lhes oferecer oportunidades em que puderam participar, escolher e expressar sua opinião, se constituindo protagonistas desse processo.

A experiência realizada: brincando, explorando e vivenciando a cultura alimentar.

O projeto, no período da pandemia envolveu um grupo de 89 crianças (entre 2 e 5 anos) no Centro Municipal de Educação Infantil Professora Alair Stremel de Camargo de Ponta Grossa sendo que 65 delas estavam frequentando o formato híbrido e 24 atendidas na Educação Infantil remota.

As propostas realizadas, tiveram o intuito de propiciar a vivência de práticas culturais alimentares pelas crianças desde pequenas. Além disso, tratamos de vários temas que abrangem a saúde, cultivando uma pequena horta, explicitando a importância de plantar, cuidar, cultivar e evitar o desperdício.

Em nossa proposta criamos oportunidades para as crianças lançarem perguntas que posteriormente pudessem ser pesquisadas na tentativa de respondê-las. Deste modo, o momento do projeto se mostrou uma possibilidade de promover aprendizagens pelo prazer de conhecer, descobrir, provar, permeadas de afeto e de relações entre sujeitos, crianças vivendo plenamente a sua infância e adultos cuidadosos com seus processos respeitando as mesmas. “As crianças desejam adquirir conhecimentos, têm muita capacidade para a curiosidade e para maravilhar-se” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 124).

Por meio deste trabalho, estamos estimulando e esclarecendo às crianças os benefícios de uma vida saudável, os quais disseminados entre seus familiares, e para incentivar essa prática, o CMEI está promovendo esse projeto que permite que as crianças adquiram conhecimento para se tornar mais conscientes da sua qualidade de vida. Através da adoção do ensino de uma educação saudável não só os indivíduos, mas, também suas famílias e comunidade se apoderaram de um bem, um direito e um recurso aplicável à vida cotidiana.

O presente projeto, diante dos desafios da pandemia, começou a ser desenvolvido com o retorno das aulas de forma híbrida em 2021, sendo que as crianças que frequentam o atendimento presencial participam diretamente na prática do projeto, e para aquelas que permanecem no atendimento remoto são enviadas atividades via *Whatsapp*, mas com intenção de participação, uso de sua criatividade e experiências vivenciadas.

Para Santos (2017, p. 4) a aprendizagem criativa é destacada

escolares ou não - de forma motivadora e instigante para os alunos, colocando-os no centro do processo educativo, proporcionando condições para que planejem, criem, testem, em situações reais do cotidiano, atuando de forma ativa perante os problemas sociais e as temáticas que as envolvem.

Dessa maneira, buscamos desenvolver atividades que as crianças participassem do processo criativo de diversas ferramentas para uso na horta, com as flores e plantas utilizando materiais alternativos, participando do processo criativo no CMEI e em suas casas.

Para Freinet (1973, p. 18), toda e qualquer experiência tateada é preferível a uma experiência passiva, de apenas observador, pois:

a criança tem uma necessidade permanente de experimentar, tocar, mexer e explorar. O aluno não pode ser visto apenas como um expectador do processo ensino-aprendizagem, a criança é o centro de sua própria educação, faz parte de uma comunidade, participa da organização da vida da classe. Suas dificuldades impulsionam a vencer as barreiras a estabelecer e compreender a vida.

Consoante com essa ideia, iniciamos o nosso trabalho conversando com as crianças sobre o que elas estavam acostumadas a comer em casa. Em seguida, apresentamos alimentos que fazem parte de uma alimentação saudável e que estão inclusos na pirâmide alimentar. Estes alimentos precisam estar bem distribuídos no decorrer do dia entre café da manhã, almoço, lanche e jantar. Ainda neste momento ressaltamos a importância de nos manter



Figura 1 - Degustando.
Fonte: autoras.

hidratados, ingerindo água várias vezes ao dia.

Em uma aula ao entorno do CMEI, pudemos observar o amplo espaço de área verde, as mudas de árvores, gramas e flores, e também pensando juntos sobre as várias maneiras de cultivar plantas, plantar diretamente na terra, em vasos (que podem ser suspensos ou não), em canteiros e até mesmo nos pneus (onde são cultivadas flores), entre outras

maneiras. Neste momento sugerimos a construção de uma horta, onde pudéssemos cultivar alimentos para nosso consumo.

Em seguida buscamos conhecer mais de perto alguns alimentos, iniciando pelos legumes que podemos classificá-los em: frutos (tomate, pepino, abóbora, chuchu, berinjela, entre outros), raízes e tubérculos (batata, cenoura, beterraba, aipim, entre outros), leguminosas (amendoim, vagem, ervilha, feijão, lentilha, entre outros) e verduras (alface, escarola, rúcula, acelga, couve, brócolis entre outros).

A duração média é no mínimo de uma semana pois trabalhamos com projetos e muitas vezes esse é um tempo curto para explorar todos os objetivos, como é um projeto flexível, podemos prolongar e estender por mais dias havendo interação e interesse, trabalhando envolvendo todos os campos de experiência por meio de atividades lúdicas, contação de histórias, vídeos, músicas, degustação entre outros.

Após o levantamento e questionamentos a respeito do que as crianças conhecem sobre o tema proposto, o trabalho seguiu alguns momentos que foram desenvolvidos. No primeiro momento foram trabalhados alguns alimentos que fazem parte de uma horta e da alimentação saudável.

No segundo momento, demos início à separação do lixo, explicamos as características dos materiais descartados diferenciando orgânico e não orgânico, e passamos a utilizar os resíduos orgânicos como adubo natural, contribuindo para o processo de desenvolvimento das plantas. Ainda neste momento, abordamos o descarte correto do lixo reciclável, separando-os conforme as respectivas cores das lixeiras.

Também propusemos a reutilização do lixo na construção de brinquedos, ferramentas e outros materiais utilizados na horta, potes, vasos, garrafas pet, pote de iogurte, regador, pá.

Diante dessas práticas, pudemos relacionar aspectos destacados pela BNCC – Base Nacional Comum Curricular – em que:

reforça a visão da criança como protagonista em todos os contextos de que faz parte: ela não apenas interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade. O objetivo é partir de um significativo avanço no entendimento de como a criança aprende, oferecer referências para a construção de um currículo, baseadas em direitos de desenvolvimento e aprendizagem bem definidos. As diversas áreas de conhecimento e as diferentes linguagens são integradas por meio dos Campos de Experiência. Parte-se do pressuposto de que a criança aprende por meio das experiências vividas no contexto escolar. (BRASIL, 2017, p. 40).

Enfatizar essas vivências nas práticas vem sendo o principal objetivo desse trabalho respeitando o direito das crianças.

No terceiro momento, foi proposto às crianças a construção de uma composteira para produzir o adubo com lixo orgânico, terra e minhocas californianas fornecidas por uma das famílias envolvidas ativamente no projeto. Através desse procedimento vem sendo extraído o chorume, um líquido proveniente da matéria orgânica pura em decomposição, que é utilizado como



Figura 2 - Produção de adubo para plantio. Fonte: autoras.

fertilizante natural do solo.



*Figura 3 e 4 - Plantio de verduras.
Fonte: autoras.*

No quarto momento, propusemos o plantio de sementes e mudas na horta como legumes, verduras, ervas, plantas medicinais, flores e frutas. Prevendo que o projeto possa ser desenvolvido no decorrer dos próximos anos, contará com os cuidados diários da horta, observando o desenvolvimento das plantas. Sendo produzidas diariamente atividades relacionadas ao projeto.

Podemos constatar que este trabalho realizado por meio do projeto tem contribuído para a melhoria das práticas alimentares das crianças, ao proporcionar um cotidiano saudável em nossa instituição, beneficiá-las com alimentos saudáveis, plantados e cultivados por elas mesmas.

Devido ao processo de desenvolvimento das plantas, a princípio não tivemos a colheita dos alimentos cultivados para a alimentação das crianças. Porém, pudemos observar um



*Figura 5 - molhando a horta.
Fonte: autoras.*

avanço significativo na aceitação da degustação dos alimentos saudáveis que lhes eram oferecidos nas refeições diárias na instituição.



*Figura 6 e 7 - Plantio ervas medicinais.
Fonte: autoras.*

No decorrer do projeto, recebemos devolutivas positiva das crianças e famílias, que vêm colaborando com o desenvolvimento do projeto, fazendo doações de mudas, incentivando a criança a criar novos hábitos tanto na alimentação quanto no direcionamento correto dos resíduos (orgânicos e inorgânicos) produzidos tanto em casa quanto no CMEI.

Conforme D'Ambrosio (2013, p. 15):

devemos ensinar e brincar com as crianças naturalmente... com isso realizamos uma experiência dentro da Educação Infantil, notamos que as professoras da Educação Infantil, tem que aguçar este lado da curiosidade, plantar esta semente, fazer a criança criar e recriar, tudo ao seu tempo, usar tudo que já sabe e completar seu desenvolvimento, a criatividade e essencial para que elas consigam desenvolver suas criatividadees.

À medida que as crianças se confrontam com fatos e realidades diferentes, fenômenos e coisas que as cercam, perguntam, reúnem informações, instigam-se, elaboram e reelaboram conhecimentos observados anteriormente, arriscam respostas e formulam hipóteses, elaborando teorias no modo de pensar sobre a natureza,

seu mundo social e sua cultura.

Visto que, nos primeiros anos de vida, as crianças se apropriam de conhecimentos práticos do seu dia a dia, compartilhando esses conhecimentos com as pessoas de seu convívio, do seu mundo social, assim constroem conhecimentos, mesmo antes da chegada ao CMEI.

Das observações feitas com as descobertas das crianças durante as semanas de vivência do projeto, ficou claro que elas aprenderam muito mais pela experiência de viver as ações, se constituindo protagonistas, e pela possibilidade de todos irmos descobrindo juntos, a cada dia uma novidade, desta forma foi acontecendo a aprendizagem significativa as quais importantes enfatizar os 4P's destacados por Moran (2019):

Projetos: oportunidade em que aprenderam a criar novas ideias, habilidades, dando significado para cada passo e estratégias.

Parcerias: possibilidade em que aprenderam a trabalhar em cooperação, compartilhar ideias, ajudando uns aos outros.

Paixão: vivência em que as crianças pudessem se envolver, criar empatia, gostar daquilo que está criando.

Pensar: atividade que propiciou uma forma divertida de encarar acertos e erros, de descobrir materiais diferentes pelo pensar criativo, de experiências, situações diversas, e formulando hipóteses.



*Figura 8 - Cultivo em casa.
Fonte: autoras.*

Conclusões

Considerando a longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial, foi essencial a articulação propiciada pelo projeto que possibilitou a relação com elementos da natureza e a oportunidade de vivenciar práticas culturais de alimentação saudável. Contribuindo para a integração de saberes e impactando nos comportamentos das crianças, essa proposta pode acontecer em qualquer contexto, entendendo que a inserção das etapas do projeto pode compor as experiências das crianças como prática frequente nos mais diversos espaços, seja ele em casa com a família ou no contexto escolar.

Inserir um trabalho envolvendo a experiência das crianças com elementos da natureza com a natureza, visando a cultura alimentar e a vivência de práticas a partir da aprendizagem criativa, se mostrou valioso no atual contexto que estamos vivendo, pois intensificou espaços de vivências, experimentação, observação, pensar crítico e reflexões na busca por uma vida melhor.

Reforçamos a urgência e a necessidade de propor projetos como possibilidades que permitam às crianças vivenciarem oportunidades que ampliem e enriqueçam suas experiências e que as impactem em relação à cultura alimentar.

Este relato revela que o projeto possibilitou às crianças junto a suas famílias, seja de maneira híbrida ou de maneira remota, qualificar as vivências propostas e as experiências das mesmas, enriquecendo a qualidade de vida, as instigando à investigação do seu meio agindo de maneira autônoma e com seus pares.

Discutir sobre a proposta deste trabalho, promoveu a reflexão sobre uma organização pensada para infância e para que isso fosse possível não podemos deixar de citar personagens tão importantes para que esse processo pudesse acontecer: Adriane de Pontes, Luciana Deniszewicz Mocelin, Rosilene Aparecida da Rosa e Zuleica

Gelinski Chiczta docentes envolvidas com essa linda experiência.

Assim, acreditamos que este trabalho além de apresentar situações que convidam a criança a pensar, refletir e buscar soluções para os hábitos saudáveis contribuirá para o debate acerca dos desafios e possibilidades quanto à organização de práticas envolvendo os espaços-ambientes na Educação Infantil, como contexto de possibilidades que visem processos educativos oferecidos de maneira presencial ou remota.

Referências

- ANTIQUERA, Lia Maris Orth Ritter; SEKINE, Elizabete Sekine. Os "erres" pós pandemia: princípios para sustentabilidade e cidadania. **Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)**, 15 (4), 70-79, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/revbea.2020.v15.10752> Acesso em: 11/01/2021
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB, Lei nº 9.394/1996) Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso: 19/09/2021.
- CUNHA, Luana Francieli da. **A importância de uma alimentação adequada na Educação Infantil**. 32f. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ibaiti, 2014.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 5. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. **As cem linguagens da Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FREINET, Élise. **O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia** FREINT, São Paulo: Editora Francisco Alves 1973.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Cortez, 1996.

JAUNE, Carbonell. **Pedagogias do século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, José. **Metodologias Ativas de Bolso**. Como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

MORAIS, Isadora Teixeira de. **Alimentação saudável e sustentável no contexto escolar infantil**. Isadora Teixeira de Moraes. Planaltina – DF, 2017.

PONTA GROSSA. **Diretrizes Curriculares: Educação Infantil**. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação. Ponta Grossa (PR), 2020. 2ª Edição. Gráfica e Editora Kaygangue Ltda.

SANTOS, Verônica Gomes dos. **Aprendizagem criativa e significativa como estratégias para trabalhar ciências com as crianças**: investigar, criar, programar. Unicamp, 2017.

SOBRE AS AUTORAS

(POR ORDEM DOS CAPÍTULOS)

Lívia Maria Fraga Vieira

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutorado em Educação. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente - Gestrado; Núcleo de Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil – Nepei

Daniele Marques Vieira

Consultora de Educação Infantil e Professora colaboradora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil - NEPIE e do Grupo de Trabalho de Educação Infantil (GTEI) da UFPR, que integra o Fórum de Educação Infantil do Paraná - FEIPAR, o qual compõe o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB.

Catarina Moro

Professora Associada junto ao Setor de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Fez pós-doutorado na *Università degli Studi di Pavia* (Itália). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil - NEPIE. Coordenadora da ReVirEI – Revista Virtual de Educação Infantil.

Rubian Mara de Paula

Professora da Rede Municipal de Piraquara, onde atua como Diretora Pedagógica, desenvolvendo ações relativas à gestão

educacional, organização do trabalho pedagógico e processos de formação continuada dos professores. Pedagoga, Especialista, Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná.

Andressa Montilla dos Santos

Educadora Infantil no município de Pinhais desde 2004, atualmente trabalha na Secretaria Municipal de Educação de Pinhais, integrando a Gerência de Educação Infantil. Graduada em Pedagogia pela Universidade Cesumar- PR.

Daniela Negrão de Mello Cardoso

Professora e pedagoga, atualmente trabalha na Secretaria Municipal de Educação de Pinhais, integrando a Gerência da Educação Infantil. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), pós-graduada em Modalidades de intervenção no processo educativo (PUCPR).

Marisa Maria Macario da Silva

Educadora no Município de Pinhais desde 2012, licenciada em pedagogia na Universidade Castelo Branco do Rio de Janeiro, atuou como professora na Educação Infantil na rede privada de 2008 a 2011. Fez pós-graduação em Neuroaprendizagem e Psicomotricidade pela faculdade São Braz de Curitiba Paraná, atualmente faz parte da Equipe de Educação Infantil de Pinhais na seção de apoio às turmas de maternal III e infantil IV.

Nadir Fernandes dos Santos

Professora e pedagoga, atualmente trabalha na Secretaria Municipal de Educação de Pinhais, integrando a Gerência da Educação Infantil, sendo também, representante desta etapa na Comissão da Diversidade da SEMED. Graduada, também, em História

pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), pós-graduada em Gestão Escolar: coordenação pedagógica, Educação Infantil e Educação e Sociedade.

Tatiane Pereira Alves

Educadora Infantil. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco. Integrante da Gerência de Educação Infantil (GEINF) do Município de Pinhais.

Ana Dombrowski Fukaya

Pedagoga e Professora na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Graduada em Pedagogia pela UFPR, com especialização em Tecnologias educacionais pela PUC PR. Atua com formação continuada de professores na Educação Infantil.

Ana Beatriz Souza Cerqueira

Pedagoga e Professora na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Atualmente está na gestão de um Centro Municipal de Educação Infantil. Mestre em Educação, tem atuado com Formação de Professores na Educação Infantil, com pesquisas voltadas para o Ensino de Ciências e Investigação na Educação Infantil. Integrante do grupo de pesquisa "Educação Infantil e Ensino de Ciências: Tensionamentos, Contextos, Relações e Culturas, da UTFPR-Curitiba". Está participando da Residência Pedagógica no OBECI, com a coordenação do Professor Paulo Fochi.

Patricia Celli da Silva Ribeiro

Mestre em Educação pela UFPR, especialista em Educação Especial e Inclusiva (UFPR), especialista em Coordenação pedagógica (UFPR), formada em pedagogia pela UFPR. Integrante do grupo de pesquisa "Educação Infantil e Ensino de Ciências: Tensionamentos, Contextos, Relações e Culturas", da UTFPR-

Curitiba. Integrante do grupo de estudos TECI- Território, educação e cidade da UFPR. Atua como consultora e formadora em programas de formação continuada de Educação Infantil, em redes públicas e privadas. Pedagoga das redes pública estadual PR e municipal de Curitiba.

Marcia Rodrigues Fernandes

Pedagoga, Mestranda na Universidade Tecnológica Federal do Paraná no Programa de Pós-graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica. Possui especialização em Educação Especial com ênfase em inclusão. Membro do Conselho Municipal de Educação de Curitiba. Atualmente integra o Departamento de Educação Infantil de Curitiba na função de Gerente de Gestão. Integrante do grupo de pesquisa "Educação Infantil e Ensino de Ciências: Tensionamentos, Contextos, Relações e Culturas, da UTFPR- Curitiba". Tendo como interesse as práticas pedagógicas na Educação Infantil com foco em gestão, formação continuada de professores, cultura científica e os processos de socialização na infância.

Ana Julia Lucht Rodrigues

Coordenadora Pedagógica 0-3 anos na Escola Parlenda em Curitiba/PR. Pedagoga e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Fez graduação-sanduiche na Universitat de Barcelona (Espanha). Participou de cursos de capacitação docente na Argentina, Espanha e Itália. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil – NEPIE.

Ana Paula Soares Pamplona

Coordenadora Pedagógica 3-6 anos na Escola Parlenda em Curitiba/PR. Especialista em Psicopedagogia e graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Participou de cursos de capacitação docente na Argentina e na Itália. Atua há 17 anos na Educação, como professora, pedagoga e na formação de professores. Interessa-se especialmente pelo desafio de fazer a interface entre família e escola.

Larissa Kovalski Kautzmann

Pedagoga, Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como consultora e formadora em programas de formação continuada de Educação Infantil, em redes públicas e privadas. Ativista pela vivência plena da infância. Integrante do ARTEVERSA - Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência, UFRGS.

Sirlei Cordeiro Svidzinski de Paulo

Pedagoga, Especialista em Educação Infantil, atua como coordenadora pedagógica no CEI Aprendendo com Amor, em Curitiba. Coordenadora da Rede de Proteção do Bairro Cajuru, suplente no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - COMTIBA, integrante do Fórum Municipal de Educação de Curitiba.

Ana Luisa Manfredini Araujo

Professora pedagoga da Rede Municipal de Educação de Araucária com atuação na Educação Infantil. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná e em Direito pela Universidade Estadual de Londrina. Investigadora da prática educativa para uma escola da infância e integrante do Grupo de Pesquisa e Experiência sobre Cultura Material Escolar (NEPIE/UFPR).

Ana Carolina Ramos Passos

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Formada em Pedagogia pela mesma Universidade. Agraciada pelo Prêmio Marcelino Champagnat de Mérito Acadêmico. Membro do grupo de pesquisa Políticas Públicas e Formação de Professores. Atualmente é professora na Prefeitura de São José dos Pinhais e na Escola Parlenda.

Luana Elizabeth Moreira

Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Graduada em Pedagogia e Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Atuou como professora na rede pública de ensino e como psicóloga escolar, é professora na Educação Infantil na Escola Parlenda em Curitiba/PR.

Nauana Micaella Sotsek Andrade

Pedagoga pela PUCPR, e estudante de especialização da Educação Infantil numa perspectiva *Pikleriana*, pela Universidade PHORTES/SP. Professora tutora do módulo de educação da Nine academia de influência de Curitiba/PR (curso de formação técnico de jovens), e professora da Parlenda berçário - escola de Curitiba/PR.

Deyse Cristine de Campos

Pedagoga (PUCPR), especialista em psicomotricidade relacional (CIAR-BR), em psicopedagogia na PUCPR e pela EPSIBA-Argentina, graduanda de psicologia (FPP) com conclusão em 2021. Autora de livros didáticos, paradidáticos e de literatura infantil. Formadora de professores. Contadora de histórias. Assessora de ensino da escola Interpares. Criadora da Startup FAMIFARÉ-empresa digital que promove soluções educacionais e apoio aos

professores. Consultora Pedagógica para escolas e famílias que querem inovar e melhorar o mundo.

Danielle Gross F. Mascarenhas

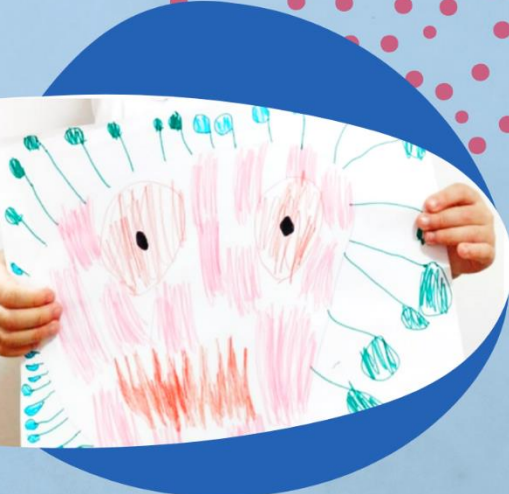
Pedagoga e mestre em Educação pela UFPR e Psicopedagoga com atuação no âmbito escolar e clínico. Professora de cursos de especialização na área da Educação. Assessora pedagógica com experiência em formação de professores, orientação familiar e implantação de práticas educativas inclusivas.

Andresa Aparecida de Paula

Coordenadora Pedagógica no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no Município de Ponta Grossa. Graduada em Pedagogia pela UEPG. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia - PPGECT na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), orientada pela professora Dr. Rosemari M. C. F. Silveira, Campus Ponta Grossa-PR.

Georgete Cristiane Haas de Paula

Professora do Ensino de Educação Infantil na Rede Municipal de Ponta Grossa, Graduada em Pedagogia pela UEPG, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de ciência e Tecnologia - PPGECT, orientada pela Professora Dra. Eloiza Aparecida Silva Ávila de Matos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR, campus Ponta Grossa, Paraná.



NEPIE
Núcleo de Estudos e Pesquisas em
Infância e Educação Infantil - UFPR

ISBN: 978-65-84565-13-5

