

UNINOVE



Universidade Nove de Julho

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

LUCIANE NUNES PARONETTI

**A RELAÇÃO DE MEDIAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NA CRECHE EM
TEMPOS DE PANDEMIA**

**SÃO PAULO
2023**

LUCIANE NUNES PARONETTI

**A RELAÇÃO DE MEDIAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NA CRECHE EM
TEMPOS DE PANDEMIA**

Relatório de Qualificação de Mestrado apresentado
ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas
Eduacionais (PROGEPE) da Universidade Nove
de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemary Roggero

**SÃO PAULO
2023**

Paronetti, Luciane Nunes.

A relação de mediação entre família e escola na creche em tempos de pandemia. / Luciane Nunes Paronetti. 2023. 140 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2023.

Orientador (a): Profª. Drª. Rosemary Roggero.

1. Creche. 2. Educação infantil. 3. Relação família e escola. 4. Teoria crítica. 5. Pandemia.

I. Roggero, Rosemary.

II. Título.

CDU 372

LUCIANE NUNES PARONETTI

**A RELAÇÃO DE MEDIAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NA CRECHE EM
TEMPOS DE PANDEMIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, avaliada pela Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, 2023.

Banca examinadora

Presidente: Prof.^a Dr.^a Rosemary Roggero – Orientadora (UNINOVE/SP)

Membro: Prof.^a Dr.^a Ana Paula Ferreira da Silva (PUC/SP)

Membro: Prof.^a Dr.^a Patrícia Aparecida Bioto (UNINOVE/SP)

Suplente: Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches (PUC/SP)

Suplente: Ligia Abões Vercelli (UNINOVE/SP)

SÃO PAULO
2023

Dedico este trabalho à minha querida família por representar o sustentáculo para o meu aprendizado, minhas conquistas e realizações e também a todos os professores que, com sabedoria, me inspiraram ao longo de minha trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus por todas as bênçãos.

À Universidade Nove de Julho pela concessão da bolsa de estudos para a realização do Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, permitindo que mais uma etapa de minha vida acadêmica pudesse ser alcançada e, em especial, aos professores do PROGEPE que, de forma genuína, propiciaram que eu pudesse ampliar meus conhecimentos e minha visão de mundo a fim de compreender melhor a realidade.

À minha família por representar a fortaleza, a inspiração e o apoio necessários. Ao meu esposo Rodrigo por, com amor, trilhar comigo essa jornada caminhando lado a lado. Ao meu filho Pedro, a quem nutro um amor infinito e incondicional. Aos meus pais e meus irmãos pelos ensinamentos e pela motivação.

Agradeço imensamente à minha querida orientadora Rosemary Roggero por ser essa pessoa tão inspiradora. O encantamento surgiu em meio às reflexões e apontamentos realizados nas aulas de Fundamentos de Gestão Educacional. Para mim, ela sempre representou uma grande referência. Faltam palavras para agradecer por todo apoio e incentivo ao longo desta jornada.

Às professoras doutoras Ana Paula Ferreira da Silva e Patricia Aparecida Bioto que, ao comporem a banca examinadora, realizaram a leitura atenta do meu trabalho, apresentando relevantes contribuições.

A toda minha equipe de trabalho da creche pela parceria, carinho e paciência.

Um agradecimento especial também a Vanessa Ronchini, Elen Mancuso e às companheiras de trabalho Vanessa Ferreira e Walkiria Oliveira pela parceria e por contribuírem para que essa conquista se tornasse possível.

Por fim, meus sinceros agradecimentos a todas as crianças que, com seus sorrisos, iluminam ainda mais a minha vida todos os dias. A cada amanhecer compartilho com vocês a esperança de um futuro mais humano, ético e feliz.

*A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu,
mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre
aquilo que todo mundo vê.*

Arthur Schopenhauer

RESUMO

PARONETTI, Luciane Nunes. **A relação de mediação entre família e escola na creche em tempos de pandemia.** 2023. Projeto (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023.

Nos anos de 2020 e 2021, em diversos países do mundo a pandemia da Covid-19 implicou na suspensão das atividades presenciais, de modo que as pessoas passaram a viver num contexto de distanciamento social. Para que não houvesse a supressão dos direitos de aprendizagem, as escolas passaram a desenvolver suas atividades de forma remota por meio da utilização de recursos tecnológicos. Trata-se de um cenário bastante adverso, especialmente quando essas interações remotas precisam ser estabelecidas com crianças de 0 a 3 anos. As famílias, em geral, além de atenderem às demandas cotidianas, foram incumbidas, também, de desenvolver junto aos bebês e às crianças, as ações propostas pela escola. Portanto, elege-se como objeto desse estudo a relação entre família e escola na creche e a forma como essa foi afetada pela pandemia. Neste cenário, esta pesquisa busca responder às seguintes perguntas: Como se estabeleceu na creche a relação entre escola e família no contexto de trabalho remoto na pandemia? Quais as expectativas e desafios desses sujeitos ao longo deste trabalho? Como foram mantidos os vínculos com as famílias em tempos de pandemia? Partimos da hipótese de que o trabalho remoto com crianças de 0 a 3 anos em razão da pandemia foi muito desafiador, tendo em vista a necessidade dos professores de buscarem novas estratégias para desenvolver experiências lúdicas com as crianças num contexto de distanciamento social, bem como em razão da necessidade de se garantir que as relações de mediação entre família e escola fossem, de fato, efetivadas, sem o que não seria possível alcançar nenhum resultado relativo à Educação Infantil institucionalizada. A falta de acesso aos recursos tecnológicos, a ausência de socialização entre os sujeitos e a necessidade de reorganização de tempo e espaço para acompanhar as crianças em suas experiências figuraram como dificultadores desse trabalho. O objetivo geral é compreender de que forma as relações entre as famílias e a creche foram impactadas pela pandemia. Como objetivos específicos, pretende-se identificar como se estabeleceram as relações de mediação entre família e escola durante a pandemia na creche e verificar quais foram os principais desafios que tiveram que ser enfrentados ao longo deste período. O universo da pesquisa é uma creche pública municipal localizada na região metropolitana de São Paulo. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo e os instrumentos de coleta de dados são o acompanhamento das interações entre família e escola no ambiente virtual, a participação em reuniões pedagógicas, a análise do projeto político pedagógico da escola e a realização de conversas com famílias, professores e com a gestão escolar. São sujeitos interlocutores quatro professoras, que trabalham com crianças de 0 a 3 anos de idade, quatro famílias dessas crianças e uma gestora. O referencial teórico é composto pelas obras e estudos correlatos de autores que tratam acerca do desenvolvimento infantil, da relação entre família e escola, dos desafios decorrentes do período pandêmico, de autores da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e de teorias críticas pós-marxistas. Os resultados da pesquisa permitem comprovar que para que a relação de mediação entre família e escola na creche fosse consolidada era preciso pautá-la no acolhimento, na escuta e no diálogo. Na pandemia, dentre os desafios, destaca-se a necessidade da escola de ressignificar as práticas, de diversificar as estratégias e de contemplar a todos nas interações. Já para as famílias, ressalta-se a dificuldade de conseguir realizar as mediações com as crianças em razão da faixa etária e também por conta das inúmeras demandas cotidianas.

Palavras-chave: Creche. Educação Infantil. Relação família e escola. Teoria Crítica. Pandemia.

ABSTRACT

In the years 2020 and 2021, in several countries around the world, the Covid-19 pandemic resulted in the suspension of face-to-face activities, so that people began to live in a context of social distancing. To avoid the suppression of learning rights, schools began to develop their activities remotely through the use of technological resources. This is a very adverse scenario, especially when these remote interactions need to be established with children from 0 to 3 years old. Families, in general, in addition to meeting daily demands, were also responsible for monitoring and developing, together with babies and children, the actions proposed by the school. Therefore, the relationship between family and school in daycare and the way in which this was affected by the pandemic was chosen as the object of this study. In this scenario, this research seeks to answer the following questions: How was the relationship between school and family established in the nursery center in the context of remote work during the pandemic? What are the expectations and challenges of these subjects throughout that work? How were bonds with families maintained in times of a pandemic? We start from the hypothesis that remote work with children aged 0 to 3 years old due to the pandemic was very challenging, given the need for teachers to seek new strategies to develop playful experiences with children in a context of social distancing, as well as in reason for the need to ensure that mediation relationships between family and school were, in fact, effective, without which it would not be possible to achieve any result regarding institutionalized early childhood education. The lack of access to technological resources, the lack of socialization among the subjects and the need to reorganize time and space to accompany the children in their experiences also figured as obstacles to this work. The general objective is to understand how the relationships between the families and the nursery center were impacted by the pandemic. As specific objectives, it is identify how the mediation of relationships between family and school were established, in the nursery center, during the pandemic, and to verify what were the main challenges that had to be faced throughout this period. The research universe is a municipal public nursery center located in the metropolitan region of São Paulo. The methodology used is of a qualitative nature and the data collection instruments are the monitoring of interactions between family and school in the virtual environment and conversations with families, teachers and school management. The interlocutors subjects are four teachers, who work with children from 0 to 3 years old, four families of these children and a manager. The theoretical framework is composed of the works and related studies by authors who deal with child development, the relationship between family and school, the challenges arising from the pandemic period, authors of the Critical Theory of the Frankfurt School and post-Marxist critical theories. The research results allow us to prove that in order for the mediation relationship between family and school in the nursery to be consolidated, it was necessary to base it on welcoming, listening and dialoguing. In the pandemic, among the challenges, the school's need to give new meaning to practices, to diversify strategies and to contemplate everyone in interactions stands out. As for the families, the difficulty of being able to carry out the mediations with the children due to their age group and also because of the numerous daily demands.

Keywords: Nursery. Child education. Family and school relationship. Critical Theory. Pandemic.

RESUMEN

En los años 2020 y 2021, en varios países del mundo, la pandemia del Covid-19 provocó la suspensión de las actividades presenciales, por lo que las personas comenzaron a vivir en un contexto de distanciamiento social. Para que no hubiera supresión de los derechos de aprendizaje, las escuelas comenzaron a desarrollar sus actividades de forma remota mediante el uso de recursos tecnológicos. Este es un escenario muy adverso, sobre todo cuando estas interacciones a distancia se deben establecer con niños de 0 a 3 años. Las familias, en general, encima de atender las demandas diarias, también eran las encargadas de acompañar y desarrollar, junto a los bebés y niños, las acciones propuestas por la escuela. Por lo tanto, se eligió como objeto de este estudio la relación entre familia y escuela en la guardería y la forma en que esta se vio afectada por la pandemia. En este escenario, esta investigación busca responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo se estableció la relación escuela-familia en la guardería en el contexto del trabajo remoto durante la pandemia? ¿Cuáles son las expectativas y desafíos de estos sujetos a lo largo de este trabajo? ¿Cómo se mantuvieron los vínculos con las familias en tiempos de pandemia? Partimos de la hipótesis de que trabajar remoto con niños de 0 a 3 años debido a la pandemia fue muy desafiante, dada la necesidad de que los docentes buscaran nuevas estrategias para desarrollar experiencias lúdicas con los niños en un contexto de distanciamiento social, así como en motivo de la necesidad de asegurar que las relaciones de mediación entre familia y escuela fueran, de hecho, efectivas, sin las cuales no sería posible lograr ningún resultado en cuanto a la educación infantil institucionalizada. La falta de acceso a los recursos tecnológicos, la falta de socialización entre los sujetos y la necesidad de reorganizar el tiempo y el espacio para acompañar a los niños en sus vivencias figuraron como obstáculos para este trabajo. El objetivo general es comprender cómo las relaciones entre las familias y la guardería fueron impactadas por la pandemia. Como objetivos específicos se pretende es identificar cómo se establecieron las relaciones de mediación entre familia y escuela, en la guardería, durante la pandemia, y verificar cuáles fueron los principales desafíos que hubo que enfrentar a lo largo de este período. comprender cómo las relaciones entre las familias y la guardería fueron impactadas por la pandemia. El universo de la investigación es una guardería pública municipal ubicada en la región metropolitana de São Paulo. La metodología utilizada es de carácter cualitativo y los instrumentos de recolección de datos son el seguimiento de las interacciones entre familia y escuela en el ambiente virtual y conversaciones con familias, docentes y dirección escolar. Los interlocutores son cuatro docentes, que trabajan con niños de 0 a 3 años, cuatro familias de estos niños y un directivo. El marco teórico está compuesto por estudios relacionados de autores que tratan sobre el desarrollo infantil, la relación entre familia y escuela, los desafíos derivados del período pandémico, autores de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt y teorías críticas posmarxistas. Los resultados de la investigación nos permiten comprobar que para que la relación de mediación entre familia y escuela en la guardería se consolidara, era necesario basarla en la acogida, la escucha y el diálogo. En la pandemia, entre los desafíos, se destaca la necesidad de que la escuela replantee prácticas, diversifique estrategias y contemple a todos en las interacciones. En cuanto a las familias, se destaca la dificultad de poder realizar mediaciones con los hijos por la franja de edad y también por las numerosas exigencias diarias.

Palabras clave: Guardería. Educación Infantil. Relación familia y escuela. La teoría crítica. Pandemia.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADI	Agente de Desenvolvimento Infantil
ART.	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF/88	Constituição Federal de 1988
COVID	Doença do Coronavírus
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEPSG	Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OMS	Organização Mundial de Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RPS	Reunião Pedagógica Semanal
PROGEPE	Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das Pesquisas Correlatas – Período: 2016 a 2022	19
Quadro 2 - Resultado da seleção de produções referentes ao tema da pesquisa sob os termos descritores: família, creche e pandemia.....	20

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Teatro de Sombras.....	53
Imagem 2 - Contação de história.....	53
Imagem 3 - Cesto de Tesouros	54
Imagem 4 - Pescaria criativa.....	54
Imagem 5 - Brincadeiras com sucata.....	54
Imagem 6 - Exploração de material não-estruturado.....	54
Imagem 7 - Registro de letras realizado pela criança.....	55
Imagem 8 - Você sabia?	56
Imagem 9 - Orientação aos pais.....	56
Imagem 10 - Esconde-esconde (1)	56
Imagem 11 - Esconde-esconde (2)	56
Imagem 12 - Revista (1)	57
Imagem 13 - Revista (2)	57
Imagem 14 - Revista (3)	57
Imagem 15 - Pintura com tinta guache.....	58
Imagem 16 - Pintura com tinta caseira	58
Imagem 17 - Desenho e pintura com água	58
Imagem 18 - Criação de tintas caseiras	58
Imagem 19 - Brincadeira com água.....	58
Imagem 20 - Brincando com bolha de sabão.....	58

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1. INTRODUÇÃO	16
1.1 ESTUDOS CORRELATOS	19
1.1.1 Estrutura do trabalho	25
2. A PANDEMIA DE COVID-19 E O FECHAMENTO DAS ESCOLAS	27
2.1 A CRECHE COMO UM DIREITO DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS	27
2.2 A CRIANÇA COMO SUJEITO SOCIAL E O SEU PROTAGONISMO	33
2.3 A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	35
3. APRENDIZAGEM REMOTA: MUDANÇAS E IMPLICAÇÕES PARA OS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS DA CRECHE.....	40
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA CRECHE PESQUISADA	41
3.2 ESCOLA E FAMÍLIA: AS RELAÇÕES DE MEDIAÇÃO COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS DA CRECHE.....	45
3.3 A AÇÃO DOCENTE E O TRABALHO PEDAGÓGICO MEDIANTE O DISTANCIAMENTO SOCIAL	51
3.4 UM OLHAR PARA A INFÂNCIA NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA.....	61
4. PERCURSO METODOLÓGICO	72
4.1 AS VIVÊNCIAS ESCOLARES REMOTAS SOB O OLHAR DAS MÃES.....	74
4.1.1 Conversa com a mãe Boniteza	75
4.1.2 Conversa com a mãe Confiança	78
4.1.3 Conversa com a mãe Esperança.....	82
4.1.4 Conversa com a mãe Parceria	84
4.1.5 Considerações	86
4.2 AS VIVÊNCIAS ESCOLARES REMOTAS SOB O OLHAR DAS PROFESSORAS.....	90
4.2.1 Conversa com a professora Consciência	91
4.2.2 Conversa com a professora Ética	93
4.2.3 Conversa com a professora Diálogo.....	98
4.2.4 Conversa com a professora Emancipação.....	101
4.2.5 Considerações	107

4.3 AS VIVÊNCIAS ESCOLARES REMOTAS SOB O OLHAR DA GESTÃO ESCOLAR.....	112
4.3.1 Conversa com a assistente pedagógica Dialética	112
4.3.2 Considerações	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
PROPOSTA DE DIÁLOGO	128
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	134
APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM.....	135
APÊNDICE C - QUESTÕES NORTEADORAS DAS CONVERSAS REALIZADAS COM AS MÃES.....	136
APÊNDICE D - QUESTÕES NORTEADORAS DAS CONVERSAS REALIZADAS COM AS PROFESSORAS	137
APÊNDICE E - QUESTÕES NORTEADORAS DAS CONVERSAS REALIZADAS COM A GESTORA ESCOLAR.....	138

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória como docente iniciou no ano de 1993 quando, aos catorze anos, passei a cursar o Magistério. Desde essa época já me encantava com essa profissão que fomenta o desenvolvimento humano e nos possibilita compartilhar conhecimentos e experiências com as pessoas.

Os professores foram grandes referências nesse período e me propiciaram o aporte necessário para a minha formação inicial. Já a partir dessas experiências era possível perceber a importância do papel transformador da educação em nossa sociedade.

Desde a infância, meus pais foram grandes incentivadores dos estudos, pois acreditavam que a educação ampliava as possibilidades de crescimento pessoal e profissional. Desta forma, desde a tenra idade, a escola foi, para mim, um lugar de muito aprendizado e descobertas, permeado de lindas memórias.

Foi então que, por volta dos dezesseis anos, passei a trabalhar no Colégio Montessori, em minha cidade, com crianças na Educação Infantil. Lembro-me, ainda menina, desvelando a singularidade das aprendizagens infantis a partir do brincar.

As experiências me conduziam a continuar no caminho da docência. Porém, ao finalizar o curso de Magistério, minha família, de certo modo, contestava a minha escolha em ser professora, argumentando acerca dos percalços decorrentes do exercício da profissão. Foi um período de muitas dúvidas.

Em 1997, iniciei o curso de Direito. Nessa época, deixei de trabalhar em escolas e passei a estagiar em escritórios de advocacia, percorrendo fóruns de diferentes regiões. Concluí a graduação, no final de 2001, passando então a advogar por alguns anos.

Contudo, a experiência da docência era algo que me encantava e permeava minhas lembranças. Então, em 2004, fui surpreendida pela chamada de um concurso público para assumir como professora de Educação Básica numa rede municipal de educação. Meu coração se encheu de saudade e nostalgia. Resolvi assumir esse cargo, trabalhando na escola no período da manhã e exercendo a advocacia à tarde.

Eu já estava há alguns anos distante das lousas, das carteiras e dos diários. Quando retornei à escola o contexto era bastante diferente. Passei então a dar aulas no Ensino Fundamental. Essa experiência novamente me impactou. Para mim, as crianças são como centelhas repletas de sonhos. Os professores, ao incentivarem suas trajetórias, contribuem para que possam acreditar que os sonhos no futuro venham a se tornarem reais. Penso que, em muitos

momentos, aprendemos muito mais do que ensinamos, pois as diversas vidas que permeiam as nossas trazem consigo sempre uma experiência nova e, às vezes, um novo sentido.

Os vínculos construídos através da relação professor e estudante são muito fortes e me fizeram acreditar cada dia mais neste trabalho. A partir daí pude fazer uma constatação: ser professora é a atividade que, de fato, me completa.

A essa altura, já havia feito minha escolha profissional que se confirmou ao assumir outro cargo de professora junto a outra rede municipal de ensino, em 2007. Atualmente, atuo há dezenove anos numa rede municipal como professora de Ensino Fundamental I, e há dezesseis anos como professora da Educação Infantil em outra rede municipal.

Hoje já coleciono muitas histórias e vivências. As crianças, outrora frágeis, muitas delas, hoje, são adultos que já compuseram suas famílias e podem partilhar comigo algumas de suas experiências de vida. O aprendizado, decerto, vai muito além dos livros e perpassa por ampliar os horizontes dos estudantes para que possam compreender o futuro como um universo repleto de oportunidades. O professor, em seu cotidiano, tem sempre algo novo a ser aprendido, novos desafios e novas possibilidades, o que torna a sua tarefa ainda mais instigante e dinâmica.

Ao longo de todos esses anos de docência sou uma grande defensora do trabalho desenvolvido na escola pública. O ambiente escolar é um espaço de aprendizagem, comunicação e interação. Para que esse trabalho alcance os resultados almejados, o estabelecimento de uma relação de parceria entre família e escola é fundamental.

Em 2020 fomos surpreendidos por uma pandemia em decorrência da Covid-19, que implicou na suspensão das aulas presenciais. Numa situação emergencial, foi preciso pensar em novas estratégias de intervenção e aprendizagem a serem utilizadas com as crianças, no contexto remoto. Tratou-se de algo bastante adverso, tendo em vista que, na Educação Infantil, o trabalho com as crianças é realizado a partir da socialização e da interação.

As inquietações relacionadas ao fazer pedagógico e ao estabelecimento de vínculos entre escola e família durante a pandemia ensejaram em mim o desejo de ingressar no Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho, e a desenvolver um projeto de pesquisa voltado à investigação desta temática. Trata-se da concretização de mais um sonho que, certamente, contribuirá e impactará ainda mais em minha trajetória profissional.

Educação e infância são temáticas que permeiam a minha vida. Enquanto professora, pude partilhar juntamente com as famílias os desafios e os êxitos constituídos nesta jornada. Para além do olhar enquanto pesquisadora, essa vivência certamente ampliará ainda mais minha visão e sensibilidade para a singeleza das relações humanas.

1. INTRODUÇÃO

Nos anos de 2020 e 2021, num cenário mundial, os países foram assolados por uma pandemia decorrente da Covid-19. Trata-se de uma doença causada pelo coronavírus SARS-Cov-2 que provoca no indivíduo uma infecção respiratória aguda. Em razão do seu alto grau de transmissibilidade e letalidade, houve a suspensão de inúmeras atividades presenciais, impondo à sociedade viver num contexto de distanciamento social. Neste período, as escolas tiveram que fechar suas portas e vivenciar uma situação bastante adversa, qual seja, a de trabalhar remotamente por meio de tecnologias digitais.

Entende-se por trabalho remoto, neste caso, as atividades propostas pela escola às famílias por intermédio de ferramentas digitais, tendo em vista estarem distantes fisicamente, em razão de um contexto emergencial. A internet foi o instrumento que possibilitou a interação entre os diferentes sujeitos, dentre as quais os bebês e as crianças bem pequenas. Isso porque, de modo abrupto e inesperado, as unidades escolares precisaram rever seus currículos e revisar suas práticas para que pudessem desenvolver o trabalho pedagógico num contexto remoto.

Sem perspectiva de solução iminente do problema, escolas e famílias passaram a trocar informações e compartilhar experiências através de recursos tecnológicos, vivenciando uma experiência até então inédita: a da aprendizagem remota na Educação Infantil.

Cumprе ressaltar que essa aprendizagem remota difere da prática de ensino remoto utilizada por várias instituições tendo em vista que, esta última, normalmente se baseia num modelo de ensino pautado na reprodução de conteúdos e conceitos por meio de plataforma digital onde o educando, no geral, vale-se de um material compartilhado de forma on-line como, por exemplo, apostilas, e é passivo em relação às experiências. Já a aprendizagem remota ora explicitada figura como um recurso atípico de caráter emergencial utilizado pelas escolas frente às adversidades decorrentes do período de isolamento social, no qual se buscou garantir, de alguma forma, que os bebês e crianças não estivessem totalmente privados de interações externas à sua residência, de modo a possibilitar que algumas práticas fossem compartilhadas com as famílias para que pudessem ser desenvolvidas no ambiente familiar.

Contudo, pensar em educação e infância nos remete à afetuosidade, proximidade e interação, algo bastante difícil de ser realizado através da tela de um computador ou celular, especialmente em se tratando de crianças de 0 a 3 anos.

A escola, a partir da relação estabelecida entre professor e estudante, cotidianamente costuma estar à frente do trabalho pedagógico, de modo que as famílias, em muitos casos, acabam sendo colocadas, nesse processo específico, num plano secundário. Contudo, diante da pandemia

houve uma mudança nessa perspectiva. A escola passou a depender das famílias para que o trabalho, proposto de forma remota, pudesse vir a ser realizado, visto que, sem a mediação dos pais ou responsáveis, as propostas apresentadas pela escola não se direcionariam às crianças.

Dentre os inúmeros desafios a serem desbravados a partir deste cenário, merece destaque o de estabelecer vínculos de forma remota com as famílias, os bebês e as crianças num contexto de distanciamento social. Tendo em vista as características da faixa etária de 0 a 3 anos, foi bastante difícil conceber um trabalho onde esses sujeitos estivessem privados de socialização, convivência e interação mais ampla.

Para que as interações das educadoras com os bebês e as crianças acontecessem, o estabelecimento de uma relação de mediação entre família e escola era fundamental. Diz-se mediação, pois, para que as propostas lúdicas pudessem chegar às crianças pelos meios virtuais, fez-se necessário estabelecer, entre os professores e as famílias, uma relação intermediada de natureza colaborativa. Foi preciso que compartilhassem práticas e experiências em comum.

O trabalho no contexto remoto com crianças de 0 a 3 anos implicou na necessidade da escola de buscar novas estratégias para desenvolver experiências lúdicas com as crianças num contexto de distanciamento social e ensejou questionamentos, dentre os quais: Como estabelecer relações de mediação entre família e escola na creche durante a pandemia? Quais os principais desafios a serem enfrentados? É possível garantir o estabelecimento de vínculos entre família e escola num contexto de distanciamento?

Partimos da hipótese de que esse cenário foi bastante desafiador aos educadores e também às famílias e que a falta de acesso ou domínio dos recursos tecnológicos, a ausência de interação entre os sujeitos e a necessidade de reorganização do tempo para acompanhar as crianças em suas experiências figuraram como principais dificultadores desse trabalho.

Nesse âmbito, o objetivo geral da pesquisa foi compreender de que forma essas relações entre as famílias e a creche foram impactadas pela pandemia.

Os objetivos específicos, por sua vez, deram-se em identificar como se estabeleceram as relações de mediação entre família e escola na creche durante a pandemia e verificar quais foram os principais desafios que tiveram que ser enfrentados ao longo deste período.

O referencial teórico utilizado se fundamentou na análise de estudos correlatos e de obras que tratam acerca do desenvolvimento infantil de 0 a 3 anos, da importância da relação entre família e escola para o sucesso da ação pedagógica, dos desafios decorrentes do período pandêmico no contexto escolar, bem como nas abordagens de autores da Teoria Crítica da Sociedade, a Escola de Frankfurt, e de estudiosos de teorias críticas pós-marxistas.

Essa pesquisa, portanto, teve como ponto de partida quatro categorias. São elas: Educação Infantil, Relação Escola e Família, Pandemia e Teoria Crítica.

Na perspectiva da Educação Infantil, destacam-se as contribuições de autoras como Bassedas, Huguet e Solé (1999) e Bondioli e Mantovani (1998). Suas obras estão voltadas à elucidar sobre os aspectos atrelados ao desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos, bem como acerca da importância de se favorecer a relação da criança com o mundo que a cerca através das interações e explorações.

No que tange à relação escola e família, Barbosa e Horn (2008) e Barbosa (2010) enfatizam a importância do fortalecimento dos vínculos entre escola e família com vistas à criação de melhores condições para o desenvolvimento das crianças. Para isso, a garantia de momentos de escuta e o estabelecimento de elos de confiança mútua são fundamentais. Assim, apesar dos recursos tecnológicos não substituírem de nenhum modo os contextos presenciais de socialização, eles podem, de alguma forma, contribuir para a ampliação das vias de comunicação.

Já na perspectiva do contexto pandêmico, Santos (2021) trata da necessidade de as sociedades se adaptarem a novos modos de viver diante de cenários adversos, evidenciando que, independentemente da pandemia, o capitalismo, enquanto sistema, tem o condão de deflagrar na sociedade diferenças e adversidades que emergem nas diferentes esferas, dentre as quais a política, a cultural e a ideológica e Nóvoa (2022) reforça que, apesar dos efeitos devastadores da pandemia, este período destacou ainda mais a importância do papel da escola na sociedade, razão pela qual, nos compete protegê-la, valorizá-la e, sobretudo, transformá-la, a fim de que ela possa, de fato, atender aos seus propósitos figurando como um espaço educativo de encontro, liberdade, diálogo, curiosidade, inclusão e diversidade.

Sob a ótica da Teoria Crítica e com base nas reflexões propostas pelo pensamento frankfurtiano, tece-se um olhar para o contexto escolar, a cultura e o cotidiano, de modo a fomentar uma análise crítica das contradições e da lógica perversa da desigualdade social bastante característica numa sociedade neoliberal através da análise da obra do autor Theodor W. Adorno (1995).

Tendo em vista o objetivo de compreender como se estabeleceram as relações de mediação entre a escola e a família na creche durante a pandemia de Covid-19, optamos por uma abordagem metodológica de cunho qualitativo. Para a coleta de dados realizamos conversas (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018) com as famílias, com as professoras e com a equipe gestora; acompanhamos as participações e postagens das famílias junto ao grupo de WhatsApp institucional da unidade escolar; participamos das Reuniões Pedagógicas Semanais; e realizamos a análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola. A análise

documental teve o escopo de aprofundar o conhecimento acerca de conceitos, princípios, objetivos e concepções atreladas ao objeto de pesquisa, favorecendo a sua compreensão.

1.1 ESTUDOS CORRELATOS

Para conhecer as pesquisas acadêmicas que refletem sobre as questões atreladas às relações de mediação estabelecidas entre as famílias e a creche no período pandêmico, pautamo-nos em três eixos basilares que foram: a relação entre escola e família, os desafios decorrentes do fechamento das escolas e a participação dos bebês e das crianças pequenas nas propostas remotas frente às demandas cotidianas dos pais.

Como uma das etapas da pesquisa fizemos o levantamento de dissertações e teses referentes a essa temática junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os descritores utilizados foram: creche, família, mediação, pandemia e Covid-19. Para fins de delimitação na seleção das pesquisas, elas deveriam estar relacionadas à área da educação. Além disso, foram selecionadas produções mais recentes, cujas defesas tivessem sido realizadas no período compreendido entre 2016 a 2022. Nas buscas realizadas junto ao banco de dados da BDTD refinou-se ainda mais a pesquisa onde os descritores elencados deveriam aparecer apenas nos títulos dos trabalhos.

Quadro 1 – Síntese das Pesquisas Correlatas – Período: 2016 a 2022

Palavra-chave	BDTD		CAPES	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
Creche	55	10	179	68
Família	51	11	250	94
Mediação	67	21	481	97
Pandemia	26	03	192	30
Covid-19	07	02	135	26

Fonte: BDTD e CAPES (2016 a 2022)

Realizamos esta busca pela primeira vez em julho de 2021 e verificamos que ainda havia poucos trabalhos sobre a pandemia e a Covid-19 no contexto educacional. Contudo, ao repetir a pesquisa em fevereiro de 2023, constatamos um aumento exponencial na quantidade

de pesquisas, buscando evidenciar os desafios vivenciados pela escola durante esse período de distanciamento social.

Ao analisar os trabalhos que foram encontrados junto aos referidos bancos de dados, verificamos que, apesar de haver um número expressivo de trabalhos atrelados aos descritores, vários deles não faziam correspondência com a temática apresentada nesta pesquisa. A partir da leitura atenta dos resumos verificou-se, por exemplo, que muitas pesquisas traziam elementos bastante característicos de outras etapas da escolarização.

Com o aprofundamento na leitura de alguns trabalhos, cujas temáticas se aproximam do objeto desta pesquisa, constatamos as contribuições, para a nossa pesquisa, das dissertações e teses indicadas no quadro a seguir:

Quadro 2 - Resultado da seleção de produções referentes ao tema da pesquisa sob os termos descritores: família, creche e pandemia

Ano	Descritor	Tipo de obra	Instituição	Autor	Título
2017	Creche Família	Tese	UNESP Presidente Prudente	Claudia Cristina G. A. Piffer	A complementaridade creche-família: retratos de uma escola pública municipal.
2018	Família	Dissertação	UFFS	Magali Maria Johann	A participação familiar nos processos educativos: uma análise das representações de mães sobre a relação família- escola
2022	Família	Dissertação	UFMS	Débora Bem Borges	Família e escola: uma análise crítica acerca de como essas duas instituições se relacionam na contemporaneidade.
2021	Pandemia	Dissertação	UNICAMP	Isabella Brunini Simões Padula	“Você sabia que tem um novo vírus que já chegou no Brasil?” Diferenças e desigualdades na Educação Infantil durante a pandemia de Covid-19.
2021	Pandemia	Dissertação	PUC/RJ	Ana Luiza Honorato Sales	Eu sou mãe: não sou professora: mediação familiar no ensino remoto durante a pandemia de Covid-19.

2021	Pandemia	Dissertação	UNISINOS	Mônica Diva Barddal Tonocchi	A sala de aula na sala de estar: as percepções da criança e sua família nos processos de inclusão e aprendizagem, em tempos de pandemia de Covid-19.
2022	Pandemia	Dissertação	UNINOVE	Priscila Kely da Rocha	A relação família-escola e a infância em tempos de pandemia.
2022	Pandemia	Dissertação	UNINOVE	Andrea de Sousa Araujo	Reorganização do cotidiano familiar em tempos de pandemia: táticas de mães para a aprendizagem dos filhos.

Em sua pesquisa, Piffer (2018) faz uma crítica ao preceito legal constante na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que incumbe à creche a complementaridade da ação escolar em referência àquela prestada pela família, sob a justificativa de que essa atuação se fundamenta numa família idealizada que não condiz com a realidade de muitas das famílias brasileiras.

Segundo a autora, o modelo não se sustenta inclusive pela indisponibilidade de tempo das mulheres para realizar essa atuação, tendo em vista suas demandas de ordem pessoal, profissional e também doméstica. Para ela, a garantia de uma rede de apoio à infância é necessária para que possa auxiliar a família e a escola no desempenho desta função. A falta de tempo, portanto, é um dos maiores dificultadores para que essa relação de complementaridade se consubstancie.

Johann (2018), por sua vez, busca compreender as representações sociais de mães acerca da relação família-escola, de modo a refletir sobre o que pensam acerca dessa relação e o papel que desempenham diante dela. A pesquisa aborda que o entendimento acerca do papel da escola e das famílias no desenvolvimento das crianças e as perspectivas diante dessa relação podem ser diferentes e influenciadas por diversos fatores. Isso porque os contextos de vida, de alguma forma, impactam nos tipos de relação estabelecidos entre as mães e a escola. Segundo a autora:

Como a sociedade brasileira é bastante estratificada, é possível que diferentes formas de contato entre escola e família existam e que as expectativas sobre a educação e o que se valoriza nela também sejam variadas. Possivelmente diferentes famílias possuem distintas necessidades com relação à formação de seus filhos e isso deve impactar na relação que elas têm com as escolas. (JOHANN, 2018, p. 44).

Os impactos estão atrelados ao modo com que as famílias percebem a educação de seus filhos e ao modo com que se relacionam com os agentes escolares. A falta de clareza quanto ao papel que cada um desempenha na educação da criança pode alterar a forma como se estabelece essa relação. Por isso, Johann enfatiza que cabe à escola conhecer a realidade em que vivem os estudantes, a fim de que possa promover ações pedagógicas pertinentes.

Na mesma seara, Borges (2022) busca compreender como se estabelece a relação família-escola na contemporaneidade. Segundo a pesquisadora, família e escola possuem um caráter histórico, político e cultural, razão pela qual não podem ser analisadas à margem da estrutura social. Dentre os aspectos enfatizados pela autora verificamos que as mulheres foram as que mais tiveram suas condições de vida afetadas diante das adversidades decorrentes da pandemia de Covid-19, tendo que lidar com as tensões existentes entre o trabalho doméstico e o trabalho formal, até mesmo porque o acompanhamento escolar costuma lhes ser atribuído de forma majoritária. Além disso, analisando as características de boa parte da população brasileira, verifica-se que o padrão de família idealizado pela escola não corresponde mais à nossa realidade. A partir desses dados, a autora propõe uma reflexão acerca da função social da escola na sociedade contemporânea.

A dissertação de Padula (2021), por sua vez, trata dos impactos decorrentes da pandemia de Covid-19 na Educação Infantil. Através de dados coletados, a autora verificou que parte das propostas remotas encaminhadas às crianças não contemplava as especificidades desta faixa etária, exigindo, em muitos momentos, que as famílias assumissem um papel de caráter pedagógico, o que acabava por desqualificar o trabalho docente. Segundo a pesquisadora, as desigualdades entre as crianças também não foram consideradas. Padula defende que a Educação Infantil tem tempo, espaço e materiais próprios para acontecer e que, em casa, essa situação se torna comprometida inclusive por conta da ausência de interação entre as crianças. Para ela é importante, sobretudo, entender as realidades vivenciadas pelas famílias, sem atribuir-lhes um papel de cunho pedagógico.

No mesmo sentido, Sales (2021) busca analisar as mediações familiares realizadas por meio das atividades remotas propostas pelas escolas durante a pandemia. A autora enfatiza a dificuldade das mães em ter de motivar os filhos na realização das tarefas, em ter disponibilidade para acompanhá-los durante a realização delas e até mesmo na compreensível limitação pedagógica para auxiliá-los diante de algumas propostas apresentadas pela escola. Em contrapartida, segundo ela, durante esse período de distanciamento social houve uma maior proximidade entre as crianças e as famílias, no que se refere às questões escolares. Muitas famílias enfatizaram a importância do papel do professor para que as crianças conseguissem,

de fato, compreender os conteúdos pedagógicos, bem como da importância da escola para o estímulo ao aprendizado e à socialização.

Tonocchi (2021), em sua pesquisa, busca compreender como as famílias de crianças com deficiência conseguiram acompanhar o processo de aprendizagem de seus filhos durante a pandemia, onde o espaço da sala de aula foi transposto para o ambiente da sala de estar dos estudantes. Segundo a autora, a pandemia destacou a importância de se olhar também para a saúde mental e emocional das crianças, visto que permaneceram por um longo período privadas de contato com as pessoas. Isso implica na necessidade da instituição escolar de se reinventar. Um aspecto bastante enfatizado na pesquisa é a importância da postura de acolhimento e incentivo do professor para favorecer a manutenção de vínculos das crianças com a escola.

Igualmente, Rocha (2022) busca elucidar o modo como as relações entre família, escola e infância foram impactadas com o ensino remoto durante a pandemia. Dentre os aspectos destacados na pesquisa concluiu que, neste período, a relação entre família e escola precisou ser estreitada o que, de certo modo, evidenciou a sua fragilidade em fazer com que os direitos de aprendizagem das crianças fossem garantidos. Dentre as evidências, tivemos desde a aproximação afetiva e maior acolhimento por parte de algumas famílias até a negligência do abandono escolar e o aumento das vulnerabilidades atreladas a abusos e violências por parte de outros. A autora enfatizou acerca da importância de, qualquer que seja o contexto, garantir espaços de escuta e acolhimento das demandas e sentimentos das crianças. Dessa forma, a afetividade no processo de aprendizagem figura como um elemento fundamental.

Abordando uma temática semelhante, Araujo (2022) objetivou compreender como os núcleos familiares precisaram reorganizar as suas rotinas cotidianas para atender às exigências do ensino remoto. Os aspectos de primeira necessidade evidenciados neste processo de reorganização foram: reorganização dos espaços da casa para atender as demandas de todos os moradores, o acúmulo de tarefas sob a incumbência dos responsáveis, reorganização dos horários de estudo, busca de informações com vistas a se apropriar das novas tecnologias de informação e comunicação utilizadas nas aulas remotas, pesquisa e retomada de conteúdos escolares, bem como a utilização de diversos materiais pedagógicos para favorecer a aprendizagem. Conforme a autora, a pandemia acentuou ainda mais a desigualdade na aprendizagem, especialmente entre os mais vulneráveis. Além disso, elucidou que apesar das famílias questionarem as estratégias utilizadas pela escola durante o ensino remoto, elas também reconheceram a escola e a atuação dos professores como elementos fundamentais na construção do processo de aprendizagem dos estudantes. Por fim, a autora reafirmou a

importância de se promover a participação das famílias nas propostas da escola, de modo que possam se aproximar ainda mais do processo educativo dos filhos.

Ao analisar os estudos correlatos, verificamos que a dissertação de Sales (2021) intitulada *Eu sou mãe, não sou professora: mediação familiar no ensino remoto durante a pandemia de Covid-19* e a de Rocha (2022) *A relação família-escola e a infância em tempos de pandemia* são as que mais se aproximam do objeto desta pesquisa, visto que analisam as relações de mediação entre a escola e as famílias, apontando os desafios apresentados por esses sujeitos ao longo do percurso. Ambas, porém, praticamente não apresentam elementos no que se refere ao trabalho com a faixa etária de 0 a 3 anos.

As temáticas apresentadas a partir do levantamento do trabalho dos demais pesquisadores também dialogam com a presente pesquisa sob diferentes aspectos. No mesmo sentido proposto por Piffer (2017), entendemos que, ao propor às famílias ações a serem desenvolvidas com as crianças, é fundamental conhecer e considerar a realidade na qual estão inseridas, reconhecendo, inclusive, em muitos contextos, a inviabilidade de certas propostas, tendo em vista as questões socioeconômicas, emocionais e as demandas cotidianas de muitas mulheres que, especialmente em razão da pandemia, mas não somente, não conseguem dispor de tempo e de condições para acompanhar as ações cotidianamente desenvolvidas na escola.

Corroborando com o mesmo entendimento, Johann (2018) e Borges (2022) destacam o excesso de atribuições voltadas especialmente às mulheres a quem, de forma majoritária, se costuma incumbir as questões relativas aos cuidados e educação dos bebês e das crianças pequenas. A partir desta pesquisa evidencia-se que, na pandemia, essas situações se tornaram ainda mais flagrantes, pois se concentraram num mesmo espaço e tempo a necessidade de realizarem os afazeres domésticos, de garantirem os cuidados dos filhos, de acompanharem as ações desenvolvidas pela escola e de atenderem também, em muitos casos, às demandas profissionais. Mais uma vez, reforça-se a necessidade de as escolas terem clareza acerca dessas questões, para que, sob o argumento de propor ações educativas aos bebês e às crianças bem pequenas, não atribuam às famílias demandas cujas ações se remetem ao fazer pedagógico atrelado ao espaço escolar.

Do mesmo modo, este foi o entendimento de Padula (2021), levando-nos a refletir acerca da intencionalidade e pertinência das ações propostas pela escola no período pandêmico. Se por um lado verifica-se a preocupação por parte dos docentes de contribuírem com o desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas, num contexto remoto, é preciso pensar, por outro lado, nas reais possibilidades de as famílias realizarem essas ações. Reforça-se que, neste caso, para fazer sentido, é preciso verificar se as ações são possíveis de serem

realizadas e, especialmente, se estão adequadas e atendem às especificidades das respectivas faixas etárias.

Assim como Tonocchi (2021), entendemos que as vivências no período pandêmico foram bastante adversas sob os mais diferentes aspectos. De tal maneira, para que as barreiras pudessem ser superadas, o acolhimento e o estabelecimento de vínculos entre a escola e as famílias demonstrou ser um aspecto fundamental. Seguindo o mesmo entendimento de Rocha (2022), a afetividade, neste contexto, mostrou-se muito mais potente do que quaisquer outras ações voltadas ao desenvolvimento cognitivo.

Elucidando ainda mais essas questões e dialogando com a temática desta pesquisa, Araújo (2022) reforçou sobre a importância de lançar um olhar para os contextos, bem como da escola buscar formas de incentivar a participação das famílias nas atividades por ela propostas, de modo a constituí-la como um espaço de relações sociais, afetivas e de construção de conhecimento.

Trazemos, através deste estudo, um recorte da realidade atrelado às relações de mediação entre família e escola, cujas ações no período pandêmico estiveram voltadas à crianças de 0 a 3 anos, de modo que possamos contribuir com as discussões voltadas à importância de se conhecer os contextos e os cotidianos presentes nas escolas e, sobretudo, de promover o debate sobre a relevância de se desenvolver ações voltadas ao estabelecimento e manutenção de vínculos entre família e escola, com vistas a qualificar ainda mais as práticas pedagógicas e potencializar o desenvolvimento na infância.

1.1.1 Estrutura do trabalho

A introdução teve por objetivo apresentar o contexto ensejador do desenvolvimento desta pesquisa, propondo-nos pensar acerca dos desafios que foram enfrentados diante de um contexto emergencial de aprendizagem remota com crianças de 0 a 3 anos, na qual a relação de mediação por parte das famílias se constituiu como fator elementar para que as crianças pudessem ter acesso às práticas apresentadas pela escola. Afora a introdução, como primeira seção, a pesquisa se organiza em mais quatro seções.

A segunda seção analisa as características do desenvolvimento infantil, a importância e como se dão os estímulos nos primeiros anos de vida da criança e, também, verificar como o fechamento das escolas durante a pandemia impactou na decisão das ações pedagógicas a serem desenvolvidas pela escola. Merece destaque, aqui, a importância de se garantir o protagonismo infantil nas ações e nas interações, no contexto social.

A fim de contextualizar este cenário, fez-se a apresentação dos dispositivos legais que tratam das garantias e proteção dos direitos das crianças e que traçam diretrizes e norteiam as ações atreladas à infância.

Na seção seguinte buscamos identificar os fundamentos que embasaram a escolha das estratégias utilizadas para a comunicação com as famílias, pela escola pesquisada, bem como verificar se os estímulos necessários ao desenvolvimento das crianças puderam ser garantidos pelas estratégias utilizadas.

Evidenciou-se, neste sentido, o papel da família como mediadora das ações propostas pela escola e importância do estabelecimento efetivo de uma relação entre família e escola para que as práticas pedagógicas tenham como destinatárias as crianças, levando-nos a pensar se as ações propostas faziam, de fato, sentido para elas.

As discussões feitas nas duas primeiras seções se apoiam nos referenciais teóricos de autores que tratam do universo infantil.

Na quarta seção descrevemos o percurso metodológico da pesquisa, com a apresentação dos dados coletados pela análise documental e pelas conversas realizadas com os diferentes sujeitos da pesquisa. A partir disso, buscamos verificar e analisar quais foram os principais desafios que tiveram que ser enfrentados pela escola e pelas famílias ao longo do período pandêmico e se as interações estabelecidas entre esses sujeitos promoveram, de alguma forma, o estabelecimento de vínculos. Igualmente, visamos apresentar uma síntese dos aprendizados que essa experiência possibilita aos educadores da primeiríssima infância, que podem ser introduzidos nas perspectivas de gestão educacional e de gestão escolar.

As considerações finais correspondem à quinta seção e trazem os resultados desta pesquisa, propondo a reflexão acerca dos efeitos que o distanciamento social decorrente da pandemia da Covid-19 promoveu na vida dos bebês e das crianças da creche e suas respectivas famílias.

Por fim, apresentamos uma proposta de diálogo a ser desenvolvida com a comunidade escolar com vistas a fomentar a reflexão sobre as possíveis ações voltadas ao fortalecimento da relação entre a família e a escola.

2. A PANDEMIA DE COVID-19 E O FECHAMENTO DAS ESCOLAS

Nos anos de 2020 e 2021, num contexto mundial, diversos países foram assolados por uma pandemia decorrente da Covid-19 que implicou na suspensão imediata das atividades presenciais, obrigando as pessoas a viverem num contexto de isolamento social. Além desse distanciamento, foi recomendado o uso constante de máscaras e álcool em gel 70%, para fins de proteção individual e coletiva. Respeitando essas recomendações, somente em meados de 2021 as escolas foram retomando gradativamente suas atividades num modelo híbrido, até que pudessem retornar, de fato, ao contexto presencial. O termo híbrido, neste caso, refere-se à mescla entre os modelos presencial e remoto, visto que, mediante revezamento, enquanto um pequeno agrupamento frequentava presencialmente a creche, outro continuava a estabelecer as interações com a escola de forma remota, realizando propostas por intermédio da utilização de ferramentas digitais. Em meio às incertezas sobre as consequências da contaminação pelo vírus, as famílias, neste período, podiam optar pelo retorno ou não da criança às atividades presenciais.

Diante deste cenário e do fechamento abrupto das escolas, como alternativa para que as crianças não fossem privadas das ações pedagógicas, foi necessário rever os currículos escolares, dando início a um período de aprendizagem remota intermediada por propostas que visaram promover um vínculo maior entre família e escola.

Nesta seção, a partir da apresentação de legislações importantes que regem a Educação Infantil, abordamos o papel da creche e sua relevância ao garantir o protagonismo e propiciar os estímulos necessários nos primeiros anos de vida da criança. Esses aspectos foram fundamentais para as práticas desenvolvidas pela escola junto às famílias durante o trabalho remoto.

2.1 A CRECHE COMO UM DIREITO DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Os bebês e as crianças bem pequenas são sujeitos naturalmente ávidos à aprendizagem. Inicialmente, as primeiras relações estabelecidas pelo bebê ocorrem no ambiente familiar onde, sendo cercado de cuidados, passa a realizar interações e a criar vínculos.

As reflexões de uma pedagogia voltada ao trabalho na creche são recentes. Os escritos pertinentes à essa abordagem, em sua maioria, se restringiam apenas aos cuidados necessários nesta fase da infância. Durante muito tempo as creches figuraram como espaço de caráter meramente assistencial, onde as mães de classes menos favorecidas deixavam os seus filhos para que pudessem trabalhar. Assim, a importância do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças de 0 a 3 anos por um longo período acabou, de certo modo, sendo desconsiderada.

Nesse âmbito, ao tratar historicamente sobre a creche, Oliveira (1988) destaca que:

A história da creche difere da história da escola básica. Esta última foi, primeiro, a escola para os filhos das classes médias e altas, e a população mais pobre teve, e ainda tem, de brigar para nela entrar e permanecer. A creche, por outro lado, nasceu acolhendo os pobres e, apenas recentemente, tem sido tomada e recriada pela classe média. A verdadeira luta travada pelas mulheres por creches para filhos, ensinou-lhes a reconhecer a creche como um direito da população e, mais ainda, como um direito da criança dispor de um espaço próprio para sua educação, complementar à educação familiar. (OLIVEIRA, 1988, p. 51).

À medida em que esse espaço foi sendo reconhecido como um direito da criança, foram acontecendo mudanças significativas nas concepções de aprendizagem. Rompendo com a metáfora equivocada que ainda compara a criança pequena a uma folha de papel em branco a ser desenhada, é notório que os bebês e as crianças bem pequenas, através dos conhecimentos e das aprendizagens que vão sistematizando com o passar do tempo, trazem consigo experiências que não podem ser desconsideradas pela família e pela escola. Eles são dotados de uma capacidade de participação e aprendizagem que lhes permite exercer um protagonismo nas ações e, conseqüentemente, em seus desenvolvimentos. Por meio de balbucios, choros, expressões e gestos são capazes de manifestar seus desejos e necessidades.

Dessa forma, a proposta pedagógica da creche deve estar voltada a garantir os direitos e as necessidades dos bebês e das crianças bem pequenas. Para além do cuidado, da atenção e do afeto é fundamental olhá-los como sujeitos que exprimem necessidades e desejos e a quem se deve garantir uma escuta atenta. Os choros, gestos e expressões são indicativos que compõem as diversas linguagens pelas quais os bebês e crianças bem pequenas podem se comunicar e interagir com o mundo que os cerca, atribuindo-lhe sentido.

O desenvolvimento infantil ocorre por etapas que se sucedem, cada qual com características e necessidades correspondentes. A qualidade na atenção e nos cuidados que ocorrem nos primeiros anos de vida influencia diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento deste sujeito ao longo da vida.

Neste sentido, Becchi (2012, p. 05) reforça que as experiências vivenciadas pelas crianças nesta faixa etária não podem ser desconsideradas:

A criança é um indivíduo dotado de uma rica experiência, que adquiriu e estruturou ao longo de sua vida uma cultura própria e que leva para a creche uma série de conhecimentos, imagens, hábitos e modalidades afetivas também próprias, bem como uma série de informações que lhe foram transmitidas e que continuam a lhe ser destinadas ao longo de todo o seu tempo na creche.

No Brasil, a expansão do atendimento na Educação Infantil está diretamente relacionada aos processos de urbanização e de inserção das mulheres no mercado de trabalho. A formação da sociedade capitalista brasileira tem uma relação direta com o atendimento dos bebês e das crianças bem pequenas nas creches, tendo em vista que, para que as mulheres pudessem ser inseridas no mercado de trabalho, atendendo à lógica do capital, era necessário assegurar um lugar onde pudessem deixar seus filhos enquanto estivessem trabalhando.

Neste contexto, observa-se que, na década de 1970, quando criadas originalmente, as creches estavam voltadas a assegurar o direito às mães para que pudessem trabalhar e este espaço figurava como um lugar no qual fosse garantido aos seus filhos higiene, proteção e cuidados. As questões relacionadas aos estímulos necessários para o desenvolvimento infantil não eram basilares nesse atendimento.

As mudanças frente a essa concepção de caráter assistencialista ocorrem a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 que garante o direito das crianças à Educação Infantil em creches e pré-escolas.

Lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creche e pré-escolas como um direito da criança e dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino. (OLIVEIRA, 2002, p. 115).

A Carta Magna, em seu Art. 7º, inciso XXV, assegura, como direito ao trabalhador, a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os cinco anos de idade em creches e pré-escolas. O Art. 29 preconiza ainda que a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Adiante, no mesmo sentido, o Art. 208 expressa que é dever do Estado a garantia à Educação Infantil para crianças de até cinco anos de idade, em creches e pré-escolas.

No Brasil, a década de 1980 foi um período importante em que se intensificaram as pesquisas e os estudos voltados às questões da infância, lançando finalmente um olhar às reais necessidades das crianças, independentemente de sua condição social.

A Constituição Federal de 1988 atribuiu à criança a condição de cidadã, conferindo a ela, em caráter prioritário, o direito à proteção integral a ser assegurado pela família, pela sociedade e pelo poder público.

Em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as prerrogativas aos direitos das crianças foram ainda mais fortalecidas, pois a lei reforçou o dever do Estado de

prestar atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas. Com o ditame de colocar em prática as disposições constitucionais atreladas à infância, essa legislação reafirma e evidencia o direito das crianças de acesso à cidadania e à proteção social.

Em 1994, mediante a aprovação da Política Nacional de Educação Infantil, passaram a ser estabelecidos critérios voltados às diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, com vistas à implementação de políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96 –, a Educação Infantil passou a figurar como a primeira etapa da educação básica. Esta legislação enfatizou o aspecto da gratuidade desse atendimento pelas instituições públicas espalhadas pelo país. Segundo esse dispositivo legal, apesar de não ser considerado obrigatório, o atendimento em creches e pré-escolas tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. Tanto as creches para as crianças de zero a três anos, como as pré-escolas, para as de quatro a seis anos, são consideradas instituições de Educação Infantil.

O Artigo 9º, inciso I, da LDBEN, por sua vez, estabeleceu que compete à União, em colaboração com os Estados, Municípios e o Distrito Federal, elaborar o Plano Nacional de Educação.

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional (RCNEI) estabeleceu orientações, diretrizes e metas de qualidade e se constituiu como uma referência e orientação pedagógica para a estruturação dos currículos de Educação Infantil para crianças de zero a seis anos.

Destaca-se, nesta seara, também a edição, em 1999, do documento intitulado *Ação Compartilhada das Políticas de Atenção Integral à Criança de 0 a 6 anos* que se constitui como um material de apoio e subsídio a Estados e Municípios atrelado à integração das creches e pré-escolas aos seus sistemas de ensino. Trata-se de uma determinação em consonância com a LDBEN, cujas ações devem ser articuladas às políticas públicas. Dessa forma, os sistemas de ensino passam a ser os responsáveis pela supervisão de creches e pré-escolas que deverão ser credenciadas junto às redes municipais e estaduais de educação.

Nesse contexto, cabe ainda à assistência social elaborar e implantar políticas públicas voltadas à proteção de famílias vulnerabilizadas pela pobreza, por meio de ações voltadas ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos. Considerando que a proteção integral à criança deve ser assegurada pela família, pela sociedade e pelo poder público, as instituições que atuam com crianças nessa faixa etária são instituições educativas e, portanto, devem promover juntamente com a família o desenvolvimento integral desses sujeitos, de modo a ampliar suas experiências e seus conhecimentos.

Em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) apresentaram os aspectos essenciais a serem observados na organização das propostas pedagógicas e curriculares na Educação Infantil, bem como os fundamentos e princípios norteadores para as políticas públicas voltadas à essa etapa da escolarização.

O Plano Nacional de Educação 2001-2011 destacou como meta a ampliação da oferta de vagas na Educação Infantil de forma a atender, em cinco anos, 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das crianças de 4 e 5 anos.

Com a promulgação da Lei n. 12.796/13, houve uma alteração expressiva na LDBEN, de 1996, onde foi determinada a obrigatoriedade da etapa pré-escolar, pautando-se no pleno desenvolvimento da criança de até cinco anos de idade nos aspectos físico, intelectual, emocional e social. Assim, os sistemas de ensino, a partir de 2014, deveriam passar a exigir a frequência mínima de 60% das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola. A frequência à creche, por sua vez, continua não tendo caráter obrigatório, até porque não há vagas disponíveis para a totalidade delas nos sistemas do país.

Além disso, houve também a edição da Lei n. 13.257/16, denominada de Marco Legal da Primeira Infância, que determinou a implementação de políticas públicas voltadas à primeira infância, já compreendida desde o nascimento até os seis anos de idade. Dentre as várias disposições do texto legal, podemos destacar: a garantia do direito da criança ao brincar, a importância da qualificação dos profissionais que trabalham na primeira infância, a ampliação da licença maternidade e paternidade, a instituição de igualdade de direitos e deveres às mães, pais ou responsáveis pela criança, o envolvimento das crianças nas discussões para a formulação de políticas públicas, de modo a lhes garantir a participação, além de reforçar a importância do atendimento domiciliar às crianças em situação de vulnerabilidade, entre outras. Essas medidas têm por fundamento salvaguardar os direitos atrelados à infância, reduzindo, em alguma medida, as desigualdades sociais.

Em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçou a importância do papel das creches e pré-escolas em acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças, de modo a ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades para que possam consolidar novas aprendizagens. Segundo o documento, são definidos como direitos de aprendizagem da criança: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. A organização curricular, por sua vez, deve se fundamentar em cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Nos termos da BNCC, cada campo de experiência propõe objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos para três diferentes grupos etários: bebês, compreendendo as crianças de 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas, para se referir às crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas, referindo-se àquelas compreendidas na faixa etária entre 4 anos e 5 anos e 11 meses.

Com a edição do PNE 2014-2024, destacou-se como meta universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos e ampliar a oferta da Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste.

Se, inicialmente, a Educação Infantil era compreendida apenas como uma etapa anterior à escolarização de caráter preparatório para a etapa subsequente, os documentos mais recentes, além de a elevar a primeira etapa da Educação Básica, destacam a sua importância reportando-a como início e fundamento do processo educacional.

Nesse viés, diante das mudanças nas concepções e das disposições legais ora apresentadas, a garantia de vaga para bebês e crianças em creche atualmente, além de assegurar que as mães possam estar integradas ao mercado de trabalho, impõe ao poder público o dever de garantir, em caráter complementar à família, os estímulos e os cuidados da infância.

Ao mesmo tempo em que a garantia de matrícula de uma criança na creche permite à mãe trabalhadora o exercício de sua atividade laboral, os estudos contemporâneos têm evidenciado a importância da ação educativa desenvolvida com essa faixa etária.

A criança, quando matriculada na creche, é inserida num novo universo repleto de experiências e possibilidades de aprendizado e com uma nova organização do tempo. Neste lugar ela estabelece interação com outras pessoas e também com o ambiente que a cerca.

Para Bondioli e Mantovani (1998, p. 23) a vivência na creche figura como uma oportunidade rica de socialização entre as crianças, possibilitando que possam, aos poucos, superar a fase do egocentrismo e relacionar-se com os demais. Segundo as autoras, a criança na creche pode experimentar as mais variadas possibilidades de troca, de construção de planos de ação, de resoluções, em um ambiente protegido e pensado para ela. Ressalta-se, assim, a importância de garantir a elas um espaço seguro, acolhedor e rico em possibilidades de vivências e explorações.

Ao se sentir segura nesse espaço, a criança passa então a se relacionar com os outros ao seu redor e a trocar experiências com outras crianças, compondo um coletivo. Por meio desta interação passa a se sentir parte, também, deste grupo social.

Segundo Bondioli (2012, p. 37), a partir das relações que a criança estabelece na creche e fora dela, vai construindo sua própria identidade.

A creche é, para a criança, espaço de transição entre apegos familiares e um mundo contíguo a eles, mas separado, no qual ela inicia novas ligações com adultos e coetâneos. A creche, desse ponto de vista, pode ser uma experiência de crescimento para a criança pequena, que pode usufruir da autonomia afetiva adquirida e da extensão das próprias capacidades relacionais se a creche for um lugar acolhedor, relacionalmente rico, capaz de apoiar os recursos afetivos das crianças, de acolher e compreender as dificuldades e angústias da separação da família, de fazer frente aos inevitáveis sentimentos negativos que as acompanham.

A autora explicita, ainda, que a confiança e a instauração de novos laços afetivos estão diretamente relacionados à maneira que cada criança se sente escutada, reconhecida, apreciada, encorajada e estimada, fazendo-se necessário responder à cada indivíduo de maneira personalizada, de modo a acolher as suas necessidades e peculiaridades subjetivas.

Se, por um lado, ao frequentar a creche a criança se vê diante da necessidade de romper com algumas situações que lhe são cotidianas em casa, adaptando-se a uma nova rotina e ao convívio com novas pessoas, por outro, cabe à creche propiciar a ela um espaço acolhedor e afetuoso onde possa se sentir segura para se aventurar nessas novas vivências sociais. Enquanto dotadas de individualidade, sabemos que cada qual aprende a seu tempo e a seu modo, sendo fundamental a garantia das condições adequadas para potencializar o desenvolvimento de cada uma.

2.2 A CRIANÇA COMO SUJEITO SOCIAL E O SEU PROTAGONISMO

Conforme já apresentado, a criança é um sujeito histórico e social e, nesta condição, é detentora de direitos garantidos pela legislação.

As concepções de vanguarda acerca da infância foram se modificando com o passar do tempo e não se apresentaram de forma homogênea numa mesma sociedade e numa mesma época. Fatores como a classe social e o grupo étnico ao qual pertenciam, implicavam em diferenças na maneira pela qual as crianças eram consideradas – ainda que, mesmo atualmente, subsistam práticas sociais aprisionadas ao passado.

Hodiernamente, entendemos a criança como um sujeito que tem o seu próprio modo de pensar, agir e se relacionar e a quem deve ser conferido o direito de interagir e interpretar o mundo ao seu redor. Nesse sentido, surge o brincar como direito e condição para que a criança possa se desenvolver integralmente.

Evidenciar a importância do protagonismo infantil implica, conseqüentemente, em revisitar e repensar ações e concepções que fundamentam os currículos de educação infantil, especialmente nas escolas de 0 a 3 anos, rompendo com uma visão assistencialista, em que o

adulto deixa de figurar como mero propositor de ações pedagógicas e as crianças passam a representar, de fato, o centro e a razão de ser de todo o processo educativo.

Consubstanciando essa nova forma de compreender a Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998, p. 17) estabelece que:

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas.

Barbosa (2006, p. 86) esclarece que a construção desta nova mentalidade, segundo a qual a creche e a pré-escola são um direito da criança, aos poucos tem se tornado uma realidade. Segundo a autora:

A experiência possibilitada pelas instituições de cuidados e educação infantil, de viver uma vida fora dos limites do lar, com adultos diferentes, que se relacionam com várias crianças em um espaço público e, ao mesmo tempo, o encontro repetido cotidianamente de várias crianças da mesma idade ou quase, faz com que as creches e as pré-escolas possibilitem às crianças pequenas a ampliação de seus modos de socialização e sociabilidade. As crianças realizam jogos e atividades, estabelecem relações afetivas com várias outras pessoas e constantemente são colocadas ou se colocam em situações nas quais precisam ampliar suas estratégias de interação para estabelecer laços e novas aprendizagens.

É fundamental que os educadores, nas escolas, repensem as suas práticas, permitindo que as crianças possam participar da escolha das vivências que lhes são significativas:

A (re)invenção do cotidiano na escola infantil depende das possibilidades de os adultos responsabilizarem-se pelo seu próprio tempo, romperem com o tédio da repetição, diminuírem o estresse de fazer tudo igual, criando um tempo diverso e diversificado, um tempo que dê espaço às crianças e aos próprios educadores, dando ouvidos a tudo o que eles têm de inovador, de criativo, permitindo usar o tempo com a clareza possível a respeito dos fatores que nos fazem realizar as coisas de um modo ou de outro. (BARBOSA, 2006, p. 204).

Nesta perspectiva de direitos da infância reforça-se que os espaços escolares garantam às crianças vez e voz, permitindo-lhes participação e escolha no planejamento e no desenvolvimento das ações, de modo que possam desenvolver progressivamente a sua autonomia.

Na prática, sabemos que o exercício deste protagonismo infantil, muitas vezes, não prevalece e que as crianças, em muitos casos, continuam atuando como meras executoras de ações pedagógicas propostas pela escola. A razão para essa descaracterização, não raro, perpassa por razões como: o número excessivo de crianças matriculadas na creche, o número reduzido de funcionários para acompanhar e atender as demandas das crianças, a rigidez na rotina decorrente

dos cuidados básicos com os bebês e crianças bem pequenas como a alimentação, a troca, o banho e o sono e em outros casos, na própria dificuldade dos docentes de romper com concepções equivocadas fundamentadas na ideia do adulto que ensina para a criança que aprende e apenas reproduz o que lhe foi ensinado, como descrito, entre outros, na pesquisa de Meningue (2020, p. 198). A autora, ao tratar da judicialização de vagas na creche e da quantidade excessiva de bebês matriculados num berçário, destaca que essa situação acarreta dificuldades nos relacionamentos humanos, afetando o clima organizacional da escola, gerando tensão entre as pessoas e fazendo com que a realidade do berçário não seja saudável para as crianças.

Reconhecer a criança como sujeito de direito implica em permitir que ela possa exercer a sua cidadania. “É preciso olhar para estas crianças; é preciso escutá-las, observá-las e construir com elas um planejamento que atenda às suas necessidades, e que realmente possibilite a construção de cultura, em que elas sejam coautoras.” (SANCHES, 2020, p. 45).

As crianças precisam, portanto, serem compreendidas como sujeitos ávidos ao conhecimento e potencialmente capazes de aprenderem a partir das experiências vivenciadas:

A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se. Sua necessidade e direito de comunicar-se e interagir com outros emerge ao nascer e é um elemento essencial para a sobrevivência e identificação com a espécie. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2018, p. 108).

A participação ativa da criança em seu processo de aprendizagem e nas tomadas de decisão representa um dos pilares para a construção de uma sociedade democrática fundamentada numa educação emancipadora.

Todos esses direitos conferidos às crianças, tais como os de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se foram, de certo modo, restringidos em razão da pandemia e do fechamento das escolas.

2.3 A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O ser humano existe na interação com o outro. O vínculo é importante desde a concepção e impacta na maneira com que nos relacionamos com o mundo. Apesar de concebermos os bebês como seres muito frágeis, eles são muito sensíveis ao que acontece ao seu redor. A partir das experiências que vivenciam, criam hipóteses, buscam confirmá-las e, assim, aprendem. Por essa razão, desde cedo, devem ser sempre encorajados a realizar novas

descobertas. Esse processo, aos poucos, lhes permite ampliar a percepção sobre si mesmos e também do meio que os cerca.

Desta forma, aprendem desde o nascimento e esse processo ocorre de forma extraordinária, em relação a outras fases da vida. Nos primeiros anos, a quantidade de conexões neurais que ocorrem no cérebro do bebê e a velocidade em que elas acontecem é bastante superior às dos adultos, de modo que, mediante estímulos corretos, sua aprendizagem é certamente potencializada. Por conta da neuroplasticidade cerebral, o cérebro é moldado pelas experiências vividas.

Segundo as autoras Crespi, Noro, Nóbile (2020, p. 1531), as pesquisas no campo da neurociência denotam a existência de períodos sensíveis na infância para a aquisição de habilidades importantes para o desenvolvimento integral do indivíduo. Eles ocorrem durante as fases iniciais do desenvolvimento onde os mecanismos de plasticidade cerebral estão bastante ativos e, portanto, mais suscetíveis a receber a estimulação adequada proveniente do ambiente.

Nos três primeiros anos de vida, a arquitetura cerebral passa por intensas transformações estruturais em resposta a interação entre fatores biológicos, experiências e relações interpessoais que a criança estabelece no meio que a cerca. Nesse período, os neurônios presentes no sistema nervoso passam a associar-se e estando associados uns aos outros, criam redes neurais que se fortalecem à medida que são utilizados com maior frequência. O fortalecimento dessas redes neurais favorece a transmissão de informações previamente adquiridas através de alguma experiência vivenciada e que passam a ser evocadas com maior facilidade, garantindo, dessa forma, a aprendizagem e a formação de memórias. (Lent, 2019 *apud* CRESPI; NORO; NÓBILE, 2020, p. 1526).

Neste mesmo período, as autoras Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 43) destacam a importância das interações e explicitam que as necessidades que o indivíduo da espécie humana tem ao nascer (proteção diante dos perigos, alimentação, cuidados higiênicos básicos, interesse na exploração do meio) somente são resolvidas através da relação com as outras pessoas. O estabelecimento desta relação lhe permite desenvolver e amadurecer todo o seu potencial biogenético, o qual, por sua vez, deixará responder aos poucos e de maneira adaptada às suas potencialidades e aos estímulos externos.

Logo ao nascer os bebês já são capazes de reconhecer a voz de quem os cerca, em especial a voz da mãe. Aproximadamente aos três meses de vida o bebê já começa a conhecer as pessoas com as quais tem uma relação mais constante. A visão, por sua vez, se desenvolve aos poucos, tendendo a se tornar mais nítida por volta do oitavo mês de vida. Os movimentos motores também passam a ser cada vez mais ordenados com o passar do tempo. À medida que o tônus postural vai se desenvolvendo, o bebê progressivamente vai conseguindo sentar-se, manter-se em pé, até que,

posteriormente, consiga andar – o que normalmente ocorre após o primeiro ano de vida. Nessa fase, os vínculos de afeição são fundamentais, pois as crianças tendem a se sentir muito mais seguras e protegidas com pessoas com as quais desenvolvem uma relação mais próxima:

A segurança transmitida pela presença de figuras de afeição à criança de um ano é a base que lhe permite a tranquilidade para explorar o mundo em que está envolvida e começar a desenvolver relações com pessoas que lhe são estranhas. (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 44).

Entre o primeiro e o segundo ano de vida, além de se desenvolver bastante no que se refere às habilidades motoras, passa a ampliar também o seu vocabulário. Em muitos casos, há o início da fala. A criança tende, também, a se tornar ainda mais sociável e autônoma, passando inclusive a brincar com outras crianças.

Entre o segundo e o terceiro ano as crianças já possuem um controle bem maior do próprio corpo, bem como possuem um maior domínio no que se refere à fala. Em muitos casos, já conseguem estabelecer pequenos diálogos, contar histórias e cantar. Há um aumento no tempo de concentração, o que lhes possibilita aprender melhor alguns conceitos.

Estudos atrelados à neurociência evidenciam que o desenvolvimento integral da criança está diretamente atrelado à qualidade dos estímulos que esta recebe nos seus primeiros anos de vida. Isso porque, nesse tempo, as conexões neurais ocorrem numa velocidade bastante acelerada e o afeto recebido tende a intensificar essas ligações. A construção dos vínculos se dá no cotidiano através das interações que os adultos realizam com os bebês desde o nascimento e essas são, portanto, fundamentais para potencializar ainda mais o desenvolvimento cerebral. Ressalta-se, dessa forma, a importância de observá-la, realizar diálogos e interagir com ela, de modo que aos poucos ela possa se sentir pertencente a este mundo no qual acabou de chegar.

Segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 43), a criança constrói seu processo de identidade durante toda sua evolução a partir dos processos relacionais com as outras pessoas:

É importante entender que o eu e a personalidade infantil não são uma entidade que a criança tem incorporada ao nascer e que depois vai mostrar na relação com as outras pessoas; ao contrário: a personalidade estrutura-se a partir da relação com outras pessoas e, nessa interação, vai sendo interiorizada. Dessa perspectiva é consequente atribuir uma grande importância às relações e às interações entre pessoas como um fator que possibilita a construção progressiva da identidade pessoal e do desenvolvimento de todas as capacidades.

Adiante, as autoras esclarecem sobre a importância dessas relações também para o desenvolvimento da autoestima das crianças:

As experiências que as crianças vivenciam no decorrer dos anos, em todos os contextos (família, escola, entre amigos) fazem com que elas interiorizem uma imagem e um conhecimento de si mesmas e, ao mesmo tempo, adquiram uma valorização do próprio conceito que é transmitido por pessoas significativas em sua relação diária. Isso representa a autoestima. (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 45).

A escola figura como um espaço no qual as habilidades sociais são colocadas em prática e onde, conseqüentemente, a criança se socializa e constrói relações. A BNCC faz referência à importância da relação adulto-criança, e destaca, igualmente, a importância das relações estabelecidas entre criança-criança, pois a partir desta convivência ela se humaniza. O documento reforça ainda que a interação durante o brincar traz muitas aprendizagens às crianças e favorece seu desenvolvimento integral. Ao observar as interações e as brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

Segundo a BNCC, em consonância com o disposto no Art. 9º das DCNEI, as brincadeiras e interações são eixos estruturantes da prática pedagógica na Educação Infantil. É brincando e interagindo com o outro que a criança realiza descobertas e constrói conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo ao seu redor.

Referido documento ressalta, também, a importância de se imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas desenvolvidas na creche, evidenciando a necessidade de se criar ambientes para o brincar, estimulando e favorecendo a aprendizagem da criança.

Na infância, a brincadeira assume um papel fundamental, pois figura como o principal recurso para o aprendizado da criança, cabendo ao adulto, portanto, lhes oferecer contextos interessantes e desafiadores de modo a potencializar ainda mais o seu desenvolvimento.

A creche representa um espaço rico de aprendizagem, troca e interação, sustentado por um pilar que se denomina brincar. Além de gerar prazer e satisfação, é pelo brincar que a criança interage com o meio que a cerca e com as pessoas ao seu redor, adquire novos conhecimentos, desenvolve sua criatividade e imaginação, exerce a autonomia ao escolher com o que e com quem brincar, desenvolve suas habilidades motoras e socioemocionais e sua comunicação. Para as crianças bem pequenas o estímulo voltado ao brincar livre e exploratório é fundamental, pois é a partir dele que ela realiza inúmeras descobertas. Enfatizando a importância do brincar para a criança, Sanches (2020, p. 52) destaca que:

Por meio da brincadeira ela aprende e terá a possibilidade de escolher e tomar decisões, de experimentar o mundo, de criar relações com o outro, de elaborar sua autonomia e organizar as suas ações. Ao utilizar o brincar como uma

linguagem própria de relação com o mundo, desenvolverá habilidades para a sua formação e seu desenvolvimento integral.

Além disso, ao vivenciar diferentes papéis enquanto sujeito social inserido numa brincadeira, a criança consegue expressar seus sentimentos, expor e até mesmo resolver os seus conflitos internos.

Suplantando a ideia de um brincar como mero passatempo, destaca-se sua importância como uma potência que propicia aprendizagem. Observando o brincar da criança é possível que o adulto possa conhecê-la melhor, inclusive seus desejos e necessidades.

Segundo Moyles (2002), é preciso valorizar verdadeiramente a comunicação das crianças, não só nas ocasiões em que elas respondem a algum questionamento, mas especialmente quando estão explorando suas ideias e imagens mentais por meio de um diálogo pessoal e individual.

Propiciar situações lúdicas e significativas é de suma importância, pois os benefícios do brincar impactam no desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional dos bebês e das crianças bem pequenas.

Esses fundamentos das características do desenvolvimento infantil de 0 a 3 anos e da importância das interações realizadas nesta faixa etária foram ensejadores da propositura de ações às famílias da creche, para que no contexto remoto emergencial as crianças não estivessem privadas dos estímulos necessários ao seu regular desenvolvimento.

3. APRENDIZAGEM REMOTA: MUDANÇAS E IMPLICAÇÕES PARA OS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS DA CRECHE

A creche figura para os bebês e crianças pequenas como um espaço rico em estímulos, descobertas e aprendizagens, especialmente por conta da possibilidade de estarem em interação com diferentes pessoas em diferentes ambientes, de forma a lhes atribuir novos significados.

Ocorre que, mediante o fechamento abrupto e inesperado das escolas por conta da pandemia da Covid-19, esses bebês e crianças estiveram privados desse convívio. Se em princípio estavam restritos às vivências no espaço do ventre materno, por conta do distanciamento social, muitos deles, após o nascimento, tiveram novamente que se limitar ao espaço e às relações estabelecidas com os parentes no ambiente familiar.

A pandemia implicou na necessidade de as pessoas conviverem em tempo integral em família. Para muitas delas, essa convivência permitiu que se aproximassem ainda mais afetivamente, de modo que pudessem inclusive participar e acompanhar mais a aprendizagem das crianças. Contudo, essa não foi a realidade vivenciada pela maioria dos brasileiros que, em geral, tiveram que lidar com os desafios decorrentes do cenário pandêmico que abarcava o medo da doença, o desemprego, as dificuldades financeiras, a perda de entes queridos, os transtornos decorrentes de questões socioemocionais, a sobrecarga de tarefas, dentre outras coisas.

Reportando-se a um estudo sobre o isolamento social e o sofrimento psíquico realizado na Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, acerca dos impactos na saúde física e mental das pessoas, Araujo (2022, p. 37), em sua dissertação, destacou que, nesse período de isolamento social, os pesquisadores observaram um aumento expressivo dos sentimentos de ansiedade, preocupação, tristeza e estresse. Dentre as pessoas que se isolaram de maneira mais intensa (76,9% das mulheres e 58% dos homens), muitas apresentavam sintomas de sofrimento psicológico, incluindo ansiedade e depressão. Agregado a isso, foram constatados problemas como a diminuição na prática de atividade física, o cansaço, a exaustão, os distúrbios de peso e de sono, a elevação do consumo de bebidas alcoólicas e tabaco.

A pesquisa ressaltou ainda que 55% das pessoas relataram diminuição da renda familiar e 7% delas ficaram sem rendimento. As perdas de rendimento se agravaram na população mais pobre, com renda per capita inferior a meio salário mínimo. Em relação à situação de trabalho, 3% perderam o emprego e 21% ficaram sem trabalho (ARAÚJO, 2002, p. 38).

Todos esses fatores tendem a desestabilizar a estrutura familiar como um todo, visto que muitas pessoas estavam imersas numa espécie de caos social decorrente da doença. Em

muitos casos, as intempéries e os problemas acabaram por obscurecer o olhar sobre a importância da interação e do protagonismo infantil. Isso porque, para além das questões inerentes à infância, as famílias tinham que olhar e encarar a sua própria realidade.

Desde o momento em que foi decretado o fechamento das escolas, em março de 2020, em meio à inexistência de políticas públicas que pudessem respaldar essas questões, a escola passou a atuar remotamente, buscando atenuar os eventuais prejuízos para o desenvolvimento infantil. As interações, nesse caso, passaram a ser realizadas por meio de ferramentas digitais.

Todavia, diante de um cenário absolutamente imprevisível, inexistiam diretrizes norteadoras para a realização desse trabalho. Questões sobre o que e como fazer ficavam absolutamente sem resposta, reportando-se a uma atuação que se consubstanciou a partir da experiência mediante acertos e erros.

As ações desenvolvidas pela escola, no geral, estiveram voltadas às garantias dos direitos atrelados à infância, na tentativa de sensibilizar e evidenciar a importância de se olhar para as reais necessidades das crianças.

A fim de compreender como se estabeleceram as relações entre família e escola durante a pandemia, adiante serão apresentadas as características da creche onde foi realizada a presente pesquisa, explicitando as ações e desafios compartilhados pelos sujeitos envolvidos ao longo deste período.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA CRECHE PESQUISADA

O universo da pesquisa é uma creche pública municipal pertencente à rede direta, localizada na região metropolitana de São Paulo. Foi inaugurada em 1988 e atende crianças de 0 a 3 anos. Atualmente, há aproximadamente 220 (duzentas e vinte) crianças matriculadas distribuídas em 02 (duas) turmas de berçário (a partir do 4º mês de nascimento até 01 ano e 08 meses), 02 (duas) turmas de ciclo inicial (faixa etária de 01 ano e 09 meses a 02 anos e 08 meses) e 03 (três) turmas de ciclo final (de 02 anos e 09 meses a 03 anos e 11 meses).

O atendimento é realizado em período integral, das 07h00 às 18h00, ou em meio-período, sendo que as crianças matriculadas no período semi-manhã são atendidas das 07h00 às 13h00 e as matriculadas no período semi-tarde são atendidas das 12h00 às 18h00. Em cada turma há aproximadamente 20 (vinte) crianças matriculadas.

Em razão da grande demanda por vagas na unidade, a creche atende a crianças de diversos bairros vizinhos. Está localizada num bairro no qual as construções, em geral, são feitas de alvenaria. Os bairros do entorno são compostos, em grande parte, por famílias muito

jovens, muitas delas com um grande número de filhos. Apesar da construção de outras creches na região, é comum a existência de lista de espera por vagas. Além disso, ao longo do ano, em alguns casos, de forma extemporânea, faz-se necessária a matrícula de crianças em cumprimento a medidas protetivas, medidas liminares ou termos de ajustamento de conduta. Excepcionalmente, logo após a pandemia, houve uma diminuição significativa na procura por vagas na creche. Foi uma situação bastante atípica e possivelmente adveio do fato das pessoas terem passado por um longo período em distanciamento social e se sentirem temerosas diante da eventual possibilidade de contágio pela doença.

Isso corrobora inclusive com os dados oficiais da primeira etapa do Censo Escolar de 2021, divulgados pelo INEP, evidenciando que mais de 650 mil crianças de até 5 anos saíram da escola durante a pandemia¹.

Quanto ao perfil socioeconômico, a renda familiar da comunidade atendida é baixa, sendo que cerca de 77% (setenta e sete por cento) das pessoas declaram apresentar renda mensal de 01 (um) a 02 (dois) salários mínimos. Muitas delas se encontram em situação de vulnerabilidade social ainda mais agravada em razão da pandemia da Covid-19. Nesse período, inúmeras famílias relataram a perda de emprego e que estiveram provendo suas necessidades básicas a partir da realização de atividades informais ou do recebimento de auxílio decorrente de programas do governo. No que diz respeito à escolarização, parte dos responsáveis concluíram o Ensino Médio, destacando-se que cerca de 20% (vinte por cento) das mães ainda não concluíram a educação básica.

No que se refere ao acesso à cultura, poucas são as famílias que sinalizam idas ao teatro ou ao cinema, e pouco se realiza leitura de livros com e para as crianças. A maioria delas diz que o acesso à informação e à cultura se dá quase que exclusivamente através da televisão ou celular, o que denota a importância da oferta e ampliação de acesso a bens culturais para essa comunidade.

A creche conta com um quadro de 15 (quinze) professoras que cumprem carga horária semanal de 30 horas, sendo divididas em 22 (vinte e duas) horas com as crianças, 05 (cinco) horas de organização do trabalho (03 horas na unidade escolar e 02 em local de livre escolha) e 03 (três) horas em reunião pedagógica semanal (RPS) para formação docente e planejamento das ações.

O trabalho junto às crianças é realizado pelas professoras em parceria com os agentes de desenvolvimento infantil (ADIs) e estagiários que cursam Pedagogia. Os ADIs compartilham das ações pedagógicas desenvolvidas em sala, muito embora não lhes seja

¹ GRIGORI, Pedro. Mais de 650 mil crianças de até 5 anos saíram da escola durante a pandemia. *Correio Braziliense*, 31 jan. 2022. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2022/01/4981688-mais-de-650-mil-criancas-de-ate-5-anos-sairam-da-escola-durante-a-pandemia.html>. Acesso em: 13 mai. 2023.

exigida para fins de concurso público qualquer formação correlata à educação. As salas de berçário contam com uma professora e quatro ADIs. As salas do 1º ciclo inicial contam com uma professora acompanhada de dois ADIs. Já as salas de 1º ciclo final contam com uma professora em companhia de um único ADI. Na ausência de ADIs titulares, costuma-se substituí-los pelos estagiários.

A gestão escolar é composta por uma diretora, uma assistente pedagógica (que responde pela coordenação pedagógica da escola) e uma professora assessora de apoio à educação inclusiva. O trabalho desta equipe é acompanhado por uma Coordenadora de Serviços Educacionais (cuja função se assemelha à de uma supervisora escolar).

Mediante repasses de recursos financeiros federais e municipais, é possível à equipe gestora garantir a aquisição dos materiais necessários ao regular desenvolvimento do trabalho pedagógico e à consecução dos projetos definidos pela equipe escolar.

O projeto político pedagógico da escola fundamenta o trabalho na perspectiva de uma gestão democrático-participativa que visa garantir a ampla participação de todos os segmentos da comunidade escolar nas decisões.

No que se refere ao período pandêmico, consta no documento que a situação foi bastante desafiadora, visto que as ações exigiram de todos os envolvidos um esforço bastante árduo tendo em vista que não tinham a certeza de que o rumo que estava sendo tomado seria o ideal. Foi realizado então o cadastro de todas as famílias nos grupos de WhatsApp criados para cada ciclo a fim de que a comunicação pudesse ser estabelecida e para que as propostas pudessem ser encaminhadas. Inicialmente, a assistente pedagógica, que exerce a função de coordenação pedagógica, foi a responsável pela postagem das mensagens nos grupos, tendo em vista o receio de muitos educadores em compartilharem os seus contatos via celular. Porém, passado um curto período de tempo, esses profissionais foram percebendo a necessidade de ingressarem nos grupos, visando se aproximarem mais das famílias e qualificarem as interações.

Neste período, as inscrições para vaga na creche também passaram a ser feitas de forma online. À medida que as pessoas foram se apropriando melhor do uso das ferramentas digitais, outras possibilidades foram sendo criadas. No ano de 2021, a ficha de caracterização das crianças passou a ser preenchida pelos professores por meio de videochamadas com horários pré-agendados com cada responsável. O objetivo deste documento é conhecer as famílias, mapear o seu perfil socioeconômico e se apropriar das características e necessidades de cada criança matriculada na escola. Os dados apresentados nessa interação eram coletados via *Google Forms*.

Além disso, pelo Programa Merenda em Casa, as escolas foram incumbidas de distribuir os kits de alimentos às famílias. Para essa entrega, que inicialmente ocorria de forma quinzenal,

contava-se sempre com o apoio de funcionários da escola que atuavam em esquema de voluntariado.

Somente em meados de junho de 2021, quando as vacinas contra a Covid-19 finalmente passaram a ser aplicadas em diferentes grupos etários, tomou-se a iniciativa de retomar as aulas presenciais, mediante o cumprimento de todos os protocolos sanitários, inclusive no que se refere ao distanciamento. Inicialmente foi garantido o retorno apenas das crianças com mais de dois anos, com a exigência do uso de máscaras. As crianças menores continuaram sendo atendidas apenas de forma remota.

Neste retorno, alguns parâmetros precisaram ser respeitados. Dentre eles, o atendimento a um número reduzido de crianças por turma (em média 06 crianças foram contempladas em cada agrupamento que era feito de forma escalonada). Dessa forma, cada criança inicialmente frequentava a creche uma ou duas vezes por semana. Além disso, foi reservado um dia na semana para que se fizesse o atendimento àqueles que continuaram participando das ações apenas de forma remota.

Em razão dos protocolos sanitários houve uma grande intensificação nos processos de higienização dos espaços e dos brinquedos que, neste momento, não podiam ser compartilhados.

A frequência à creche, neste período, foi bastante reduzida. A maioria das famílias se sentia bastante temerosa em expor as crianças ao risco de eventual contágio da doença. Em razão desse dado, a partir do segundo semestre de 2021, aquelas que optaram pelo retorno presencial foram atendidas sem que houvesse escalonamento.

Em meados de setembro de 2021, em função da diminuição dos casos de mortes pela Covid-19, os protocolos sanitários foram sendo abrandados, permitindo-se, então, o retorno presencial das crianças menores de 02 anos sem que fosse feita a exigência da máscara.

Ainda assim, o número de crianças que retornou presencialmente era bastante reduzido, correspondendo a cerca de 50% do contingente total de matriculados. Além do mais, diante do contato com pessoas próximas contaminadas pela doença ou em sendo constatados sintomas similares, elas eram orientadas a permanecerem afastadas do ambiente escolar.

Somente em março de 2022 as atividades escolares retornaram de forma presencial, deixando de ser obrigatório o uso de máscaras pelas crianças, famílias e funcionários. O WhatsApp continuou sendo utilizado como ferramenta de comunicação entre família e escola para atendimento de demandas administrativas.

As devolutivas apresentadas através das caracterizações realizadas pelas famílias, cujos dados se reportam ao início do ano de 2022, indicaram haver um número bastante

expressivo de crianças que brincam sozinhas em casa, ainda que muitas delas tenham irmãos. Os relatos sinalizaram um aumento significativo na quantidade de tempo que as crianças permaneceram em frente às telas. Houve indicações relacionadas à dificuldade na fala, bem como ao processo de desfralde. Esses problemas se acentuaram.

O período de acolhimento após o retorno presencial também foi difícil, necessitando que fossem feitas adequações e mais intervenções para que as crianças pudessem se sentirem ainda mais seguras na escola.

No que tange às concepções sobre o trabalho desenvolvido na escola, o projeto político pedagógico estabelece que o espaço da creche deve integrar as funções do cuidar e do educar, garantindo os direitos de aprendizagem a toda e qualquer criança. Destaca a importância de se pensar e organizar os espaços na escola visando promover e facilitar as interações sociais, as explorações voltadas às aprendizagens e as múltiplas experiências da infância. Assim, o tempo e o espaço planejados são aspectos que favorecem a construção de valores, afetividade e vínculos, e isso se faz por meio do brincar. Reforça também a importância da participação efetiva da família, de modo que possa compartilhar com a escola momentos de convivência produtiva e um processo dialógico. Verifica-se, contudo, que o referido documento não dispõe sobre ações a serem realizadas para que a relação entre escola e família, de fato, se fortaleça.

3.2 ESCOLA E FAMÍLIA: AS RELAÇÕES DE MEDIAÇÃO COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS DA CRECHE

Em consonância com as orientações propostas pelo governo do Estado de São Paulo, o Decreto Lei n. 17.317/20 determinou, no âmbito municipal, em 20 de março de 2020, a suspensão das aulas presenciais sem data determinada para retorno. Como forma de garantir o desenvolvimento de ações pedagógicas no âmbito escolar, seguindo as prerrogativas do Parecer CNE/SP n. 05/2020, foi determinada a oferta de atividades educacionais sugerindo o desenvolvimento de materiais de orientação aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças durante o período de emergência, pautando-se na necessidade de lhes garantir atendimento essencial, visando evitar retrocessos cognitivos, corporais e socioemocionais.

Neste Parecer há a indicação de tornar o contato com os pais ou responsáveis pelas atividades mais efetivo com o uso de internet, celular ou mesmo de orientações de acesso síncrono ou assíncrono, sempre que possível. Ainda, definiu também, como alternativa, o envio de material de suporte pedagógico organizado pela escola para as famílias ou responsáveis,

considerando os cuidados necessários para evitar grandes aglomerações quando a entrega fosse feita na própria escola.

Especialmente para as crianças das creches (0 a 3 anos), o CNE estabeleceu que as orientações para os pais ou responsáveis estivessem voltadas a indicar atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais, brincadeiras, jogos, músicas infantis. Para auxiliar aqueles que não tinham fluência na leitura, sugeriu-se que as escolas oferecessem às famílias algum tipo de orientação concreta, como modelos de leitura em voz alta em vídeo ou áudio, para engajar as crianças pequenas nas atividades.

Seguindo as orientações pautadas nessas diretrizes, a Secretaria de Educação Municipal conferiu às escolas autonomia para a produção dos materiais de suporte pedagógico e para a escolha das ferramentas de comunicação.

Para que a mediação pedagógica entre família e escola pudesse acontecer era necessário definir o uso comum de uma ferramenta digital que conectasse pessoas que estavam distantes fisicamente. Foram realizadas reuniões on-line entre os docentes e a equipe gestora e o recurso de comunicação escolhido foi o WhatsApp Institucional, em razão de ser o de maior acesso pelas pessoas e também por conta da facilidade de compreensão funcional.

Em meio aos percalços e na tentativa de suplantá-los, a escola se deparou com a primeira contradição: algumas famílias não dispunham de um aparelho celular para realizar as interações. Outras, por sua vez, apesar de terem o aparelho, encontravam-se privadas do acesso à internet, seja por conta da impossibilidade de arcar com seus custos, seja por conta de morarem em locais onde não conseguiam estabelecer conexão.

Essa situação, por si só, figurou como um grande dificultador na relação, pois fragmentou as famílias em dois grupos frente à escola: aquelas que conseguiam prover os custos para arcar com as conexões e aquelas que permaneceram privadas de qualquer interação, por conta de sua condição socioeconômica. Estávamos diante do rompimento de um corolário que a sociedade tem lutado há décadas para não violar: o ideal de uma educação de qualidade para todos, indistintamente.

Nesse âmbito, Sanches (2020, p. 25) diz que não podemos desconsiderar as desigualdades:

Nem todas as infâncias se constituem em um mesmo território, ou em um mesmo tipo de família, nem desfrutam de modo igual de condições sociais ou têm o seu desenvolvimento em um ritmo padrão e típico. Isso deve ser respeitado, afinal a diversidade é o que caracteriza a natureza humana.

Mais uma vez, para a consecução dos objetivos aos quais a educação se destina, fazia-se necessária a efetivação de políticas públicas voltadas a atender a essas questões, ainda que emergenciais, bem como a respectiva liberação de recursos para esses fins.

Passados alguns meses, na tentativa de justificar a intenção do poder público em garantir o acesso às propostas pedagógicas durante a pandemia, a Secretaria de Educação local ofereceu a cada uma das famílias um chip de celular pós-pago para que pudessem acessar os recursos digitais. Essa medida, porém, não levou aos resultados esperados, tendo em vista que muitas pessoas não dispunham de celulares *dual chip*, impossibilitando que esse novo chip pudesse ser inserido em seus aparelhos. Além disso, em outros casos, o aparelho celular era utilizado para atender as demandas de todas as pessoas que compunham a família, impossibilitando que pudesse ser usado apenas para atender aos contatos e interações realizadas com a creche. Dada a ineficácia desse recurso àquelas famílias que, por alguma razão não puderam se conectar com a escola durante o período de distanciamento social, a única garantia oferecida foi a de que *não seriam prejudicadas* em razão da falta de acesso às mídias e às tecnologias. Estar à margem das ações propostas pelo poder público pode acarretar às pessoas eventuais prejuízos, tendo em vista que, enquanto cidadãos, são obstados de participar ativamente da sociedade a qual fazem parte.

A falta de investimentos pode resultar numa restrição às aprendizagens de parte das crianças. As desigualdades sociais sempre existiram, entretanto, no caso da creche, em especial, a pandemia evidenciou ainda mais diferenças.

Segundo dados da Síntese dos Indicadores Sociais, divulgados pelo IBGE, a pandemia de Covid-19 teve um impacto profundo na educação do país, agravando ainda mais as desigualdades já existentes entre a rede pública e a privada e entre estudantes pobres e ricos. O estudo denota que esse agravamento ocorreu tanto por fatores internos ao sistema de ensino como externos, em função das diferentes realidades e características socioeconômicas.²

As famílias que, por sua vez, dispunham dos recursos necessários para a realização das interações foram inseridas em grupos de WhatsApp criados pela escola. Os grupos correspondiam às diferentes faixas etárias atendidas na creche: berçário, 1º ciclo inicial e 1º ciclo final. Eles eram compostos pelos educadores responsáveis pelos respectivos agrupamentos, os gestores escolares e os representantes das famílias. Por meio deles eram sugeridas brincadeiras a serem realizadas em casa, cuja escolha buscava garantir os estímulos correspondentes a cada faixa etária. Para que esse trabalho pudesse ser direcionado às crianças, de fato, era fundamental o estabelecimento de uma relação de mediação.

² AGÊNCIA Estado. Pandemia agravou desigualdades na educação entre pobre e rico. *R7 Educação*, 03 dez. 2021. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/pandemia-agravou-desigualdades-na-educacao-entre-pobre-e-rico-29062022>. Acesso em: 13 mai. 2023.

Ao longo da infância, a família exerce um papel de mediadora das relações que a criança estabelece com o mundo, propondo-lhes experiências e possibilitando novas descobertas. O contexto pandêmico na creche deixou ainda mais evidente essa necessidade já social e pedagogicamente reconhecida, pois, para que as propostas pudessem chegar aos bebês e às crianças bem pequenas, as ações precisavam necessariamente ser intermediadas pela ação de um adulto.

Sales (2021) define a mediação familiar como sendo uma forma de mediação institucional que será capaz de ajudar a criança na produção de sentido sobre o que a cerca, assumindo diferentes formas e estratégias para esse fim.

Bondioli, em uma de suas obras, enfatiza a importância das mediações realizadas pelo adulto para o desenvolvimento infantil. Segundo ela:

Abandonando a ideia de que a criança pode desenvolver-se sozinha, a partir de potencialidades internas que se realizam espontaneamente, acreditamos que o papel de mediação do adulto, que oferece à criança instrumentos para organizar seu pensamento, palavras para exprimir significados e emoções, contextos para suscitar atividade de exploração, comunicação, brincadeira, rotina e rituais para transmitir hábitos e comportamentos contribua, de modo significativo, para promover o crescimento infantil. (BONDIOLI, 2012, p. 41).

As famílias foram, portanto, chamadas a estabelecer uma relação com a escola a fim de desenvolver com seus filhos as referidas ações. A orientação era de que os resultados dessas interações em família fossem apresentados por meio de postagens de áudios, fotos ou vídeos, em forma de devolutiva.

Neste período, a escola também teve muito a aprender, especialmente no que se refere a olhar para a educação de forma mais aprofundada, reconhecendo a importância de contemplar a todos os sujeitos que a compõem, considerando o contexto e a realidade revelados além de seus muros. Para o sucesso da ação pedagógica, reconhecer a importância da relação entre escola e família é um elemento fundamental. Trata-se de uma temática bastante evidenciada no contexto escolar, no entanto, em muitas instituições continua representando um paradigma, incumbindo-nos de pensar sobre quais são as ações e estratégias a serem propostas para que essa relação efetivamente se consolide.

Tratando dos aspectos fundamentais para o estabelecimento dessa relação, Bondioli e Mantovani (1998) explicam que “como referente da creche, a família pode ser vista tanto quanto usuária do serviço, quanto como agência educativa à qual a creche, com análogas funções, se alia.”

As famílias precisam se sentirem parte integrante do contexto escolar, de modo a reconhecer o sentido das ações que a escola realiza, assumindo com esta uma relação de corresponsabilidade:

Para que os efeitos da creche sejam positivos e perdurem no tempo é necessário um envolvimento ativo da família, seja nas práticas e nos programas educativos, seja na vida cotidiana da instituição. Do contrário, os resultados positivos de desenvolvimento, bem vistos em nível imediato, se perdem e não perduram no tempo. (MULLER, 1984; FEIN, 1984 *apud* Bandioli; Mantovani, 1998, p. 24)

Para tanto, família e escola precisam assumir, juntas, a responsabilidade de compartilhar um olhar sensível voltado às necessidades das crianças. O diálogo e o sentimento de pertencimento a esse espaço são aspectos fundamentais:

As ideias e habilidades que as crianças trazem à escola, e ainda mais importante, o intercâmbio de ideias entre pais e professores, favorecem o desenvolvimento de um novo modo de educar, e ajudam os professores a ver a participação das famílias não como uma ameaça, mas como um elemento intrínseco de companheirismo e como a integração de diferentes conhecimentos. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2018, p. 102).

A família é o grupo social no qual os bebês e crianças estabelecem suas primeiras relações com o mundo. Ao longo da história, o conceito de família vem sofrendo alterações em seus significado e experiências. As modificações acompanharam os passos das transformações sociais e, aos poucos, novas configurações familiares foram se estabelecendo e sendo, na esfera legal, amparadas por direitos.

Como já apontado, o Art. 226 da CF/88 estabelece que a família é a base da sociedade e tem especial proteção do Estado. Inserida neste contexto, é atribuída a ela a incumbência pela educação primária das crianças e à escola a complementaridade nesta educação. Verifica-se, portanto, que ambas as instituições partilham objetivos em comum que estão voltados à educação e consequentemente ao desenvolvimento infantil.

Segundo Barbosa (2010, p. 04), para se estabelecer uma relação efetiva com as famílias é importante que a escola considere os saberes, as crenças, os valores e a diversidade de práticas sociais e culturais que esses grupos utilizam para criar os seus bebês:

As práticas sociais que a família e a escola ensinam para os bebês e as crianças bem pequenas são as primeiras aprendizagens das crianças e constituem o repertório inicial sobre o qual será continuamente constituída a identidade pessoal e as novas aprendizagens. Esses conhecimentos sociais e culturais, apesar de pouco valorizados nas escolas de Educação Infantil, são extremamente importantes para a constituição das crianças, dos seus hábitos, dos modos de proceder, das suas relações e das construções sociocognitivas. (BARBOSA, 2010, p. 05)

É bastante comum as pessoas relatarem haver descompasso entre as ações realizadas pela família e pela escola, o que, por si só, gera um certo distanciamento e até mesmo conflitos

entre essas instituições. Com vistas a superar essas questões, a BNCC reforça a importância de se investir na qualidade dessas relações, revendo verbos como substituir ou delegar funções por outros como compartilhar, complementar, parceriar a educação e os cuidados dos bebês e das crianças pequenas. A creche, nesse caso, tem o condão de ampliar a rede de relações que passam a ser estabelecidas com as mais variadas pessoas.

De tal maneira, para que se estabeleça uma relação de parceria e compartilhamento na educação das crianças é fundamental pensar em quem são essas famílias, como acolhê-las, o que esperam da creche e quais as resistências a serem enfrentadas de parte a parte. A partir desse conhecimento é importante pensar em ações que mobilizem a sua participação de forma que se sintam convidadas a fazer parte da realidade da escola. Conforme a BNCC:

Dois caminhos podem se colocar: ou a família é submetida a aceitar o projeto pedagógico já estabelecido (concordando ou não com ele) ou, em outra perspectiva, a família é assumida como novo parceiro de interlocução sobre esse projeto. (BRASIL, 2017).

Dessa forma, é fundamental que escola e família reconheçam a importância dessa relação no processo de formação do sujeito. Para que isso aconteça, faz-se necessário a garantia de escuta, diálogo e participação, como também defende Oliveira (1992, p. 118):

O bom relacionamento entre educadores e famílias a ser constantemente conquistado contribui muito para o trabalho com as crianças, pois as dificuldades surgidas podem se resolver mais rapidamente e a segurança é maior nas decisões que são tomadas em relação a elas.

Além disso, a BNCC mais uma vez destaca a importância de que, apesar do contexto, esse compartilhamento de ações não se configure numa tentativa de ensinar às famílias como ensinar as crianças. Trata-se, novamente, de um processo de partilha de experiências, onde o caminho a ser trilhado tem por objetivo potencializar o desenvolvimento da criança:

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

O fundamento do trabalho não era de transferir às famílias as demandas desenvolvidas pela escola; mas de ampliar as possibilidades de ação a serem desenvolvidas com os bebês e as

crianças em casa, a fim de que as experiências em família fossem mais ricas e os infortúnios vivenciados ao longo desse período fossem menos desafiadores.

É sabido que, na dinâmica do trabalho desenvolvido na Educação Infantil, o professor normalmente é o responsável por planejar as experiências, organizar os espaços e materiais, propor as ações, estimular o encantamento e a curiosidade por meio do brincar, conduzindo, assim, a ação educativa. Porém, o período pandêmico trouxe à luz a reflexão sobre a necessidade de o trabalho docente transpor essa perspectiva focada na presença do professor, destacando a importância de as experiências se consubstanciarem principalmente a partir das trocas e interações que esses bebês e crianças bem pequenas estabelecem com as pessoas e com o mundo.

3.3 A AÇÃO DOCENTE E O TRABALHO PEDAGÓGICO MEDIANTE O DISTANCIAMENTO SOCIAL

O período de aprendizagem remota na creche foi caracterizado pelo ineditismo, por dúvidas e incertezas decorrentes da ausência de vivências anteriores ou diretrizes claras que norteassem a ação docente. Diante do distanciamento físico entre os sujeitos, fez-se necessário desenvolver novas formas de pensar e fazer educação.

Conforme anteriormente ressaltado, fundamentando-se nas disposições constantes em pareceres e decretos legislativos, foi conferida às creches municipais a autonomia para o desenvolvimento de estratégias e planejamento de ações voltadas à garantia do direito dos bebês e das crianças bem pequenas à aprendizagem.

Durante esse período, ao integrar o quadro funcional, foi possível que essa pesquisadora acompanhasse o trabalho desenvolvido pela escola, participando ativamente das reuniões e também dos grupos de WhatsApp.

Na creche onde a pesquisa foi realizada, mediante articulação por parte da equipe gestora, os professores passaram a se reunir semanalmente no ambiente virtual para realizarem o levantamento das sugestões de propostas e o planejamento das ações a serem apresentadas através do WhatsApp, baseando-se nos objetivos pedagógicos pertinentes para cada agrupamento. O planejamento tinha como base o Projeto Político Pedagógico e os documentos oficiais norteadores das práticas a serem desenvolvidas na Educação Infantil.

Todo trabalho era acompanhado pela assistente pedagógica da escola que, inicialmente, era a responsável por realizar as postagens, tendo em vista a resistência dos docentes em compartilharem com as famílias seus contatos pessoais, pois temiam que esse acesso ampliasse demais as vias de comunicação. Além disso, alguns deles sinalizavam certo

constrangimento diante da necessidade de se exporem a partir de áudios e vídeos, sob a justificativa de que o trabalho desenvolvido pudesse ser ridicularizado.

Contudo, passado um certo período sem previsão de retorno das aulas presenciais e diante da necessidade de realizar interações com os bebês e as crianças, cada professor se incumbiu de criar os materiais, de realizar as postagens e de apresentar devolutivas. Durante a pandemia, os docentes sinalizaram que esse processo de criação era bastante trabalhoso, pois demandava recursos, domínio no manuseio das ferramentas digitais, tempo para a preparação e bastante criatividade.

Inicialmente, eram realizadas três postagens semanais. Com o passar do tempo, a quantidade de postagens, em alguns casos, foi sendo reduzida, tendo em vista a dificuldade de algumas famílias de acompanharem regularmente os grupos e fazerem as interações.

Alguns aspectos foram norteadores para o planejamento das propostas pelos docentes, dentre os quais: a importância da escuta dos bebês e das crianças bem pequenas; dos estímulos à oralidade, à criatividade e à imaginação; das percepções sensoriais a partir da exploração de diferentes materiais, sons e texturas; do desenvolvimento do pensamento e da autonomia; do estímulo às habilidades motoras por meio dos desafios corporais; da ampliação do repertório musical, da proposição de jogos e brincadeiras e da construção da identidade.

Os materiais produzidos eram pensados numa perspectiva lúdica e tendiam a contemplar diferentes linguagens atreladas à infância, dentre as quais a verbal, a corporal, a plástica e a musical, com vistas a possibilitar que as crianças pudessem se relacionar e se comunicar com o mundo físico e social.

Malaguzzi, em reflexões registradas em entrevista a Edwards, Gandini e Forman (2018, p. 23) destaca que as crianças pequenas precisam ser encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão. Incluem-se nesse processo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro de sombras, colagens, dramatizações e músicas. Segundo os autores, quanto mais ampla for a gama de possibilidades oferecidas às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2018, p. 84)

Dentre os exemplos de propostas que foram apresentadas pela escola podemos citar: o jogo simbólico, as leituras e contações de histórias envolvendo diferentes recursos, as cantigas, as músicas e as brincadeiras cantadas, a exploração de diferentes texturas e de materiais não-estruturados com vistas a promover experiências sensoriais, a modelagem, a pintura e desenhos com diferentes materiais e suportes, a realização de circuitos motores, a observação e exploração de elementos da natureza, dentre outras. Havia a preocupação de que experiências lúdicas

apresentadas contemplassem a utilização de materiais e recursos que as famílias tivessem disponíveis em suas casas.

As brincadeiras cantadas foram estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes, pois, com seu caráter lúdico e interativo, favorecem a comunicação e a expressão corporal e representam uma forma de diversão.

As contações de história também eram um dos recursos mais utilizados pelos professores em todos os agrupamentos, em razão da preocupação em promover o desenvolvimento da linguagem e estimular a ludicidade, a criatividade e a imaginação. Além disso, através das histórias os docentes visavam os acessos dos bebês e das crianças a referências culturais voltadas a favorecer a construção de sua própria identidade, bem como que pudessem desenvolver melhor suas habilidades socioemocionais, à medida em que, muitas vezes, elas encontram nas narrativas elementos que as auxiliam a lidar com seus próprios conflitos ou emoções.

Imagem 1 - Teatro de Sombras



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Imagem 2 - Contação de história



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

As sugestões de propostas envolvendo a exploração de materiais não estruturados como sucatas, caixas, tecidos, plásticos, elementos da natureza, dentre outros, também foram utilizadas a fim de propiciar que as crianças pudessem pensar, explorar e, de certo modo, criar e dar sentido às suas próprias brincadeiras, vivenciando experiências sensoriais. Além disso, esses recursos foram utilizados, pois normalmente estão disponíveis no próprio ambiente doméstico. Dentre os exemplos de vivências apresentadas, temos: os cestos dos tesouros, a pescaria criativa, a exploração dos sons dos objetos, a montagem de cabanas e outros. Após as postagens das sugestões de propostas, as famílias, por sua vez, apresentavam, nos grupos, fotos e vídeos com as vivências que foram compartilhadas em casa.

Imagem 4 - Cesto de Tesouros

Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Imagem 3 - Pescaria criativa

Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Imagem 6 - Brincadeiras com sucata

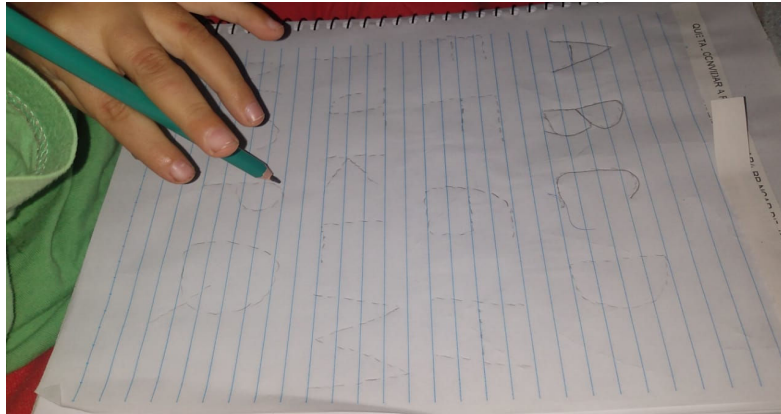
Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Imagem 5 - Exploração de material não-estruturado

Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

À revelia das sugestões propostas pelas professoras, algumas famílias, na tentativa de justificar que estimulavam a aprendizagem das crianças bem pequenas em seus lares, desenvolviam com elas situações de escrita destituídas de sentido como, por exemplo, fazê-las realizar reiteradas vezes a escrita das letras do alfabeto ou do nome da criança. Tal situação possivelmente se fundamentava na reprodução de situações de aprendizagem que os pais ou responsáveis vivenciaram durante o seu processo de escolarização.

Imagem 7 - Registro de letras realizado pela criança



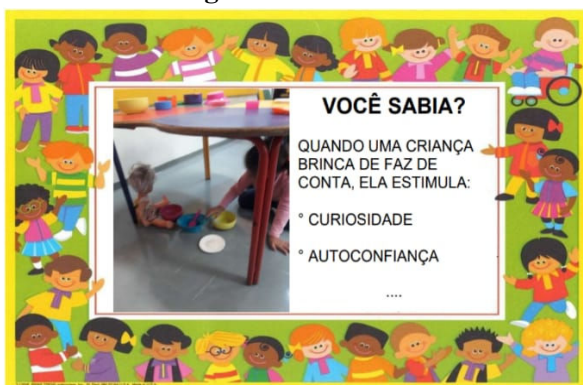
Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Em seu artigo, que trata acerca da escolarização precoce na Educação Infantil, Prudêncio (2012, p. 21) acentua que propostas dessa natureza deixam de contribuir para a aquisição de conhecimentos globais importantes para a criança, podendo fragilizar o desenvolvimento infantil. Destaca, ainda, que não é necessário que se antecipe as competências do Ensino Fundamental, mas, sim, que se incentive a proposição de ações voltadas ao afeto, ao lúdico, ao faz-de-conta, à arte e à socialização, respeitando a individualidade, a idade e o ritmo das crianças.

Neste sentido, Edwards, Gandini e Forman destacam sobre a importância do adulto propor experiências significativas para as crianças:

Embora a práxis pedagógica muitas vezes remeta à uma forma de ensinar historicamente constituída, não se pode perder de vista que “o ato central dos adultos, portanto, é ativar, especialmente de um modo indireto, a competência de extrair significado, das crianças, como uma base para toda a aprendizagem.” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2018, p. 85).

Diante dessa situação, em se tratando de crianças de 0 a 3 anos, os docentes, num contexto de acolhimento, promoveram ações voltadas a ampliar a compreensão das famílias acerca da importância do brincar e dos estímulos promovidos na infância. Com essa intenção, após alguns meses de experiência no ambiente digital, além de vídeos explicativos passaram a ser postados, semanalmente nos grupos, pequenos textos instrucionais intitulados “Você sabia?”, que traziam informações relevantes sobre as características da infância e a importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento infantil.

Imagem 8 - Você sabia?

Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Imagem 9 - Orientação aos pais**6 – Evitar telas por muito tempo**

As crianças aprendem a falar interagindo com outras pessoas, por isso é bom evitar deixá-las muito tempo na frente da televisão, do celular ou do tablet.



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Agregado a isso, fez-se também alusão à importância do resgate de brincadeiras tradicionais como recurso para promover maior interação entre os bebês, as crianças e suas famílias. Dentre as possibilidades sugeridas, podemos citar: cirandas, amarelinha, vivo ou morto, estátua, esconde-esconde, dentre outras.

Imagem 10 - Esconde-esconde (1)

Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Imagem 11 - Esconde-esconde (2)

Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Nos grupos de WhatsApp, algumas famílias também expunham suas dúvidas e dificuldades frente ao contexto de isolamento com as crianças. O grupo de pais do berçário, em especial, trocava entre si experiências e saberes cotidianos sobre os bebês. Frente às inúmeras dúvidas e indagações, as professoras deste agrupamento criaram uma revista digital mensal destinada às famílias com assuntos de seu interesse, dentre os quais: amamentação, introdução alimentar e alimentação saudável, desfralde, a importância do contato com as pessoas e com a natureza etc. Os protagonistas dessas produções eram os bebês e as narrativas apresentadas

eram pautadas em fotos e vivências compartilhadas pelas próprias famílias em seus lares. Além da riqueza no compartilhamento das experiências, a edição da revista figurou como um aspecto ensejador de uma maior participação nas ações propostas pela escola.

Imagem 14 - Revista (1)



Imagem 13 - Revista (2)



Imagem 12 - Revista (3)



Fonte: Fotos do acervo da pesquisadora

Durante o período pandêmico, a escola foi incumbida ainda de promover de forma presencial a entrega mensal de kits de higiene e alimentação às famílias. A realização dessas entregas era feita na unidade escolar pelos funcionários de maneira voluntária.

Neste contexto, a fim de ampliar o rol de experiências vivenciadas pelas crianças e contando com o apoio da gestão, os docentes passaram a compor e entregar às famílias, juntamente com os kits, alguns materiais pedagógicos que pudessem ser explorados pelas crianças em suas casas, tais como: papéis, lápis, canetinhas, tintas, pincéis, aventais, massinhas de modelar, cola, livrinhos infantis, jogos da memória etc. Os recursos sugeridos para serem utilizados pelos bebês e crianças bem pequenas em alguma proposta eram necessariamente disponibilizados às famílias no momento da entrega das cestas.

Após a oferta desses materiais, intensificaram-se ainda mais as postagens de devolutivas de fotos e áudios nos diferentes grupos.

Imagem 15 - Pintura com tinta guache



Imagem 16 - Pintura com tinta caseira



Fonte: Fotos do acervo da pesquisadora

Imagem 18 - Desenho e pintura com água



Imagem 17 - Criação de tintas caseiras



Fonte: Fotos do acervo da pesquisadora

Imagem 20 - Brincadeira com água



Imagem 19 - Brincando com bolha de sabão



Fonte: Fotos do acervo da pesquisadora

No contexto pandêmico, por estarem privadas das interações presenciais com outros grupos sociais, as crianças e suas famílias tiveram, de certo modo, o desenvolvimento da autonomia afetiva afetada. Assim, competiu à escola compartilhar com essas famílias possibilidades reais de situações a serem vivenciadas com as crianças no contexto doméstico, destacando a importância dessas experiências relacionais:

O papel do professor centraliza-se na provocação de oportunidades de descoberta, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2018, p. 152)

A garantia de momentos de acolhimento e escuta eram aspectos fundamentais. Apesar do distanciamento físico, a escola precisava se fazer presente. Por isso, além das interações via WhatsApp, família e escola passaram a compartilhar vivências remotas com as crianças também através de encontros síncronos via *Google Meet*. Esses encontros, que normalmente aconteciam a cada mês, não substituíam as trocas estabelecidas presencialmente. Ainda assim, figuravam como uma tentativa de unir, pela tela do celular ou do computador, crianças que viviam os processos da infância de maneira tão distante. Nestas situações, educadores e famílias se apresentavam, conversavam, compartilhavam suas experiências e, sobretudo, brincavam. As brincadeiras cantadas, nesses casos, eram um dos recursos mais utilizados.

É preciso lembrar que a maioria dessas pessoas não havia se encontrado presencialmente. Os encontros virtuais eram possibilidades reais de interação, porém, não permitiam que as crianças pudessem ser acolhidas individualmente pela professora, havendo que se respeitar inclusive o desejo de algumas famílias de participarem mesmo que mantendo a câmera do aparelho celular desligada, impossibilitando que se tivesse acesso à sua imagem.

As interações entre escola e família no ambiente virtual, inicialmente, eram realizadas sem que houvesse nenhum controle ou imposição acerca da participação. Entretanto, passado um curto período de tempo, para fins de registro e como forma de justificar as ações que estavam sendo realizadas, houve, por parte da Secretaria Municipal de Educação, orientação às escolas para que fosse feito um controle sistemático das postagens e das respectivas devolutivas apresentadas pelas famílias, dando início a um processo de busca ativa, em que elas eram chamadas a justificar a ausência de participação. Muito embora a matrícula do bebê ou da criança bem pequena na creche seja facultativa, a ação objetivava garantir o compromisso com o direito à educação, a manutenção dos vínculos entre a escola e as famílias e, também, minimizar o abandono escolar.

Antes da pandemia as escolas já realizavam essa busca mediante contato telefônico para verificar o motivo das ausências. Diante da impossibilidade desse contato, em alguns casos eram encaminhadas cartas registradas com convocação das famílias para comparecerem à escola e, quando necessário, era solicitada a atuação do Conselho Tutelar.

Durante o período remoto, a orientação era de que as buscas continuassem sendo realizadas. As devolutivas, nesse caso, passaram a ser tabuladas e mapeadas pelos docentes. Constatada a ausência de interações, a gestão escolar se incumbia de promover o contato com

as famílias para fazer o acolhimento e verificar as razões que as impossibilitaram de participar. Constantemente, nos grupos de WhatsApp ou na escola, havia o incentivo para participação e apresentação das devolutivas, destacando a importância das propostas apresentadas para o desenvolvimento infantil.

Contudo, o controle mediante os contatos realizados pela escola com as famílias, apesar das justificativas, foi bastante questionado sob o argumento de que a falta de acesso à internet, os desafios e a sobrecarga impostas a elas nesse período foram desconsiderados.

O grupo de WhatsApp era, portanto, a ferramenta que conectava a escola e as famílias durante o período de distanciamento. Através da troca de mensagens de texto, de voz e pela postagem de fotos e vídeos, as crianças e suas famílias compartilhavam com a escola seus desafios e vivências numa experiência singular. Boa parte dos dados embasadores dessa pesquisa foram colhidos a partir desses registros. A fim de compartilhá-los, também foi realizada, no final do ano de 2022, uma busca dos registros dessas interações e, nesta oportunidade, foi possível constatar que a maior parte da documentação pedagógica dessas vivências escolares remotas por intermédio do celular não foram gravadas. Em muitos casos, as pessoas optaram por fazer a exclusão das mensagens ou até mesmo dos grupos; noutros houve a perda ou a troca de aparelhos celulares; ou, ainda, os chips onde os dados estavam gravados foram desativados, impossibilitando que fosse possível acessá-los. À exceção das propostas e devolutivas salvas virtualmente, via *Google Drive*, boa parte dos demais registros dessas comunicações não foram possíveis de serem acessados. Tal fato nos remete a pensar acerca da efemeridade das relações estabelecidas de forma virtual. No caso das interações vivenciadas nesta creche, por exemplo, a perda da documentação é um dificultador para que se possa fazer um registro completo dessas memórias.

Ainda assim, observando toda a trajetória nesse período tão improvável e inesperado, a escola da infância não se furtou de cumprir o papel de acolher, estabelecer parceria com as famílias e propor os estímulos necessários para que as crianças pudessem desenvolver suas potencialidades, de modo que a relação de mediação ocorreu numa abrangência de ordem afetiva, organizacional, pedagógica e de cuidado com o outro. Estar privado das experiências no espaço físico da escola evidenciou ainda mais o seu caráter insubstituível e a sua importância. Especialmente para as crianças, é no ambiente escolar que se garante o primado do direito de brincar, interagir, relacionar-se com o mundo e fazer descobertas. Todos esses aspectos são elementares para o desenvolvimento humano.

(...) a educação implica a existência de um trabalho em comum num espaço público, implica uma relação humana marcada pelo imprevisto, pelas vivências e pelas emoções, implica um encontro entre professores e alunos

mediados pelo conhecimento e pela cultura. Perder esta presença seria diminuir o alcance e as possibilidades da educação. (NÓVOA, 2022, p. 06).

Apesar das adversidades decorrentes do contexto pandêmico, as relações estabelecidas virtualmente entre esses sujeitos tendem a apontar novas perspectivas para qualificar ainda mais as práticas educacionais. Além da necessidade de estreitamento dos vínculos, a pandemia fez com que alguns aspectos do currículo fossem revisitados. Esse movimento denota a importância de olharmos para a educação como um fenômeno que, no compasso das transformações sociais, precisa ser ressignificado.

Diante dos avanços que ocorrem na sociedade, a escola precisa estar sujeita a transformações para que consiga acompanhar os ditames de uma nova realidade. Segundo Nóvoa, é necessário promover na escola um processo de metamorfose:

Estamos num tempo de mudanças profundas na educação, de metamorfose da escola. Neste tempo precisamos de ter uma grande clareza sobre a missão da escola, sem nos deixarmos tentar por discursos etéreos, ilusórios. E precisamos também de ser capazes de pôr em causa um modelo escolar que, durante muito tempo, parecia imutável. A certeza é o caminho mais curto para a ignorância. Por isso, o melhor que podemos fazer nessa fase decisiva da história da escola é pensar as nossas dúvidas, debatê-las com rigor e responsabilidade, trazê-las para o debate público. A desintegração da escola é um cenário possível. A sua metamorfose também. (NÓVOA, 2022, p. 20)

A partilha de experiências entre família e escola no período remoto nos leva a refletir sobre a importância de transformar a escola num ambiente de aprendizagem cada vez mais coletivo, plural, dialógico e colaborativo.

3.4 UM OLHAR PARA A INFÂNCIA NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA

O fechamento das escolas, além de restringir a convivência social, provocou em muitos bebês e crianças bem pequenas impactos nos aspectos cognitivo e socioemocional. Além de estarem privados do contato indispensável para o desenvolvimento social, alguns ficaram ainda mais expostos às vulnerabilidades e tiveram que lidar com situações bastante adversas, como a restrição referente à alimentação, à higiene e aos cuidados médicos, o aumento da agitação e a dificuldade de lidar com os seus medos e emoções, a perda de pessoas queridas, a exposição excessiva às telas do celular, a falta de estímulos, a violência doméstica, dentre outros.

Esse cenário foi bastante desafiador tendo em vista que, somente em 2022, com a oferta de vacinas a diferentes públicos e a diminuição expressiva do número de casos de contágio por Covid-19, as exigências sanitárias foram sendo flexibilizadas.

O cronograma de aplicação de vacinas contra a Covid-19 e a definição dos grupos prioritários, por si só, evidenciou diversas contradições. A Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou estado de pandemia em relação ao coronavírus em 11 de março de 2020. Após diversos estudos e discussões de ordem governamental fundamentada no negacionismo acerca da viabilidade da aplicação dos imunizantes, apenas em 17 de janeiro de 2021 foi aplicada a primeira vacina contra a Covid-19 no Brasil.

A vacinação teve início primeiramente por quatro grupos prioritários que eram atendidos segundo a ordem das fases aos quais pertenciam. O grupo da fase 1 era constituído por trabalhadores da saúde, pessoas idosas com mais de 75 anos, pessoas institucionalizadas com 60 anos ou mais que residem em asilos ou instituições psiquiátricas e a população indígena aldeada. Progressivamente, a cobertura vacinal foi sendo estendida aos demais grupos. Na fase 2 foram contempladas as pessoas idosas de 60 a 74 anos. Em seguida, na fase 3, estendeu-se a cobertura às pessoas com comorbidades que apresentavam maior chance de agravamento da doença. A fase 4, por sua vez, teve como público-alvo os professores, os pertencentes ao quadro das forças de segurança e salvamento, aos funcionários do sistema prisional e aos detentos. Dessa forma, paulatinamente, atendendo as diretrizes do Ministério da Saúde, novos grupos eram anunciados.

Em razão do aumento progressivo do número de casos e consequentemente de óbitos, as pessoas aguardavam ansiosas a contemplação de outros grupos com a respectiva ampliação do calendário vacinal. Enquanto muitos assistiam aflitos ao colapso do sistema de saúde decorrente da falta de leitos para atender a todos nos hospitais, as vacinas figuravam como uma forma de esperança e de proteção à vida.

Porém, demorou muito para que essa proteção se estende às crianças. Somente em 14 de janeiro de 2022 foi iniciada a vacinação contra a Covid-19 das crianças entre 05 e 11 anos. Já para os bebês de 6 meses a menores de 3 anos sem comorbidades, as vacinas passaram a ser aplicadas somente a partir de 08 de fevereiro de 2023, ou seja, mais de dois anos se passaram após o início do processo de vacinação para que finalmente os bebês e as crianças atendidos pela creche pudessem ser vacinados.

O estudo publicado no portal da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) intitulado *Covid-19 mata dois menores de cinco anos por dia no Brasil*³ destacou que as crianças de 29 dias a 1 ano de vida eram as mais vulneráveis à doença dentre o público infantil e que, ao todo, 1439 crianças de até cinco anos morreram de Covid-19 nos dois primeiros anos da pandemia

³ Covid-19 mata dois menores de cinco anos por dia no Brasil. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/covid-19-mata-dois-menores-de-5-anos-por-dia-no-brasil>. Acesso em: 15 set. 2023.

no Brasil. Esses dados denotam que na pandemia, diante de níveis tão alarmantes, houve um flagrante descaso no que diz respeito à garantia de saúde e proteção na infância.

Diante de tantas incertezas e inseguranças, muitas famílias se recusaram a matricular os seus filhos na escola, ou ainda, não permitiram o retorno presencial dos bebês e das crianças à escola por conta da iminente possibilidade de contágio.

Em meio a esse cenário, para que a escola pudesse cumprir o seu papel de garantir às crianças o direito à aprendizagem, aspectos importantes relativos ao contexto, à cultura e ao cotidiano das famílias tinham que ser considerados.

Em razão do isolamento social, muitas famílias tiveram que adequar suas atividades e rotinas, o que impactou diretamente na questão relacionada à organização do tempo. A permanência em casa resultou num acúmulo excessivo de tarefas que integravam os cuidados com a casa e com os filhos, os afazeres domésticos e as demandas do trabalho remunerado. Em seus lares, as pessoas estavam juntas umas das outras. No entanto, essa proximidade no espaço físico, por si só, não garantia que tivessem tempo hábil para interagirem. Especialmente no que diz respeito à figura materna, evidenciou-se um aumento ainda maior de atividades a serem realizadas, tendo em vista que sobre a mãe costuma recair a maioria das incumbências atreladas ao lar e fora dele.

Num levantamento realizado pela Universidade Federal do Mato Grosso – UFMS, para mapear os impactos da quarentena nas vidas das mães das cinco regiões do país, constatou-se que mais de 83% das mulheres sentiram sobrecarga em cuidar dos filhos durante a pandemia da Covid-19⁴.

Para muitos, essa possibilidade maior de tempo em família adveio de situações bastante adversas, como o desemprego, o que acabou comprometendo o sustento dessas pessoas que ficaram privadas de atender inclusive às suas necessidades básicas. Para elas, a única saída era recorrer ao apoio emergencial de programas do governo. Conforme já apontado, o número de pessoas que passaram a ser assoladas pela miséria e pela fome aumentou significativamente.

Segundo dados apresentados no 2º Inquérito Nacional sobre Segurança Alimentar no contexto da pandemia da Covid-19 constatou-se que a fome avançou no Brasil, atingindo cerca

⁴ IBDFAM. INSTITUTO BRASILEIRO DE DIREITO DE FAMÍLIA. 83 em cada 100 mães se sentiram sobrecarregadas no cuidado com os filhos durante a pandemia, 14 jul. 2021. Disponível em: <https://ibdfam.org.br/noticias/8682/83+em+cada+100+m%C3%A3es+se+sentiram+sobrecarregadas+no+cuidado+com+os+filhos+durante+a+pandemia>. Acesso em: 13 mai. 2023.

de 33 milhões de pessoas. Dessa forma, seis em cada dez lares possuem preocupação com a falta de alimentos, sendo as regiões Norte e Nordeste as mais impactadas⁵.

Todas essas questões de ordem socioeconômica, de alguma forma, impactaram também no cotidiano de famílias cujos filhos estavam matriculados na creche.

Ao significado de cotidiano é possível associar a ideia de presente, daquilo que acontece todos os dias e que implica rotina de repetição. À rotina relaciona-se a ideia de caminho, de rota, que, por sua vez, pode estar ligada semanticamente à ruptura, a corte, a rompimento. (STECANELA, 2009, p. 65).

A observação dos meandros desse cotidiano mostra a importância de se analisar também o contexto, pois, segundo Ball *et al.* (2016, p. 63), ele é específico e é a partir dele que devem ser planejadas as ações. Assim, “o contexto é um fato mediador no trabalho de atuação de políticas feitas nas escolas - e é único para cada escola; apesar da semelhança que eles podem inicialmente parecer ter.”

As creches se relacionam com diferentes tipos de famílias, cada qual com suas características peculiares, destacando-se entre os aspectos que as diferenciam a renda familiar, o grau de instrução e escolarização das pessoas que a compõem, as atividades que desenvolvem, os vínculos e as relações que se estabelecem entre os membros da família, seus conhecimentos, suas vivências e experiências etc. Para compreender a realidade social e intervir de maneira eficaz para sua melhoria, é essencial que o contexto no qual ocorrem as relações humanas seja considerado. Isso porque, no caso da educação, o contexto escolar apresenta elementos importantes no que diz respeito às mudanças sociais.

O contexto é uma força ativa, não é apenas um pano de fundo com os quais as escolas têm de operar. O contexto inicia e ativa processos de políticas e escolhas que são continuamente construídos e desenvolvidos, tanto de dentro como de fora, em relação aos imperativos e às expectativas de políticas. (BALL *et al.*, 2012, p. 54).

Ao pensar em ações pedagógicas a serem propostas, seja no período pandêmico ou fora dele, é fundamental, ao gestor escolar, conhecer a realidade na qual a escola está inserida e pensar, junto à comunidade, em um currículo que possa atender, de fato, às suas necessidades.

Conforme afirma Silva (2006), a escola é uma instituição que, por natureza, apresenta uma cultura própria. Esta, por sua vez, estabelece uma relação direta com o contexto e o cotidiano escolar.

⁵ CNN BRASIL. Agravada pela pandemia, fome avança no Brasil e atinge 33 milhões de pessoas, diz estudo, 08 jun. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/agravada-pela-pandemia-fome-avanca-no-brasil-e-atinge-33-milhoes-de-pessoas-diz-estudo/>. Acesso em: 13 mai. 2023.

Seja cultura escolar ou cultura da escola, esses conceitos acabam evidenciando praticamente a mesma coisa, isto é, a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não. (SILVA, 2006, p. 206).

Segundo Silva (2006, p. 202), os principais elementos que determinam essa cultura são os atores que fazem parte dela como, por exemplo, as famílias, as crianças, os professores, os gestores e também os seus discursos, linguagens e práticas. Dessa forma, pensar a escola de forma epistemológica nos remete a reconhecer e adentrar essa realidade, a fim de compreender como essas relações impactam em suas práticas.

Como entendemos que a escola é não apenas um espaço de encontro, aceitação e contemplação das diferenças, antes de exploração e negociação de tensões, colocamos que as mudanças que estão a ocorrer, resultantes do confronto e da emergência dessa diversidade na escola e nas comunidades, precisam ser desocultadas. (SILVA, 2006, p. 214).

A pandemia de Covid-19 impactou bastante nas relações sociais. Não havia políticas educacionais voltadas à aprendizagem remota, especialmente no que se refere à Educação Infantil. Diante da inexistência de embasamentos teóricos, de experiências similares ou de diretrizes que ditassem os rumos do trabalho, esse percurso foi sendo construído no cotidiano numa perspectiva de tentativas, acertos e erros.

As famílias, por sua vez, tiveram que pensar em estratégias para que pudessem cuidar e educar os seus filhos estritamente no ambiente doméstico, de modo que as dificuldades foram sendo deflagradas no dia a dia.

A ideia inicial era de que o contexto pandêmico seria passageiro e que num curto período a situação tenderia a voltar ao normal. Porém, à medida que o tempo foi passando, o cenário parecia estar cada vez mais fora de controle, implicando num tempo maior de permanência das crianças com suas famílias em casa. Fadadas ao confinamento, as relações com o mundo ao seu redor e com o próximo ficaram mais restritas.

Neste período havia, na sociedade, uma divergência ideológica entre aqueles que acreditavam na importância da manutenção das medidas de distanciamento social e aqueles que defendiam o retorno imediato às atividades como forma de garantir a continuidade das tarefas cotidianas. O fechamento das escolas, em muitos momentos, figurou como pauta nesse debate,

havendo quem defendesse que a permanência das crianças fora da escola desencadearia um enorme atraso na aprendizagem escolar.

Aquelas famílias que estavam privadas do acesso aos recursos tecnológicos, por si sós, já ficavam à margem das interações e do trabalho desenvolvido pela escola, evidenciando uma situação de exclusão social e consequente invisibilidade.

No Brasil, a estratégia adotada escancara a desigualdade e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e professores de colégios públicos: acesso limitado à internet, falta de computadores e de espaço em casa, sobrecarga de trabalho docente e baixa escolaridade dos familiares. Como as diferenças entre alunos e escolas são estruturais, quanto mais longa for a exposição ao ensino remoto, maior será o aumento da desigualdade já existente, entre redes de ensino e dentro de uma mesma turma. (SANTOS, 2021, p. 134).

Pensando sob uma perspectiva crítica, verificamos que, na pandemia, as desigualdades sociais se deflagraram ainda mais, escancararam as vulnerabilidades e cercearam direitos à medida em que as situações de aprendizagem não foram asseguradas a todas as crianças. As poucas ações realizadas não se mostraram efetivas diante da situação.

O novo coronavírus foi e vai continuar a ser por muito tempo um prisma cruel das sociedades em que vivemos. Revela com uma trágica transparência, não só as desigualdades e as discriminações, como os critérios que as produzem e a fragilidade das narrativas dominantes que as dissimulam. Se somarmos as populações que foram mais duramente atingidas pelo vírus e menos protegidas pelas medidas aplicadas para prevenir, mitigar ou conter a sua propagação, estamos falando da maioria da população mundial. E, no entanto, o discurso dominante pré-pandêmico sempre tratou isoladamente esses grupos sociais como se fossem agregações minoritárias. Isolados, parecem credivelmente minorias, mas vistos em conjunto são a maioria da população. (SANTOS, 2021, p. 138).

Inseridos numa sociedade globalizada e neoliberal, sob a lógica do capital e do acúmulo de riquezas, a manutenção das desigualdades sociais figura como um dos sustentáculos indispensáveis para que as relações de dominação e poder possam se perpetuar.

As desigualdades sociais nunca estiveram tão destacadas como agora. A pandemia escancarou os abismos já existentes e demonstra como o Brasil é perdulário e constrói políticas públicas que, na verdade, não atendem às realidades dos sujeitos, por insistir na homogeneidade e desconsiderar as diversidades em nome de uma lógica que naturaliza hierarquias as quais escolhem, selecionam e classificam. (BRANDÃO, 2021, p. 05).

Adiante, Brandão enfatiza sobre as consequências dessa desigualdade para as infâncias:

Fica evidente que nem todos estamos no mesmo barco e que a pandemia afeta de modo diferenciado as crianças, haja vista que pensar as “infâncias”, no plural, leva à reflexão de que elas são afetadas a partir dos diferentes marcadores de classe, raça, gênero, território etc., e ainda existem fatores que

afetam esta vivência e as experiências das crianças neste período tão peculiar da história da humanidade relacionados às dimensões afetivas/emocionais. (BRANDÃO, 2021, p. 15).

As pessoas não têm acesso aos mesmos recursos e oportunidades no meio social. O cerceamento do direito à uma formação voltada à autonomia e construção de uma identidade pessoal desde a tenra idade coaduna, conforme Adorno (2010), com um processo de semiformação.

A semiformação, como consciência alienada, representa uma tentativa de trazer para o mundo da cultura, alienada, àqueles que foram obstados de participar de um processo de formação cultural permanente. Tal situação inviabiliza que esse sujeito possa se formar intelectualmente e tende a conduzi-lo ao conformismo decorrente de uma lógica adaptativa.

A educação é uma ação política. Para cumprir seu papel humanizador e emancipatório faz-se necessário desenvolver a ação educativa sob uma perspectiva crítica, lançando um olhar para as contradições existentes na sociedade. Pensar criticamente acerca da realidade nos permite romper com os padrões, visando a superação da alienação que atende ao interesse dominante.

No contexto da semicultura há, portanto, uma limitação no que se refere à formação de um indivíduo consciente, capaz de refletir criticamente e resistir às incongruências da realidade.

Segundo Adorno (2010, p. 09), a formação deve estar voltada à apropriação subjetiva da cultura. Caso contrário, tende a perpetuar uma educação conformista que atende a uma dominação progressiva. O monopólio da formação cultural por parte dos grupos dominantes, em muitos casos, tende a ofertar a ideia ilusória de que as pessoas estão participando da cultura, quando, na verdade, são meros reprodutores de uma lógica perversa que as torna cada vez mais impotentes e excluídas socialmente.

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação –, cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva. (ADORNO, 2010, p. 11).

A formação, pautada na adaptação, revela contradições em si mesma e nega os seus próprios princípios. Nesse sentido, conforme Adorno (2010, p. 21):

A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas previamente colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir.

Pensar sobre a formação numa perspectiva crítica e dialética pressupõe o desenvolvimento de uma identidade autônoma, consciente, livre e esclarecida. Essa

transformação se faz a partir do engajamento e de atitudes como questionar, refletir, duvidar, dialogar, criticar. Isso tem uma relação direta com as concepções e a forma de pensar os currículos desde a Educação Infantil.

É preciso romper com a ideia de uma aprendizagem na qual o professor determina as ações para que passivamente os bebês e as crianças bem pequenas passem a realizá-las. O currículo da Educação Infantil deve contemplar a escola como um espaço de acolhimento, escuta e respeito às suas subjetividades. A formação de uma consciência crítica perpassa, desde cedo, pela garantia às crianças de explorar e aprender sobre o mundo a partir de suas experiências, num contexto repleto de descobertas, curiosidades e imaginação. Para além das questões atreladas aos conteúdos e a metodologias de ensino, por exemplo, a formação de um sujeito crítico deve estabelecer como foco o desenvolvimento humano.

A forma de pensar a educação interfere de maneira decisiva nos destinos da sociedade. A garantia de uma educação de qualidade aos bebês e às crianças bem pequenas é decorrente da aplicação de recursos e pela efetivação de políticas de apoio às famílias e à escola. Para isso, as mudanças sociais passam pela participação pública e pelas reflexões sobre sua importância, de modo que se faça consolidar, de fato, o primado dos valores firmados na Constituição Federal de 1988.

De tal modo, evidenciadas as contradições, é preciso buscar caminhos para que se possa construir um conhecimento novo.

Num contexto de trabalho remoto mudam-se as características das relações, visto que as pessoas que interagem umas com as outras não se conhecem presencialmente e as interações, no geral, acontecem com maior superficialidade. Além disso, confundem-se os espaços na medida em que, pela tela do computador, crianças e educadores compartilham experiências a partir do ambiente doméstico, dando muitas vezes a impressão de que dividem o mesmo espaço, ainda que remotamente. Aos educadores, através postagens das fotos e vídeos, em muitos casos, foi possível “adentrar as casas” e conhecer a realidade social de muitas crianças, o que, de certo modo, impactou na privacidade dessas famílias.

Durante esse período, as devolutivas apresentadas pelas famílias figuraram como uma espécie de indicador para atestar a participação nas propostas e o vínculo estabelecido com a escola. Para a escola, a ausência de devolutivas tendia a demonstrar que as propostas apresentadas não estavam fazendo sentido ou não promoviam o envolvimento das crianças nas ações.

Se, por um lado, vemos como incontestável a importância em promover o fortalecimento das relações entre escola e família para o desenvolvimento das crianças e o êxito das práticas pedagógicas, por outro, em contrapartida, vemos alguns aspectos que, ainda que

apoiados em questões decorrentes de um passado histórico, podem ter figurado como dificultadores dessa interação.

Um desses aspectos bastante enfatizado por Adorno (1995) está ligado à visão das famílias acerca da infantilização da atividade docente. Segundo o autor, não se pode perder de vista o objetivo de se promover, desde a mais tenra idade, uma formação voltada às descobertas, à reflexão e à emancipação. Muitas vezes, em busca de dialogar com as crianças promovendo experiências que lhes façam sentido, o professor acaba por simplificar demais as práticas pedagógicas, oferecendo propostas desprovidas de sentido.

Para atribuir sentido às ações desenvolvidas pela escola é fundamental que contemplem a realidade da criança, sem desconsiderar as experiências vivenciadas por ela e sua família. Ao propor situações aquém desse contexto, cria-se uma espécie de barreira decorrente do distanciamento entre as vivências da infância e os saberes que a escola acredita serem importantes repassar. Pautado neste equívoco, o professor muitas vezes, além de simplificar demais as ações, torna-se um mero transmissor de conteúdos e informações, o que acentua ainda mais essa distância. Nas palavras de Adorno (1995, p. 109): “A infantilidade do professor apresenta-se pela sua atitude de substituir a realidade pelo mundo ilusório intramuros, pelo microcosmo da escola, que é isolado em maior ou menor medida da sociedade dos adultos.”

Observa-se, ademais, em alguns casos, a queixa por parte dos docentes sobre a dificuldade em estabelecer vínculo entre família e escola durante a pandemia, em razão da ausência de devolutivas apresentadas. Porém, conforme anteriormente ressaltado, além das diversas questões sociais, econômicas e emocionais enfrentadas, essa falta de sentido quanto às propostas apresentadas pode, de alguma forma, ter contribuído para a resistência quanto às interações.

Conforme afirmado, as crianças são sujeitos ávidos ao saber, às descobertas, à criatividade, à imaginação e ao faz-de-conta. A magia da infância lhes permite, mediante situações de protagonismo, “descobrir” o mundo que as cerca, levantando hipóteses e construindo novos conhecimentos. Mas a escola, em muitos momentos, desconsiderando esse potencial infantil de criação e compreensão do mundo, acaba por tolher a criança, apresentando-lhe passivamente conteúdos destituídos de sentido. Adorno (1995, p. 112) faz duras críticas a essa maneira equivocada de se conceber a educação na infância:

A criança é retirada da *primary community* de relações imediatas, protetoras e cheias de calor, frequentemente já no jardim de infância, e na escola experimenta pela primeira vez de um modo chocante e ríspido, a alienação; para o desenvolvimento individual dos homens a escola constitui quase o protótipo da própria alienação social.

Com o advento das tecnologias digitais muito se pensou sobre o desenvolvimento relativo à produção do conhecimento. Todavia, inseridos num contexto de imediatismo e prontidão e desconsiderando as experiências, por vezes nos furtamos de pensar acerca do real objetivo da ação educativa numa perspectiva crítica.

A realidade vivenciada pela criança em seu lar é carregada de sentido e essa vivência também se configura em aprendizagem. Segundo Sanches (2021), ao permanecer durante todo o dia em casa, vemos a criança, em vários momentos, retornando ao universo do brincar. Além disso, ao observar um adulto cozinhando, ao ajudar a guardar os brinquedos ou ao auxiliar a avó a regar as plantas no quintal, a criança realiza novas descobertas, cotidianamente e, dessa forma, também, aprende:

É necessário que as propostas de aprendizagem sejam desenvolvidas de modo que, possam explorar, descobrir e interpretar as coisas a respeito de si e a respeito do mundo. Nesse processo dialógico, que acontece nas interações que realiza, é que surgem as possibilidades de modificar-se e modificar a realidade, ou seja, construir cultura e aprendizagem (SANCHES, 2021, p. 59).

A escola deve figurar como um espaço que garanta à criança o direito de escuta, protagonismo, diálogo, autonomia e indagação. Não se trata de propor conceitos prontos ou criados a partir do olhar do adulto. Nas relações humanas entre professor e estudante é importante sensibilizar, estreitar laços, afeiçoar-se. Para isso, é preciso romper com o paradigma utilitarista, reconhecendo o potencial de aprendizado da criança que, de forma muito genuína, através de suas experiências, é capaz de interpretar o mundo. Segundo o pensamento adorniano, somente a partir de uma mudança na forma de pensar a educação é que conseguiremos propor um novo modelo que rompa com o autoritarismo e a barbárie e que se volte à reflexão e à emancipação.

No entanto, as crianças que tinham acesso às ferramentas digitais ampliaram, no geral, o tempo de permanência em frente às telas, vivenciado cada vez mais experiências individuais e solitárias no contexto digital o que, em muitos casos, acaba impactando negativamente nos aspectos relacionais, podendo, se utilizados excessivamente, comprometer inclusive o desenvolvimento físico, psíquico e emocional desta geração.

O aparato tecnológico oferecido às crianças desde a tenra idade, além de alienar, distancia cada vez mais as pessoas daquilo que, de fato, satisfaz a essência humana. Além disso, diante da identificação com esses objetos, desencadeia inconscientemente no sujeito a necessidade de consumir cada vez mais ferramentas e conteúdos digitais. Segundo Marcuse, os limites dessa racionalidade e sua forma sinistra aparecem na escravização progressiva do homem por um aparato produtor que perpetua a luta pela existência (MARCUSE, 1973, p. 142). Cada

vez mais cedo as experiências lúdicas vivenciadas na infância estão sendo substituídas pela manipulação de objetos que fomentam a indústria cultural. A dominação se perpetua e se estende não apenas através da tecnologia, mas como tecnologia, e esta garante a grande legitimação do crescente poder político que absorve todas as esferas da cultura (MARCUSE, 1973, p. 154).

No mesmo sentido, Benjamin (2002, p. 93) fala sobre a importância do brincar livre a partir da experiência fundamentada na criatividade e na imaginação. Para ele, é preciso haver a superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário. Quanto mais atraentes são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar e quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, mais se desviam da brincadeira viva.

Esses elementos, portanto, não podem substituir o contato humano e as relações interpessoais. É na relação que estabelecemos com o outro e com o meio em que vivemos que nos tornamos mais ativos, criativos e potencialmente melhores.

Apesar das dificuldades a serem desbravadas na pandemia, períodos adversos como esse podem também figurar como uma oportunidade de aprendizado e ampliação de uma visão de compreensão da realidade.

A tão desejada mudança da realidade que nos cerca passa pela garantia à participação dos sujeitos nas questões de ordem social. Para tanto, faz-se necessário desenvolver uma capacidade coletiva que ponha a imaginação política para trabalhar a partir das experimentações e das lutas do presente. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 09).

Para Boaventura (2021, p. 39), apesar das intempéries decorrentes desse difícil período histórico, a pandemia e o vírus têm algo a nos ensinar: “As melhores teorias pedagógicas nos dizem que toda aprendizagem deve ser co-aprendizagem, aprendizagem recíproca para uma educação mútua.”

Portanto, para que a educação assuma um caráter de fato emancipatório, cabe à escola, desde a infância, abrir espaços de diálogo, fomentar o pensamento crítico e incentivar a efetiva participação social.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

A vivência durante o período pandêmico trouxe consigo inúmeros questionamentos, dúvidas e incertezas. Nas escolas, os relatos de famílias, gestores escolares e professores evidenciando as dificuldades diante da necessidade de propor ações aos bebês e às crianças bem pequenas mediante distanciamento social eram bem comuns.

Com o propósito de compreender melhor como se estabeleceram as relações entre as famílias e a creche e quais os desafios enfrentados, foi adotada, nesta pesquisa, uma abordagem de caráter qualitativo, por meio de um estudo de caso, pautado numa análise da realidade vivenciada por diferentes sujeitos durante a pandemia. São eles: quatro mães de crianças matriculadas na creche, quatro professoras que trabalham com essa faixa etária e uma gestora escolar.

Segundo Ludke e André (2018, p. 27), ao retratar o cotidiano escolar por meio de estudo de caso qualitativo, é possível que se obtenha elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e sua relação com outras instituições.

Os instrumentos de coleta de dados foram o acompanhamento das interações realizadas no ambiente virtual, a análise documental fundamentada no Projeto Político Pedagógico da escola e nas disposições que tratam sobre o currículo escolar durante o período pandêmico, bem como na realização de conversas com as famílias, os professores e a gestão escolar. Além disso, fez-se o levantamento de artigos, dissertações e teses cujas contribuições corroboram com a temática abordada nesta pesquisa. A pesquisa bibliográfica também foi fundamental para a constituição do referencial teórico que embasou esta dissertação.

Essa coleta foi, portanto, realizada *in loco*, mediante o acompanhamento, por parte da pesquisadora, das interações realizadas entre família e escola no ambiente virtual. A escolha por essa unidade escolar veio do fato de a pesquisadora ser funcionária nesta creche, observando diretamente a realidade, bem como em razão da disponibilidade da equipe escolar em participar desta investigação.

Nesse âmbito, Ludke e André (2018) ressaltam que a observação direta representa um elemento importante nas abordagens qualitativas, tendo em vista que ao acompanhar *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, o pesquisador pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. A partir desta observação apurada pode-se, portanto, descobrir aspectos novos de um problema.

Para investigar a realidade vivenciada durante o período pandêmico foram utilizadas as conversas como metodologia de pesquisa, pautando-se nas contribuições de Ribeiro, Souza e Sampaio (2018). A escolha por esse instrumento metodológico se deu pelo fato de que, através

dessas narrativas nos aventuramos a pesquisar com o cotidiano e não sobre ele, o que permite que sejam reveladas, de forma mais aprofundada, as subjetividades.

A conversa é, talvez, de alguma maneira e em alguma medida, a arte de se fazer presente, de dar o tempo, isto é, de se colocar disponível a ouvir, a escutar, a pensar e partilhar com o outro o que nos habita, fazendo dessa ação não só uma possibilidade de investigação, mas, antes, de transformar-se no próprio ato de investigar. (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 36).

Neste cenário, a partir de pesquisas com os cotidianos, somos desafiados a pensar em uma nova maneira de se colocar na pesquisa científica, por meio de uma escuta atenta, de um olhar não indiferente para a singularidade e de um movimento para a evidência de elementos que ainda não foram explicitados. Os autores reforçam que a utilização da conversa permite uma postura mais dialógica que nos faz pensar em nossa formação e prática e, assim, (trans)formar a nós mesmos e nosso cotidiano.

Eles destacam ainda que essa proposta metodológica é mais profunda do que a entrevista. Isso porque entrevistar pressupõe um roteiro, com perguntas previamente elaboradas pelo entrevistador a serem respondidas pelo entrevistado. Contudo, corre-se o risco de a fala seguir por um novo caminho e o pesquisador sentir dificuldade em lidar com os fatos novos. Já na conversa, há a circulação da palavra em um movimento fílmico, pelo pensar(-se) com o outro, indo na contramão daquilo que é pré-estruturado. A busca por respostas deixa, portanto, de ser o aspecto mais importante.

Considerando que todos estavam partilhando da mesma experiência, física ou remotamente, vivenciando as mesmas adversidades e pensando e construindo juntos o chão da escola, a escolha da conversa como metodologia de pesquisa é justificável, pois, apesar de romper com os rigores acadêmicos no que diz respeito à coleta dos dados, representa uma outra forma de fazer pesquisa diante da impossibilidade de se prever caminhos ou resultados. As vivências são de tal forma singulares que não permitem que se façam generalizações.

A conversa que interessa à nossa pesquisa é aquela que permite que uma lógica se resignifique na outra, expanda-se na outra, aprenda com a outra. Enquanto na perspectiva do diálogo – segundo a tradição grega – alguém sai vencedor de um debate; na conversa, na perspectiva que defendo, não vencemos ou perdemos; aprendemos. E aprender significa tanto ganhar como perder muitas coisas. (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 116).

Não se trata, portanto, de fazer pesquisa sobre as pessoas, mas sim de fazê-la com as pessoas, a fim de compreender o contexto, garantindo que exerçam protagonismo. Trata-se de uma forma de pensar sobre si, sobre o trabalho, sobre os desafios, sobre o cotidiano, enfim, uma

forma de compartilhar experiências. Nesse sentido, Ribeiro, Souza, Sampaio (2018, p. 13), reforçam a importância de se desenvolver na pesquisa a atitude de escuta:

Uma conversa não é apenas uma tomada de posição; é, sobretudo, uma forma de exposição: me exponho à intempérie da incompreensão, da intraduzibilidade, do que não sou capaz de dizer, da impotência. E me exponho, também, ao que virá e não se pode saber de antemão, me exponho à outra exposição. E assim, penso.

Durante o período pandêmico as pessoas estavam privadas do contato social. Os professores, as crianças e suas famílias não se conheciam e a relação teve que se estabelecer virtualmente. As conversas foram extremamente importantes para que se pudesse ouvir e compreender os desafios e êxitos vivenciados pelos diferentes atores nesta relação que se desenvolveu num contexto de mediação.

Para garantir o anonimato, todos os sujeitos da pesquisa serão aqui denominados com nomes fictícios que se remetem aos verbetes que compõem o Dicionário do ilustre mestre Paulo Freire e que, por sua natureza, se caracterizam como aspectos basilares para o sucesso da ação educativa. Faz todo sentido atrelá-los aos nomes dos sujeitos desta pesquisa, já que, enquanto protagonistas dessa experiência, esses sujeitos foram, sem dúvida, elementos fundamentais para que a escola conseguisse cumprir o papel de promover mediações com bebês e crianças tão pequenas, buscando estimular o seu desenvolvimento.

Dessa forma, as quatro mães representantes das famílias serão aqui cognominadas como: Boniteza, Confiança, Esperança e Parceria. Já as quatro professoras serão denominadas como Consciência, Dialética, Emancipação e Ética. Por fim, apresentaremos a conversa realizada com a gestora, nomeada como Diálogo. Todas as conversas foram realizadas no segundo semestre de 2021 quando, paulatinamente, as escolas foram retomando o atendimento presencial, ainda que num modelo híbrido.

4.1 AS VIVÊNCIAS ESCOLARES REMOTAS SOB O OLHAR DAS MÃES

Ao retratar o olhar das mães sobre as mediações desenvolvidas com os bebês e as crianças da creche no contexto remoto, levaremos em conta que elas, além das demandas profissionais e domésticas, também foram as principais responsáveis pelo acompanhamento e cuidado dos filhos e, conseqüentemente, estabeleceram relações com a escola, conduzindo as experiências. Os pais, dedicando-se principalmente às tarefas de cunho profissional, costumam contribuir apenas de forma subsidiária nessa relação.

Os convites para participação das mães nas conversas e o aceite inicial foram realizados na própria escola de forma presencial, logo após o retorno das aulas no modelo híbrido. As conversas foram realizadas presencialmente e de forma online. Dentre os recursos digitais utilizados para esse fim, destacamos realização de videochamadas pelo WhatsApp e a utilização da ferramenta *Google Meet*. O diálogo foi estabelecido de modo informal a partir de algumas questões norteadoras. Como critério para a escolha das famílias buscou-se contemplar aquelas que tinham bebês e crianças bem pequenas matriculadas nos diferentes ciclos da creche: berçário, ciclo inicial e ciclo final. A escolha teve por objetivo compreender como se estabeleceu a relação de mediação e quais os desafios enfrentados pelas famílias com bebês e crianças das diferentes faixas etárias.

4.1.1 Conversa com a mãe Boniteza

A mãe Boniteza aceitou conversar conosco após um convite lhe feito, presencialmente, na escola. Nosso encontro também foi realizado de forma presencial em dezembro de 2021. Sua espontaneidade possibilitou que conseguíssemos compreender um pouco melhor a rotina desta família e os desafios que tiveram que ser desbravados durante o trabalho remoto na creche.

A genitora tem 37 anos e trabalha como vendedora. É casada e tem três filhos, todos do mesmo casamento. As crianças têm 8, 6 e 2 anos, respectivamente. Na época da conversa, sua caçula estava com 2 anos e 11 meses e foi matriculada no ciclo final. A inscrição na creche foi feita no início de 2020. Contudo, quando foi contemplada com a vaga a pandemia já havia começado.

Neste período, o esposo trabalhava como auxiliar de limpeza e complementava a renda trabalhando como motoboy. Por meio dessas atividades ele era o principal responsável pelo sustento da família. Dessa forma, os cuidados das crianças e as tarefas domésticas eram incumbidas à mãe, que as assumia praticamente sozinha. Em meados de 2021, ainda no auge da pandemia, o pai ficou desempregado, de modo que as despesas da casa ficaram ainda mais comprometidas. Em meio a essas dificuldades, a mãe lembra que o período pandêmico foi bastante desafiador sob diversos aspectos.

A partir deste diálogo foi possível observar que Boniteza reconhece a importância da escola como um espaço que favorece o desenvolvimento em razão da rotina que estabelece com as crianças diariamente e por possibilitar que elas possam interagir com outras pessoas além da família:

Matriculei minha filha na creche porque eu precisava trabalhar. Entre procurar uma pessoa para olhar ela e colocar ela numa escola eu achei que era mais vantagem colocar em uma escola por causa da parte pedagógica, da rotina. Porque em casa não tem uma rotina certa. Quando ela está com a avó, por exemplo, não tem uma rotina. Se ela quiser comer miojo ela pode comer; se quiser ficar horas vendo televisão, ela fica. Então eu procurei ver o que é melhor pra criança e por isso optei pela escola. Eu esperava que ela tivesse uma rotina porque ela muda tudo. Quando a criança tem rotina, ela já sabe o que vai acontecer, ela já sabe a horas das coisas: brincar, comer, fazer atividade. Eu esperava que ela tivesse uma rotina para que eu conseguisse, em casa, continuar a rotina, porque se fosse uma outra pessoa era mais difícil. E esperava também que ela interagisse com outras crianças e com outras pessoas, sem ser da família. Fora de casa, a criança é outra.

No que se refere à relação estabelecida com a creche durante o trabalho remoto, ressalta que dispunha dos recursos tecnológicos (celular e computador), mas que, por conta da falta de tempo e da sobrecarga de tarefas que tinha que realizar diariamente, participar do grupo de WhatsApp da escola e desenvolver as propostas com as crianças em casa se tornou muito estressante. Havia, por parte da escola, uma certa cobrança para que fossem apresentadas as devolutivas das propostas desenvolvidas em casa com as crianças e, para ela, esse trabalho não fazia sentido.

Primeiro eu achava que a pandemia seria uma coisa muito rápida. No começo até achei legal mandar as fotinhas para interagir com as outras famílias. Dava para ver o que os colegas dela faziam. Mas não demorou um mês e eu já me estressei. Se pensa que em casa a gente consegue ficar sentado brincando e fazendo atividade, a gente não fica. A gente tem que limpar a casa, lavar, passar, cozinhar, dar atenção para as crianças e eu ainda estava grávida. Foi bem difícil. Sempre que eu pensava em fazer as atividades tinha alguma coisa que vinha na frente. Então comecei a deixar pra lá as atividades. Eu só fazia mesmo porque as professoras pegavam no meu pé, senão eu não faria não. Era sempre a última coisa que eu deixava para fazer. Não menosprezando o trabalho porque eu acho isso muito importante, até por isso não deixei ela com uma cuidadora. Mas infelizmente me vi fazendo o que o cuidador faz, nada de pedagógico, só o cuidado e vamos que vamos. Algumas eu até fazia, mas primeiro fazia tudo o que precisava fazer em casa para depois fazer as atividades. Era sempre assim. Eu às vezes até tinha um tempo, mas sempre deixava para o final porque eu pensava que é na escola que a criança tem que fazer isso. Em casa vou dar banho, fazer comida, brincar um pouco com eles.

A mãe relatou, ainda, que a filha gostava de acompanhar e participar do grupo da creche, mas, para que isso acontecesse, era necessário estar sempre junto dela para auxiliar e isso demandava muito tempo, comprometendo as outras tarefas. Ela diz que precisou desenvolver ações que entendia ser uma atribuição da escola:

Ela tinha muito interesse. Ela sentia muita falta e queria fazer e participar. Como ela já estava no último ano na creche ela tinha várias atividades e ela sempre ficava pedindo para fazer. A gente se sentava junto na mesa, eu mostrava para ela e explicava. Depois que ela fazia, ela ficava mostrando para todo mundo da

família ver. Depois ela queria postar a foto. Para ela, fez sentido, só não fez para a mãe porque eu já tinha um milhão de atividades e isso era mais uma coisa para fazer. Para mim isso era coisa para ela fazer com a professora.

A sobrecarga de atividades e de responsabilidades assumidas pela mãe, em casa, a fez concluir que o trabalho remoto na creche não deveria acontecer, demonstrando um sentimento de frustração por não ter correspondido da maneira como gostaria às demandas escolares:

Eu acho que foi difícil ter tempo para ajudar e ensinar ela (a filha), ter que sentar. Eu tenho que confessar que não consegui fazer muito bem esse papel, eu fiz o que dava. Acho que isso pesou. Eu acho que o ensino remoto na creche não deveria existir porque para uma mãe que tem mais de um filho, que tem a casa para cuidar, a família e um monte de outras coisas é muito trabalho para fazer.

Em contrapartida, ela reconhece que os professores se dedicaram muito e que a escola buscou realizar da melhor maneira o seu papel. Destaca a importância destes profissionais e que há aspectos positivos que podem ser extraídos desta experiência:

Ajudou muito a não deixar a criança tão enclausurada. Tirou um pouco aquela coisa de só televisão ou só celular, de só ficar vendo vídeos no Youtube. Sempre tinha alguma coisa para ver ou para fazer. Eu acho que o trabalho da escola foi melhor do que eu esperava. As professoras, sem exceção, fizeram o papel de professor mesmo. Mas o que pegou foi o outro lado. O lado da família mesmo, porque, no meu caso, a gente tinha outras prioridades. Se eu tivesse pego firme teria sido um pouco diferente. A escola fez um trabalho muito legal, o problema é a gente conseguir realizar. Eu não me inteirei tanto quanto poderia ter me inteirado. Se eu tivesse feito ela teria evoluído mais, eu acho.

Para ela, apesar do trabalho remoto na creche ter promovido a participação e, de certa forma, a interação entre as crianças, nada substituiu o contato presencial entre elas. Permanecer tanto tempo em isolamento pode, de alguma maneira, comprometer o desenvolvimento delas:

O que ela mais gostava eram as atividades que ela tinha que fazer, como aquelas com pintura e colagem. Depois ela pedia para tirar fotos, fazer vídeos. Ela adorava aparecer no grupo. Quando ela via o vídeo de alguém, ela também sempre perguntava quem era, qual era o nome e depois quando ela via de novo ficava tentando descobrir quem era para tentar memorizar. Toda vez que aparecia alguém, ela sempre perguntava. Ela (a filha) estando fora da creche perdeu um pouco, porque ficou sem convivência. Não é a mesma coisa que ficar olhando os outros na tela, tanto que ela via várias vezes a mesma cara no grupo e, mesmo assim, não sabia o nome dos amiguinhos. Acho que até foi possível estabelecer um vínculo com a professora, agora com as outras pessoas não. Com as crianças ela até perguntava, mas não sabia quem era.

4.1.2 Conversa com a mãe Confiança

O convite para que a mãe Confiança conversasse conosco foi feito presencialmente, porém, por conta do excesso de demandas cotidianas, nosso encontro foi realizado de forma remota, via *Google Meet*, em outubro de 2021. Na oportunidade, ela ficou bastante à vontade para compartilhar conosco os diversos desafios que teve que enfrentar durante o período de distanciamento social.

A genitora tem 32 anos e trabalha como agente de desenvolvimento infantil. É casada e tem três filhos, todos do mesmo casamento. As crianças têm 10, 5 e 2 anos. Na época, o caçula estava com dois anos e sete meses e foi matriculado no ciclo inicial.

Seu esposo trabalha como operador de máquina numa indústria de gases medicinais, desenvolvendo sua atividade laboral presencialmente. Ambos são responsáveis pelo sustento da família. Segundo ela, neste período ele passou a trabalhar ainda mais do que anteriormente. Diante dessa situação, as tarefas domésticas e os cuidados com as crianças ficaram sob a sua incumbência. Foi um período bastante conturbado, pois tinha que articular, praticamente sozinha, a atividade profissional, os cuidados e a organização da casa e o acompanhamento dos três filhos, todos em diferentes etapas de escolarização.

Confiança iniciou a conversa dizendo que optou por matricular seu filho desde cedo na creche para que ele pudesse se desenvolver ainda mais: “Eu matriculei ele na creche por causa do desenvolvimento dele. Ajuda em tudo, na fala, na coordenação motora, na socialização.”

Entretanto, pouco tempo depois do início das aulas, deparou-se com o fechamento da escola por conta da pandemia. Ela relatou que essa situação foi bastante desesperadora, pois, além das demandas cotidianas, era necessário dividir a sua atenção com as três crianças.

Quando houve o fechamento das escolas eu senti bastante desespero, porque uma coisa é você fazer uma lição de casa com o filho, outra é ter que fazer com ele tudo o que ele teria que fazer na escola. Muitas coisas a gente não tem a mesma noção que a prô de como fazer. Além dele, eu tenho mais duas crianças, todas de idades diferentes: um na creche, outra na Educação Infantil e o outro no Ensino Fundamental. Com tudo isso e eu ainda trabalhando remoto, pra conseguir fazer tudo isso, eu quase surtei. Era um trabalho remoto meio bagunçado porque você termina não conseguindo fazer tudo.

Dentre os maiores desafios, a mãe disse que ter apenas um celular para atender simultaneamente as demandas escolares dos três filhos de faixas etárias diferentes foi um grande dificultador. A memória do celular não suportava o volume de propostas que eram encaminhadas pela escola.

Com as atividades que eram enviadas, o meu celular começou a travar porque eu não tinha uma memória tão grande para o tanto de arquivos que eu recebia dos três em um celular só. Foi bem complicado no começo, até a gente se adequar. Era muita coisa. Fora as coisas de casa que a gente tinha que fazer (risos).

A parte mais difícil foi a questão de mexer no celular: ter que fazer vídeos e fotos dele; a questão da internet que nem sempre eu tinha; a memória do celular que eu não tinha também. Às vezes, eu falava para a prô: “Olha, prô, eu tô fazendo as atividades só que não dá pra eu mandar vídeo, não dá pra mandar foto.” Às vezes a prô cobrava: “Você não tá participando do grupo, não tá enviando o que ele faz.” Só que não tinha espaço pra tudo, porque eram três e eu não conseguia fazer. E outra, eu não conseguia executar também as lições todos os dias, porque no início estava vindo muita lição para os três. Porque tava todo mundo se adaptando, tanto a prô, quanto eu, quanto as crianças. Eu não conseguia fazer a lição de todo mundo ao mesmo tempo e enviar pra todo mundo. Ficou meio bagunçado, ficou complicado isso.

Inicialmente, a genitora imaginava que o fechamento da escola seria um evento breve. No entanto, passado um longo período sem expectativa de retorno, ela sentiu dificuldade, entre tantas outras, inclusive de organizar uma rotina com as crianças em casa.

Eu não consegui gerir bem as coisas e fazer uma rotina. A rotina deles ficou meio bagunçada porque antes eles tinham horário de acordar, mas como ficaram em casa terminou perdendo um pouco disso. “Porque eu ia acordar eles 06h00 da manhã? Pra quê?” Começou a bagunçar tudo: eles já estavam acordando mais tarde, o café da manhã deles também. Até você começar a trazer tudo isso de volta e você falar: Opa, perai, vamos retomar. Demora, demorou um pouquinho para mim (sic) poder internalizar que agora ia ser em casa... Porque quando parou a gente imaginou que ia ser uns quinze dias. Eu pensei: Tudo bem, quinze dias a gente consegue enrolar de boa, a gente consegue se virar. Aí passou 15 dias, passou mês, passou meses, chegou um ano. Eu falei: Não vai acabar mais? Acho que dos seis meses pra frente eu falei: Meu Deus do Céu, até quando vai ser isso, não é possível. Foi bem angustiante!

Além disso, diante das inúmeras tarefas que tinha para executar em casa no dia a dia, teve dificuldade em acompanhar o grupo de WhatsApp e realizar as propostas apresentadas pela creche. Segundo ela, no início, havia um excesso de propostas, sem que houvesse tempo para que pudessem ser realizadas. As demandas cotidianas, que ficavam especialmente sob sua responsabilidade, fizeram com que esse período com as crianças em casa fosse bastante exaustivo:

Eu tinha que ver o que era prioridade no dia. Às vezes as pessoas falam como é que eu dou conta: Eu não dou conta. Eu vejo o que é prioridade no dia. A do meio eu sempre deixava para fazer as lições com ela à noite porque era o horário que era mais tranquilo. Ela está na fase de alfabetização e eu tinha que ter um tempo só para aquilo. Já o mais velho, como ele era maior, ele fazia online com a prô e se ele tinha alguma dúvida eu falava: “Me chama.” Era mais tranquilo de fazer. Já o pequeno era mais de coordenação motora, de trabalhar a oralidade. Então, com ele era mais complicado, porque é uma coisa que ele vai aprender mais pela imitação, de ele ver fazer. Então pra eu ter um tempo para sentar para contar aquela história é difícil, porque ele ver a história no celular é uma coisa e

quando ele vê alguém contando na frente dele é diferente. Então não era todo dia que eu conseguia sentar com ele, cantar, contar história, falar o que que a prô falou no vídeo. Era mais complicado por ele ser menorzinho.

No começo eu achei que era muita atividade porque você não tem o dia inteiro. Não é igual você estar na escola e a criança ter aquelas 4 horas só pra ela. Quando a gente tá em casa, a gente tem o dia, mas para quem não trabalha fora. Quem trabalha fora, tem o horário de trabalho e tem o outro horário que é o horário deles: deles, da casa e do resto do mundo, porque você tem que se virar nos 30. Então termina ficando pouquíssimo tempo para você fazer tudo aquilo.

Adiante, a mãe salientou que o filho estar privado da socialização com outras crianças na escola representou uma grande perda para o desenvolvimento dele.

Percebi que eles também perderam muito porque a gente não tava saindo. Sorte que eles tinham os irmãos. Mas acho que eles perderam muito mesmo: os três. Então, tudo o que eu coloquei na creche com intuito, tudo o que eu queria que ele vivenciasse na escola, ele perdeu. Ele teve que vivenciar comigo e com os irmãos. Tudo o que eu queria que ele vivenciasse de ter contato com outras pessoas, tudo o que foi idealizado quando ele entrou na escola caiu por terra e eu tive que fazer isso em casa.

As minhas expectativas no ensino remoto não foram 100% atendidas. Eu sou muito de contato, de vivenciar. Isso aí acho que foi a pior parte: a do distanciamento, a falta do contato, das vivências. Isso acho que foi o que mais prejudicou em tudo, porque mesmo ele tendo dois irmãos, na questão de compartilhar, comparando com a minha filha que também foi da creche desde sempre, eu vejo o tanto que ele perdeu, porque muita coisa infelizmente aqui em casa a gente não consegue fazer, porque aqui são os irmãos dele. Quando ele vivencia com outras crianças que têm outros costumes, que têm outra maneira de tratar, que têm outra forma de fazer, ele vai aprender outras maneiras de compartilhar, de lidar. Eu percebi que ele tá muito diferente dos outros nessa idade. Ficou muita energia acumulada. Ficou muita falta de saber o momento certo das coisas. Acho que ele perdeu muito nisso. E aí complicou a minha vida. (risos).

Apesar dos percalços vivenciados no período pandêmico, ela salientou que o trabalho que estava sendo realizado pela escola, de certo modo, fazia sentido à medida que despertava interesse em seu filho.

As propostas até faziam sentido porque ele estava muito ansioso. As prôs mandavam umas propostas legais, eu ia lá e fazia com ele. Elas mandaram uma lição sobre coordenação motora que eu achei bem legal e que eu não ia parar um tempo aqui em casa para fazer com eles se não viesse a proposta da escola, por exemplo. Eu não iria pegar ele e fazer ele andar em zigue zague, em linha reta, andar sobre alguma coisa, fazer cobrinha, essas coisas, eu não iria parar o tempo pra fazer com ele se não tivesse vindo uma proposta da escola dele. Eu acho que ele gostava muito também das historinhas, mas não aquelas que ele já acostumou a assistir no vídeo. Ele gostava das histórias que as prôs mesmo contavam, que elas mesmas se vestiam, elas mesmas sentavam lá. Eu não sei se é porque pra eles ficava mais pessoal aquilo, chamava mais atenção dele. Nesse quesito eu acho que valeu sim. Mas em algumas coisas, acho que não deu tanta diferença.

Ao tratar da relação entre a criança e a escola por meio do trabalho remoto, a genitora acredita que a criação de vínculo entre esses sujeitos possivelmente não aconteceu.

A prô dele ele reconhecia. Na verdade, eu acho que pelo celular é mais difícil de criar esse vínculo que é criado no presencial, é muito complicado. Poucas crianças que conseguem. Até porque é um tempinho que eles ficam ali no celular, não é igual na creche que ficam 4 horas lá com a prô. É um tempinho ali no celular, vê um vídeo e passou. É muito pouco tempo.

Eu não acho que deu para estabelecer um vínculo com a escola, mas não sei se porque ele já era de lá desde o berçário, ele não se perdeu tanto. Mas eu acho que não criou tanto vínculo assim.

Ao avaliar o trabalho realizado pela escola, a mãe disse que alguns aspectos pertinentes à aprendizagem remota poderiam ser melhorados, especialmente no que diz respeito às mensagens de texto que eram encaminhadas às crianças.

Eu acho que algumas vezes as respostas que vinham para eles eram escritas, não todas, as prôs mandavam bastante áudio, mas acredito que tudo aquilo que viesse naquele grupo, que era pra eles, teria que ser em áudio porque eles não sabem ler, quem lê é a mãe. Então, na questão de saber da voz da prô, de reconhecer quem é que está falando, acho que seria legal. Esse ano, as prôs já mandaram muito áudio, tanto que o meu celular começou a travar justamente por isso (risos). Uma coisa ajuda e outra piora: ajuda pra eles, mas a memória do celular não aguenta. Então eu acho que é isso; ao mandar as propostas sempre que for direcionar pra criança tem que ser em áudio porque quando é escrito para eles não faz sentido porque a gente tem que ler.

Por fim, analisando a atuação da escola a partir de sua perspectiva enquanto mãe, Confiança destacou o comprometimento e a dedicação com a qual o trabalho no contexto remoto foi realizado.

Eu acredito que a escola cumpriu o seu papel porque eu via que tudo o que as prôs faziam era da melhor maneira possível naquele momento, porque ninguém tava preparado. Eu tenho certeza que nenhuma das professoras quando foram se formar tiveram lá essa formação de ensino remoto. E elas fizeram com excelência porque os vídeos eram muito bem elaborados, todas as propostas eram muito bem pensadas para a faixa etária deles e eu via que elas dedicavam um tempão pra fazer porque eram uns vídeos bem feitos mesmo. Eu acredito que elas tentaram de toda maneira pra manter esse vínculo, mas é que é complicado. Eu acho que a escola fez sim o trabalho com excelência, acho que elas fizeram demais, a gente que não conseguia fazer muita coisa por causa da dinâmica da casa, mas as propostas que eram enviadas, se a gente tivesse conseguido executar teria conseguido aproveitar bastante, eles teriam conseguido evoluir. Mas a questão não foi a escola. A questão foi o momento que a gente vivenciou que foi difícil pra todo mundo. Mas acho que as prôs e a escola se saíram muito bem. Toda dúvida que a gente tinha, tudo o que a gente precisava falar, a gente conseguia mandar mensagem, conseguia ligar. As prôs ficavam online a noite e durante o dia. A gente conseguia falar com as prôs a noite, conseguia falar com as prôs de manhã, a hora que precisava tirar alguma dúvida. E eu tinha o contato da creche também

e sempre que eu precisava tirar alguma dúvida era só mandar mensagem ou ligar que eles sempre também estavam dispostos a responder. Acho que eles fizeram sim o trabalho direitinho. É que a gente não conseguiu fazer a nossa parte direitinho. A gente fez o possível.

Ninguém tava preparado pra isso, principalmente a escola. A gente sempre ouviu muito que a escola era do contato, da partilha, da vivência. Era a vivência que fazia a criança avançar e se desenvolver. Aí teve que parar tudo e a gente teve que reaprender como que ia ser feito. As prôs tiveram que aprender a editar vídeo, elas viraram quase que cinematográficas porque começaram a criar vídeos, criar revistas, porque criaram uma revista dele também, criaram projetos diferentes que fossem possíveis de executar remotamente, tanta coisa. Então eu acho que se saíram maravilhosamente bem. É que para os pais foi complicado também para fazer tudo isso, principalmente quem tem mais de uma criança (no caso eu) que tenho crianças de idade diferentes.

4.1.3 Conversa com a mãe Esperança

O convite para conversar com a mãe, representante da família Esperança, foi feito na escola de forma presencial. Após o aceite, ela optou que o encontro fosse realizado de forma remota, via *Google Meet*. A entrevista foi realizada em dezembro de 2021.

A genitora tem 30 anos, é casada e atualmente está desempregada. Durante o período remoto, na maior parte do tempo, pôde se dedicar aos cuidados e à educação de seus dois filhos de 5 e 2 anos, respectivamente. O esposo é autônomo e trabalha como tapeceiro. Ela ressalta que esse período pandêmico foi bem difícil, especialmente por conta da questão financeira, pois, além de diminuir bastante o volume de trabalho, os clientes que tinham débitos pendentes também deixaram de pagar. A sogra, por ser a única pessoa empregada com salário fixo, passou a auxiliá-los no sustento da família. Além disso, muitas dívidas foram contraídas neste período. Somente após o retorno das atividades presenciais, de forma gradativa foram conseguindo organizar a vida financeira novamente.

O caçula foi matriculado na creche em janeiro de 2021, quando tinha 2 anos e 11 meses. Em sua primeira vivência escolar foi matriculado no ciclo final. Desde o início, participou das propostas apresentadas pela escola de forma remota. A genitora optou por matriculá-lo na creche, pois acreditava que essa vivência poderia favorecer ainda mais o seu desenvolvimento.

Na creche, eu esperava que ele pudesse se desenvolver porque em casa é diferente o que a gente pode ensinar pra eles. Porque na escola ele vai ter contato com os amiguinhos, a professora sempre tem um projeto pra desenvolver a coordenação motora, o desenvolvimento dele todo.

Esperança ressalta que desenvolver com o filho em casa as propostas encaminhadas pela escola foi bastante complicado porque, para ele, aquilo que era apresentado por meio do celular não fazia muito sentido.

Com a pandemia foi complicado porque mesmo com o auxílio das professoras, em casa fica difícil, porque eles não prestam atenção no que a gente fala, eles ficam muito dispersos, é difícil conseguir a atenção deles. O meu filho nunca tinha tido contato com criança de outra escola porque ele só ficou em casa comigo, então pra ele ficou bem mais difícil. Ele não entendia que aquilo era de escola porque ele ia continuar em casa comigo e não ia ter contato com as outras crianças. Eu explicava pra ele que aquela que estava no celular era a professora, que ele estava tendo aula, mostrava todas as atividades, as historinhas, mas mesmo assim ele não assimilava que era como ir pra escola porque ele estava em casa. Ele só ficava olhando no celular.

Segundo a mãe, a necessidade de organização do tempo para realizar as propostas da creche com a criança em casa foi um grande dificultador.

As dificuldades maiores foram o tempo, porque a vida começa a ficar corrida e a gente tem que tirar um tempo para sentar com eles, para eles poderem assistir, para explicar o que aconteceu na historinha, ver se ele tinha alguma dúvida. Isso foi o mais difícil pra nós aqui em casa. Tinha semana que eu conseguia acompanhar todas as atividades, mas tinha semana que eu me atrapalhava e não conseguia fazer com ele todas. Ele acabava ficando sem fazer.

Ela explica que a criança gostava de realizar muitas das atividades propostas pela escola, muito embora, possivelmente, não estivesse entendendo muito bem o porquê e o que estava acontecendo.

Ele gostava das atividades, mas não sei se fez sentido. Como ele nunca tinha contato com a escola em si, acho que pra ele foi muito novo tudo isso e já começar logo em casa no celular, acho que pra ele essa parte foi mais difícil dele entender que ele estava estudando.

O que mais chamava a atenção dele era quando tinha atividade para ele se movimentar, dançar, quando tinha brincadeiras. Quando a gente fez a cama de gato ele também gostou porque ele se mexia e isso encantava ele. E eu tinha que fazer junto. A mãe participava, ele não fazia sozinho não. (risos)

Ele gostava também das aulas ao vivo porque ele escutava os amiguinhos falando com ele e ele se sentia bem.

Ele participava do grupo, mas eu tinha que gravar os videozinhos sem ele ver porque ele é muito tímido, ele não gostava que ficasse filmando para ele aparecer. Então, eu tinha que dar uma desconversada para poder fazer na brincadeira, mas ele não podia ficar sabendo que eu estava gravando. Se ele soubesse, ele não fazia.

Ao pensar sobre o trabalho realizado pela escola no período, Esperança cita a realização de uma quantidade maior de encontros síncronos com as crianças como um aspecto que poderia ser melhorado.

Eu acho que no remoto se, pelo menos uma vez por semana, tivesse uma aula pelo Google Meet para eles poderem interagir mesmo com os amiguinhos e com os professores, eu acho que ficaria bem melhor do que só o conteúdo de vídeo gravado e mandado pelos grupos.

Ela diz, ainda, que esse momento foi permeado por questões que foram positivas para as crianças e outras que foram negativas. Para ela, o distanciamento físico entre a criança e a escola dificultou o estabelecimento de vínculos.

O aspecto positivo é que deu para ele aprender bastante coisa e se desenvolver. E eu conseguindo ensinar ele, também é bom porque nós dois aprendemos juntos. Ele teve bastante desenvolvimento sim. Já o negativo, é que ele não pôde ter contato com a professora e os amiguinhos. Eu acho que ele não conseguiu estabelecer vínculo com a escola. Ele tem vínculo com a gente, já com as pessoas da escola pelo celular ele não tinha vínculo não.

Por fim, ao tratar da relação que a família estabeleceu com a escola nesse período, avalia que o trabalho realizado no contexto remoto atendeu às suas expectativas.

Na escola eu sempre me senti atendida. Tudo o que precisava tirar dúvida, essas coisas, elas sempre foram muito prestativas. As minhas expectativas foram atendidas no ensino remoto. Eu achei que seria bem mais complicado de lidar porque ninguém estava preparado para isso, mas ela conseguiu sim desenvolver bastante o conteúdo, a proposta foi muito boa. Eu gostei. Eu acho que a escola conseguiu cumprir o seu papel sim.

4.1.4 Conversa com a mãe Parceria

O convite para conversar com a mãe, representante da família Parceria, foi feito na escola, de forma presencial. Após o aceite, ela optou que o encontro fosse realizado por videochamada, que se efetivou em dezembro de 2021, via WhatsApp.

A genitora tem 37 anos, é casada e atualmente não está trabalhando. Procura dirigir sua atenção especialmente aos cuidados da casa e à educação de sua única filha. Esta foi matriculada na creche em janeiro de 2021, na turma do berçário. Foi sua primeira vivência escolar. Seu esposo é desenhista mecânico e durante a pandemia ficou boa parte do tempo trabalhando na empresa. Desde o início, a participação da criança nas propostas da creche foi realizada de forma remota. Na data da realização da conversa, ela estava com 2 anos e dois

meses e retornava às atividades presenciais desenvolvidas ainda no modelo híbrido. A mãe optou por matriculá-la na escola, pois acreditava que a vivência com outras crianças seria bastante positiva para o seu desenvolvimento.

Eu matriculei ela na escola esperando o que está acontecendo mesmo, esperando que ela pudesse melhorar o comportamento dela, que pudesse interagir mais com os amigos, que ela pudesse ficar na escola sem chorar. Porque ela nunca teve contato, assim, com outras crianças.

Contudo, com o fechamento das escolas, a socialização com outras crianças no ambiente escolar não aconteceu. As propostas apresentadas pela creche por meio do celular não despertavam o interesse dela.

Essa foi a primeira vez que ela foi para a escola então ela não sabia o que era. Ela não queria participar, não queria nem ver e falava: “Não, gosta.” Porque não é que nem um desenho que a criança quer ver. Ela não se interessava. Ela não conhecia ninguém dali. Eu mostrava a professora e ela dizia: Não gosta. Nada chamava a atenção, ela não queria nem ver. Ela não queria escutar áudio, nem nada.

Apesar da não aceitação das propostas pela criança, algo bastante característico dessa faixa etária, a mãe salienta que a aprendizagem remota contribuiu bastante para as relações que a menina estabelecia em casa.

Eu achei que o ensino remoto foi positivo. Ela não queria participar porque ela não entendia. Algumas coisas ela gostou: plantar a plantinha, mexer nos materiais que chegaram com a cesta, fazer desenhinhos. Ela amou! Ela não sabia pegar os materiais e começou a aprender. Ela aprendeu muito rápido. Para a gente em casa fez diferença porque a gente começou a ficar mais junto com ela para ela fazer as brincadeiras e a gente participou e brincou junto. Quando a gente chamava ela para fazer alguma atividade e falava: “Vamos fazer?”, ela se interessava mais. Mas quando a gente mostrava o WhatsApp ela não tinha interesse nenhum. Mas eu acho que ajudou. As dicas me ajudaram muito a ter o que fazer com ela aqui em casa.

Além disso, a genitora destaca que a publicação das revistas com fotos das crianças no grupo foi um elemento que incentivou sua participação.

As revistas foram muito legais porque incentivava a gente a participar. Todo mundo queria ver a fotinha do filho na revista. (risos) E também no grupo a gente via que a situação tava difícil pra todo mundo. Um tentava ajudar o outro do jeito que podia. Pra mim foi muito positivo, me ajudou bastante.

Parceria não identificou aspectos negativos relacionados à relação entre a família e a escola, mas reconheceu que o trabalho fez muito mais sentido com o retorno das aulas presenciais.

Quando voltou eu falei para ela que ela iria para a escola para brincar. Ela falou: Brincar? Ela ficou toda contente porque ela adora criança.

Agora que voltou para a escola, acho que ela melhorou muito, ela está aprendendo bastante coisa. Ela não sabia falar o nome dela. Acho que ela está bem diferente.

Agora que ela conhece as pessoas da escola, ela até consegue se interessar um pouco mais pelo que tem lá no grupo.

4.1.5 Considerações

Diante dos dados apresentados, alguns elementos precisam ser evidenciados. Em primeiro lugar, ao contrário do que muitos acreditam, todas as mães indicaram que o critério para a matrícula dos bebês e crianças bem pequenas na creche foi feito com o intuito de que pudessem se desenvolver em diferentes aspectos, incluindo a aprendizagem, a rotina e a socialização. De certo modo, para além dos cuidados, isso denota que as mães reconhecem a creche, ao desempenhar uma função pedagógica, como um espaço importante.

Pelas conversas foi possível constatar, também, que o excesso de demandas e o fato destas serem atribuídas, em sua maioria, às mães, fez com que realizar as mediações propostas fosse bastante desafiador. O desenvolvimento da atividade profissional, os cuidados com o lar e com os filhos figuraram como prioridades e demandaram bastante tempo para serem realizados. Agregado a isso, as famílias que tinham mais de um filho precisaram dividir o tempo e a atenção para cada um deles.

Em razão da faixa etária atendida na creche, para desenvolver as propostas com os bebês e com as crianças bem pequenas, em muitos momentos era necessário que as famílias se apropriassem das mesmas, sentassem com eles, organizassem o espaço, separassem os materiais, explicassem o contexto, propusessem as ações, realizassem os registros, compartilhassem-nos no grupo e fizessem as interações. Assim, por vezes as mediações realizadas pelas famílias não era uma tarefa tão simples.

Faz-nos pensar também que, na tentativa de realizar um trabalho em prol de potencializar o desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas, a escola, ainda que de forma despropositada, pode ter proposto para as crianças situações que costumavam ser desenvolvidas no ambiente escolar, transferindo indiretamente às famílias esse papel. Tal fato nos remete a pensar no real propósito da ação educativa durante a pandemia, qual seja, o de ampliar o rol de possibilidades de situações lúdicas que pudessem ser vivenciadas em casa com vistas a fortalecer ainda mais os vínculos entre a família e a criança. Isso pode ser corroborado, por exemplo, quando, ao invés de sugestões ou possibilidades de ação, algumas famílias conceituam as propostas como “fazer as atividades”.

Várias famílias indicaram ter dificuldade, por diferentes razões, em articular as ações propostas pela escola junto aos bebês e às crianças, dentre as quais o fato de entenderem que as práticas apresentadas se caracterizavam como vivências típicas do ambiente escolar. Podemos agregar a esses dificultadores o desconhecimento de muitas mães sobre as características próprias de cada etapa da infância, bem como o fato de muitas delas apresentarem um baixo nível de escolaridade, conforme evidenciado no PPP escolar. A falta de conhecimento possivelmente pode ter feito com que muitas delas tivessem dificuldade em desenvolver as ações com os bebês e as crianças bem pequenas, de modo a agirem intuitivamente, tornando esse percurso ainda mais desafiador.

Outras mães, ainda, sequer puderam participar desse processo por conta da impossibilidade de acessar os recursos indispensáveis para essa interação.

Dentre os aspectos apontados nas conversas com as mães, foi também possível verificar que as propostas encaminhadas pela escola diretamente aos bebês não lhes faziam nenhum sentido. As famílias, diante da necessidade de ampliar as possibilidades de experiências com essas crianças, alinhavam, juntamente com a escola, possíveis ações. Assim, a interação entre o bebê e a sua família representava o real sentido da ação educativa.

O mesmo aconteceu com relação às crianças na faixa etária de aproximadamente três anos, onde as propostas até faziam sentido, desde que fossem compartilhadas em família num contexto de mediação. Sob essa perspectiva de interação, as ações eram dotadas de significado e tendiam a favorecer possíveis avanços no desenvolvimento infantil.

Os momentos em que o adulto permite que a criança participe das situações ou a convida para participar, sabendo que será capaz de obter sucesso com a sua atuação, servem para estimular o desenvolvimento do menino ou da menina. Dessa forma, a pessoa adulta está atuando na zona de desenvolvimento potencial da criança, oferecendo-lhe um contexto compartilhado, no qual ela possa fazer coisas sozinha que lhe permitam avançar nas suas capacidades, partindo daquilo que já sabe. Ao mesmo tempo, essas experiências que a criança desfruta, sendo bem sucedida nos seus intentos de fazer determinadas coisas e vivendo a experiência emocional que faz parte da atuação conjunta com uma pessoa com a qual mantém vínculos afetivos, contribuem para a sua segurança e autoestima. (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 28).

Em razão da pandemia, por razões alheias aos seus desígnios, a relação entre a criança e a escola ocorreu por meio de um processo de mediação, que não contempla em sua essência a autonomia e as necessidades inerentes a essa faixa etária. Tal fato nos faz pensar se os propósitos das ações educativas permeados por essas contradições conduziam à formação integral do sujeito ou a um processo de semiformação.

Sob a perspectiva adorniana, a consecução de um processo formativo deve estar voltada à emancipação, contemplando aspectos como a autonomia, a criticidade e a construção de uma identidade pessoal que possibilite ao sujeito participar ativamente da sociedade ao qual faz parte, permitindo, inclusive, que possa transformar a sua realidade.

A formação devia ser aquela que dissesse respeito – de uma maneira pura como seu próprio espírito – ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo. (ADORNO, 2010, p. 13)

A semiformação, por sua vez, remete a um processo de adaptação fundamentado numa ideia ilusória de estar participando da cultura, quando, na verdade, por negar seus próprios princípios, não possibilita contrapor-se à própria realidade.

Os percalços vivenciados pelas famílias durante o contexto remoto estavam inseridos num cenário que contemplava apenas o que era possível, implicando numa lógica conformista diante das diversas contradições. Neste mesmo sentido, Adorno diz que, por se tratar de uma formação que descansa em si mesma e se absolutiza, acaba por se converter em semiformação. (ADORNO, 2010).

Nesse âmbito, cabe à escola, enquanto agente transformador da realidade, desempenhar um papel essencial voltado à promoção de uma educação libertadora, crítica e dialética. Dar vez e voz aos sujeitos é primordial à constituição de um espaço, de fato, emancipatório e democrático. O autor salienta, contudo, que esse espaço precisa ser constituído desde a infância:

Parece-me que a tarefa de intermediar uma consciência da realidade, uma tarefa intimamente vinculada à relação entre teoria e prática, não pode por assim dizer ser tratada em nível universitário, mas precisa ser realizada a partir da primeira educação infantil mediante uma educação permanente durante toda a vida. (ADORNO, 1995, p. 145).

No mesmo sentido, Barbosa e Horn (2008, p. 89) reforçam o entendimento sobre o papel da escola enquanto agente de transformação social.

A escola possui extrema força social e grande poder político, constituindo uma necessidade da democracia. Há que criar homens e mulheres que saibam pensar, falar, criticar e construir relações de ajuda, apoio, confiança, colaboração e alternativas fraternas de vida, pois certos conhecimentos são necessários para que se possa adquirir a cidadania e não perder a liberdade.

Outro aspecto destacado é que a exigência de devolutivas como forma de justificar a participação nos grupos também pode ter representado um dificultador. O contexto na pandemia era tão adverso que, possivelmente, algumas ações propostas em determinados momentos, para

aquelas pessoas não faziam sentido. Tal fato transformava o que era para ser esperança em cobrança, implicando ainda mais em distanciamento. Reforça-se, assim, a ideia de que para que as propostas pudessem fazer sentido às crianças, antecipadamente precisariam fazer sentido e serem possíveis de serem realizadas por seus responsáveis.

Além disso, ao conceber o lar como uma espécie de extensão da escola, muitas mães se sentiram impotentes e bastante culpadas por não conseguirem dar conta de toda a situação. Diante da sensação de caos social ao qual as pessoas estavam submetidas no período, as intempéries que afligiram os cotidianos familiares precisavam ser consideradas.

Verifica-se também que, para aquelas famílias cujas mães não trabalhavam ou tinham um menor número de demandas e/ou de filhos, o trabalho desenvolvido pela creche ajudou mais do que a outras, pois, além de ampliar o repertório de vivências, foi possível que estas pudessem ser partilhadas e realizadas com os bebês e as crianças em casa. Em contrapartida, aquelas famílias fadadas a um excesso de tarefas viram o trabalho da creche como uma demanda a mais, dentre tantas outras, tornando a tarefa estressante.

Outro aspecto enfatizado pelas mães diz respeito às perdas que as crianças tiveram no que concerne ao seu desenvolvimento durante o período remoto, especialmente por estarem privadas das experiências vivenciadas presencialmente na creche e, também, por conta da falta de socialização. Contudo, segundo dados do estudo *Recomposição das aprendizagens e desigualdades educacionais após a pandemia Covid-19: um estudo em Sobral/CE*⁶, produzido por pesquisadores do Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pautando-se em pesquisas recentes, tem sido evidenciado que as crianças podem recuperar o conteúdo relativo às experiências formativas que não foram vivenciadas durante a pandemia mediante a propositura de ações efetivadas direcionadas à qualidade dos estímulos e da educação ofertada com vistas a superar essas defasagens. Para tanto, faz-se necessária a articulação de programas e políticas públicas que contemplem o currículo da infância.

Para aprofundar a compreensão acerca desse fenômeno é preciso avançar ainda mais em pesquisas e estudos atrelados à essa temática, estendendo-os, também, a outras áreas.

A escola buscou atender à determinação da rede de ensino voltada à garantia de continuidade dos processos de aprendizagem dos bebês e das crianças. Contudo, apesar do empenho na organização e na propositura das ações, a Educação Infantil tem tempo e espaço

⁶ GARCIA, Amanda. Estudo aponta que recuperação da aprendizagem no pós-pandemia é possível. *CNN Brasil*, 08 mai. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/estudo-aponta-que-recuperacao-da-aprendizagem-no-pos-pandemia-e-possivel/>. Acesso em: 03 ago. 2023.

próprios, cuja característica é bastante diversa do ambiente doméstico. A transferência das atividades pedagógicas às famílias, além de não atender às características próprias da escola da infância, tende a desqualificar o trabalho do professor.

É preciso pensar, portanto, no sentido da prática educativa e das ações desenvolvidas em família com os bebês e com as crianças. Considerando que a Educação Infantil se faz por compartilhamento de experiências, é importante que estas se fundamentem na ludicidade e em fontes de descoberta e prazer. Sob essa ótica, ao invés de delegar tarefas às famílias, faz-se necessário constituir entre a família e a escola um forte elo. Como afirma Nóvoa (2022, p. 41):

Primeiro, é preciso dizer que a “casa” é o contrário da “escola”. Em casa estamos entre iguais, na escola entre diferentes: e o que nos educa é a diferença. Em casa estamos num ambiente privado, na escola num ambiente público: e não pode haver educação, se alguma coisa comum não acontecer num espaço público (...). Em casa estamos num lugar que é nosso, na escola num lugar que é de muitos: e ninguém se educa sem iniciar uma viagem juntamente com os outros. A grande vantagem da escola é ser diferente da casa. Por isso, é tão importante a colaboração entre a escola e as famílias, porque são realidades distintas e ganham, uma e outra, com esta complementaridade.

Em contrapartida, as mães reconhecem que, diante desse contexto nunca antes imaginado, a escola buscou exercer de maneira exitosa o seu papel com vistas a promover ações significativas que favorecessem a aprendizagem dos bebês e das crianças. Os relatos mostraram haver disposição por parte da equipe escolar em estabelecer e fortalecer os vínculos com as famílias.

4.2 AS VIVÊNCIAS ESCOLARES REMOTAS SOB O OLHAR DAS PROFESSORAS

O trabalho remoto na creche durante a pandemia uniu três sujeitos elementares no processo de aprendizagem: criança, escola e família. Escola e família, apesar de muitas vezes apresentarem vivências e níveis de compreensão bastante diferentes, compartilham um objetivo comum: promover o desenvolvimento dos bebês e das crianças.

As professoras, conhecedoras das concepções e práticas que se aliam a esse propósito, buscam, a partir da prática docente, romper com eventuais estereótipos atrelados à função do trabalho pedagógico na Educação Infantil de 0 a 3 anos. Sob essa perspectiva, as professoras Consciência, Ética, Diálogo e Emancipação narraram as experiências e aprendizagens que emergiram da relação estabelecida virtualmente com as famílias durante a pandemia. Todas essas conversas foram realizadas em dezembro de 2021, quando todos se preparavam para o encerramento do ano letivo, que iniciou de forma remota e finalizou com atendimento num modelo híbrido.

4.2.1 Conversa com a professora Consciência

Consciência tem 39 anos e atua na área da educação há aproximadamente dez anos. Ingressou na rede municipal, universo desta pesquisa, em 2019. Antes de ser professora atuou como auxiliar de educação e como estagiária de Pedagogia. Quando iniciou no magistério trabalhava com crianças do Ensino Fundamental I. Desde que passou a lecionar na rede pública, sempre trabalhou na creche. Atualmente, está há dois anos acompanhando as turmas do berçário.

A professora se dedica a essa profissão por acreditar na ação transformadora da realidade a partir das vivências que são realizadas na escola.

Uma amiga minha me falou que estava abrindo vaga para o Magistério e disse que eu tinha muito jeito com criança. No último dia de inscrição do curso eu fui e acabei conseguindo. Então pensei: Se eu não gostar eu desisto, mas lá eu me encontrei. Me apaixonei pelo curso e resolvi seguir.
Se a gente quer conseguir uma sociedade em que haja respeito, tolerância, onde as pessoas pensem no futuro e reflitam sobre suas ações, acho que isso começa na escola.

Apesar da experiência, relatou que com o fechamento das escolas em razão da pandemia, sentiu bastante angústia e dificuldade em promover as ações com as crianças porque, além de não haver diretrizes para o trabalho, se sentia bastante incomodada com a sua exposição nos vídeos.

A suspensão das aulas para mim foi algo muito estranho e inesperado. No começo, como foi antecipado o recesso escolar, na minha cabeça eu pensei: “Depois disso, a gente volta.” Para mim, em maio tudo já estaria normalizado. Eu não tinha a dimensão do que viria pela frente e desacreditava de tudo o que estava acontecendo ali. Pensei que anteciparam o recesso como medida preventiva, mas que a gente logo iria retornar. Como o retorno não veio, as angústias e aflições começaram. Pensei: “Como será? O que faremos daqui por diante?” Não sabíamos qual caminho percorrer. “Como seria feito tudo isso?” Na parte tecnológica não tive dificuldade, mas em gravar vídeos sim. Fazer a gravação de uma contação de história ou a demonstração de como as famílias iriam realizar a proposta com a criança, eu tive e tenho até hoje. Ao aparecer eu gaguejo muito, não consigo. Eu não nasci para ser filmada. Foi quando busquei meu grupo e coloquei essa dificuldade. Outra professora falou que também estava tendo. Ela falou que resolveu não aparecer no vídeo porque assim ela conseguia explicar. Fiz um teste e assim me sai melhor. Não aparecendo consegui contar uma história sem gaguejar ou ter que pausar e retomar tudo de novo. Acho que era por causa da exposição e o medo do pré-julgamento deles.

A despeito das dificuldades, Consciência acredita que foi possível estabelecer uma relação entre a escola e a família mesmo diante do distanciamento social.

Eu acho que foi possível estabelecer uma relação com as famílias. Foi um trabalho que começou pequeno, mandando mensagem individualmente para as famílias. Começamos no grupo, mas logo avisando que faríamos a caracterização da criança por videochamada e que seria um contato individual. Essa parte foi positiva porque conseguimos conversar individualmente com cada família, explicar os próximos passos, ver como as famílias estavam recebendo essa nova forma de ingresso da criança no berçário.

A princípio a gente começou com vídeos de contação de história porque as crianças são muito pequenas e a gente tentou ver se as famílias iam entender esse movimento. Para a brincadeira a ser realizada com a criança, a gente priorizou pensar num recurso que a família teria em casa para conseguir participar. A gente não pensou só no que a criança necessita para aquela fase do desenvolvimento, mas se a família teria o recurso para dar o suporte para a criança vivenciar a experiência em casa. Então, os materiais a gente buscou os que eles tinham dentro de casa, nada que a família tivesse que comprar.

Em 2020, o começo foi mais difícil, até porque eu acho que eles estavam na expectativa de que a escola logo iria voltar ao normal. Eles sempre perguntavam quando a escola voltaria a funcionar. Com o tempo as famílias começaram a perceber que elas precisavam participar de alguma maneira e foi mais para o segundo semestre que eles começaram. Já esse ano (2021) foi diferente, como a gente já sabia um pouco melhor os caminhos a percorrer, a maioria abraçou e resolveu contribuir com o nosso trabalho também.

Segundo a professora, algumas propostas pareciam ser mais significativas, especialmente aquelas as quais as famílias conseguiam realizar com menos recursos e com mais facilidade.

As propostas que mais chamavam atenção dependiam do grau de atenção que a família teria que ter para realizar com a criança. Um circuito motor ou sensorial, por exemplo, dependendo da quantidade de material e tempo que teriam que dispor para realizar, normalmente elas não realizavam. Mas quando os recursos eram mais fáceis e acessíveis e as brincadeiras eram mais dinâmicas, tinha um maior retorno deles.

Nesse período, em razão da faixa etária atendida na creche, a família foi a responsável por fazer as mediações entre a escola e a criança. Segundo Consciência, fundamentar o trabalho nesta relação gerou bastante aprendizado para todos.

Eu acho que para os menores (até um ano e meio) não foi possível estabelecer um vínculo com a criança. A família foi a nossa ponte, porque elas não conseguiam nos reconhecer. Nós fomos mais orientadoras das famílias e elas foram as mediadoras. As crianças, pela faixa etária, não entendiam quem era a prô.

Apenas aqueles que já tinham 2 anos completos, a gente percebeu que, ao longo do segundo semestre de 2021, eles nos reconheciam e no retorno presencial também nos reconheceram. Uma criança, no retorno, me chamou pelo nome. Acho que, com essas crianças, de alguma forma, conseguimos criar um vínculo, não como no presencial, mas houve.

Para mim o aspecto positivo desse trabalho foi o aprender, pois todos nós aprendemos, paramos para refletir, paramos para olhar não só para criança, mas para a família também. Conseguimos manter um contato onde pudemos entender melhor a realidade de cada criança, o que o dia a dia às vezes nos impede.

Por outro lado, a professora acredita que a escola não conseguiu atingir as expectativas das famílias quanto à sua atuação. O contexto remoto apresentou entraves que para a escola eram bastante difíceis de suplantar. O fato de as pessoas estarem distantes fisicamente, por si só, inviabilizou contemplar todas as famílias.

Eu acho que não conseguimos atender as expectativas das famílias porque muitas delas não foram contempladas por causa da falta de acesso à internet e aos recursos. Também porque muitos pais continuaram trabalhando. Alguns participaram sim, outros demonstraram que fizeram a tentativa e, em seguida, já desistiram. Olhando o todo, eu acredito que não conseguimos atender porque, pra mim, a escola precisa do contato humano, de estar junto conversando, olho no olho. É preciso perceber realmente o outro. Por fotos, vídeos ou mensagens escritas, a gente não consegue ter um entendimento da realidade e transmitir realmente o que a gente desejava para eles.

Eu acredito que para boa parte das famílias a escola cumpriu o seu papel, mas para as demais acho que não. No meu grupo teve família que a gente não conseguiu manter contato, foi a minoria, mas isso aconteceu justamente por causa da realidade que elas vivenciam. Elas precisavam da escola no presencial para terem o suporte. Parece que se criou um abismo onde foi difícil de aproximar.

4.2.2 Conversa com a professora Ética

A professora Ética tem 33 anos. Atua na educação desde 2013. Ingressou na creche no ano de 2020 e, um mês após ter começado a trabalhar pela primeira vez com a faixa etária de 0 a 3 anos, foi surpreendida com o fechamento das escolas em razão da pandemia. Naquele ano assumiu uma turma do ciclo inicial, trabalhando com crianças de aproximadamente dois anos. Tudo era muito novo naquele momento, pois as experiências profissionais anteriores haviam sido com turmas do Ensino Fundamental.

Ética considera a relação entre escola e família um elemento importante para que o trabalho pedagógico seja exitoso, muito embora perceba que, mesmo antes da pandemia, tal relação não ocorria de forma tão intensa. A fim de estreitar esses laços, tinha como estratégia sempre realizar um trabalho onde a família pudesse estar junto e ajudar.

Antes da pandemia, o contato que a gente tinha com as famílias era o de sempre: na porta, nas reuniões, algumas famílias se mostravam mais participativas, outras não (a maioria não). A gente sempre tenta fazer um trabalho para que a família possa estar conosco. Por isso, tento fazer algum trabalho em que a família possa ajudar. Costumo mandar algum material ou alguma leitura que eles possam fazer com as crianças em casa. Penso em algumas coisas que eles possam participar e que não vá tomar muito tempo, porque a gente sabe que para a maioria das famílias isso é muito corrido. É um trabalho difícil, até porque às vezes a gente recebe devolutiva apenas de um grupo muito pequeno de famílias e as crianças que não vêm os trabalhos conosco ficam meio tristes

porque eles vêm alguns colegas trazendo os trabalhos que fizeram com a família e o dele não está lá, é bastante complicado. Eu penso também na criança. Dependendo da sala que eu pego eu vejo se consigo fazer esse trabalho, aí eu tento. Se eu vejo que é uma situação mais difícil, dou uma segurada. Mas de alguma forma sempre tento mandar alguma coisa para que a família possa participar de uma forma mais lúdica. Mas é muito desafiador.

Dentre as dificuldades enfrentadas durante o período de aprendizagem remota, diante da inexperiência no trabalho com bebês e crianças na faixa etária da creche, havia o fato de ser difícil pensar nos caminhos a serem trilhados para se estabelecer uma relação com as crianças e suas famílias. Por se tratar de uma situação nunca antes vivida, os documentos norteadores da prática pedagógica, sozinhos, também não traziam respostas para as indagações.

Foi muito difícil porque eu nunca vivi uma pandemia. Então eu pensava: O que é bom para as crianças neste momento? O que eu iria fazer? O que eu iria produzir? Eu era nova na creche (ainda sou). Estava na creche há um mês. Então a gente pega o currículo e tenta adequar. Mas como vou alcançar uma criança que está em casa? O currículo foi feito para uma criança que está comigo na escola. Tudo o que foi feito até então, foi feito para uma criança que está comigo e não para uma criança que está com a família, que eu não estou vendo. Tinha criança que eu não conhecia e tem criança que eu não conheço até hoje.

Eu tinha muito medo de que o que eu estava fazendo não alcançasse a criança. No começo foi muito difícil porque a orientação era: Vamos gravar vídeos e mandar o que a gente já fazia na creche. Mas o que a gente fazia? Eu não sabia, eu não tinha o contato e a experiência de creche. Então fui conversando com as colegas e tentando. Pensava: O que é legal propor e em que não é preciso comprar nada? Música? História? E foi assim.

A princípio comecei a fazer coisas que eu achei que iria dar certo. Nós nos organizamos que cada grupo faria uma coisa e dentro desse grupo cada um iria fazendo aquilo que achava que faria sentido. Tenho uma filha pequena e pensava: O que faria para a minha filha e que poderia dar certo para as crianças também? Fui tentando. Depois a gente foi começando a fazer as propostas em grupo. Fomos errando, acertando, tentando.

Para mim, as contações de história era o que despertava mais interesse e isso ocorre tanto no presencial quanto em casa. Na escola, eu sempre colocava alguma curiosidade em seguida para que conseguisse estabelecer um contato com a família que estava do outro lado da tela. E assim vinham as devolutivas.

A professora conta que o fechamento das escolas foi uma situação difícil. Igualmente, foi bastante adverso ter que retornar à ela em 2021, diante às incertezas e da necessidade de cumprimento de todos os protocolos com os bebês e as crianças bem pequenas.

No começo eu achei que iria durar pouco tempo. Depois da reunião que tivemos no pátio da escola no dia 15 de março do ano passado, pensei: “Isso vai acabar rápido e a gente vai voltar.” Então não tive a preocupação de pegar nada na escola. Peguei minha bolsa e fui embora. Mas daí passou de uma semana para um mês... de um mês para meses... e já vamos caminhando para quase dois anos. Confesso que ir para a casa não foi tão estranho quanto voltar para a escola porque eu voltei para uma realidade que eu não conhecia. Voltei para uma

situação em que eu tinha muito medo, porque a gente tenta seguir os protocolos, mas é complicado. Estamos na ponta de uma situação muito difícil.

Ante os medos e incertezas vivenciados durante a pandemia, ela buscou estratégias pessoais para tentar compreender e lidar melhor com o que estava acontecendo.

Foi muito complicado. Neste período eu passei por alguns momentos. Então o que eu fiz? Eu criei um diário. Depois de uns dois meses é que eu fui entendendo, de fato, o que estava acontecendo, o grau da situação e eu via que a gente iria demorar para voltar. Lá eu colocava tanto as coisas que eu produzia para as crianças quanto as coisas que eu fazia na minha casa para não ficar doida. E pensava: O que estou produzindo em casa? Será que estou só pensando em trabalho? Aproveitei esse tempo para estudar bastante.

À medida em que o trabalho foi se desenvolvendo, o envolvimento das famílias nas propostas apresentadas era constatado pela participação e postagens que realizavam nos grupos de WhatsApp. Poucas devolutivas indicavam pouca participação.

Foi uma situação complicada porque eram poucas as famílias que estavam participando. No começo eu entendia porque era uma situação em que se tem outras prioridades. Há pessoas morrendo e uma situação bem triste lá fora. Pelo que eu entendia, para algumas famílias a prioridade era atender a criança maior da casa. Então eles acompanhavam as crianças maiores da casa e as menores não. Eu, assim como todos os meus colegas, esperava uma participação maior, mas para aqueles que participaram, a gente tentou aproveitar ao máximo aquela devolutiva para produzir outras coisas.

Com relação à pouca participação das famílias nas propostas, Ética acredita que isso decorreu da concepção que elas têm acerca do trabalho desenvolvido na creche. Para ela, o trabalho pedagógico no contexto remoto, de certa forma, permitiu que fosse dada maior visibilidade às ações desenvolvidas na escola no contexto presencial.

Era uma situação nova. Talvez o pensamento da família com relação à criança da primeira infância não seja o mesmo pensamento que eu tenho. Para mim, a família achava que quando a criança vinha para a creche para brincar, era o brincar pelo próprio brincar. Com o tempo, algumas famílias foram percebendo que o nosso trabalho não era somente isso e que ele era muito importante; mas eram poucas. Acredito que a concepção que a família tinha do que era a creche, talvez não tenha ajudado muito para que ela pudesse compreender que aquele trabalho era muito importante, ainda que à distância. Eu acho que do meio do caminho para lá, nosso trabalho ficou mais visível, embora ainda haja muito que se trabalhar por isso, para que ele fique consolidado para as famílias como algo importante. Acredito que todo o trabalho que tivemos neste período irá nos ajudar nos próximos anos... daqui dez, quinze anos.

Nosso trabalho vai além. Ele traz afeto. Nossa sala ficou meio transparente, pois ele foi para um lugar onde todo mundo tem acesso. Antes somente eu e as crianças tínhamos acesso, de maneira geral. Na pandemia, a nossa sala estava muito exposta. Então tudo o que você tinha, podia e conseguia produzir estava lá. Todos podiam ter acesso.

Com o tempo, a participação aumentou, não em quantidade, mas na qualidade. Antes, o contato que a família tinha com a gente era de apenas um “oi”, “boa tarde”, “boa noite” ou uma figurinha. Ao longo do tempo, começamos a ouvir: “Nossa, ele gostou bastante!”, “Veja ele fazendo tal coisa!” Passaram então a mandar fotos e vídeos. Não sei até que ponto a foto e o vídeo serviram como devolutiva. Talvez o intuito da família era de mostrar o que o filho estava fazendo em casa.

O período pandêmico evidenciou também as fragilidades. Para ela, os docentes, durante o trabalho remoto, tinham, igualmente, fragilidades, dentre as quais, a necessidade de ser ouvido e acolhido.

O professor precisava de algo que ninguém tinha ou podia dar: precisávamos de uma formação para saber o que e como fazer. E ninguém tinha essa resposta porque nunca havíamos passado por isso. Os professores precisavam também de material, de serem ouvidos. Essa escuta precisava vir de alguém que estava preparado para isso, mas ninguém estava. Então às vezes eu pensava: Nossa, mas o professor está sozinho. Mas pensava também: Será que quem vem ajudar está preparado para ajudar o professor?

Foram muitos sentimentos neste período. Eu acredito que o professor precisava de tanta coisa: de material, de escuta, de um psicólogo porque no começo tínhamos expectativas altíssimas e com o passar do tempo fomos ficando cada vez mais frustrados com o que a gente recebia.

Refletindo acerca da pandemia sob diferentes perspectivas, a professora revelou os aspectos positivos e negativos do trabalho desenvolvido por ela durante a pandemia.

Esse período foi negativo porque distanciou mais as pessoas. Achei que sairíamos da pandemia mais unidos, mas não. Elas estão mais distantes e não é por causa do medo do vírus. É uma questão de distanciamento de afeto mesmo. Parece que as pessoas ficaram cada um mais na sua. Estava tudo bem, o problema não era meu, era do outro. Os números foram ficando esquecidos. Tem um monte de gente morrendo, mas ao mesmo tempo, parece que está tudo bem. Fico preocupada com o que irá acontecer no pós-pandemia. Não tenho resposta agora. Percebo que as crianças voltaram para a escola muito dependentes de coisas que em casa mesmo conseguimos orientar, elas estão dependentes de muitas coisas que antes da pandemia elas já conseguiam fazer sozinhas. Talvez isso tenha acontecido porque, como ela estava em casa, pode ser que algum adulto tenha feito por ela e ela ficou sem esse estímulo. Sem contar outras questões cognitivas, motoras que eu pude perceber nesse retorno. Nós precisaremos de uns bons anos para avaliar tudo isso.

Já o que foi positivo é que nós conseguimos mostrar um pouco do nosso trabalho que ficava muito preso dentro da nossa sala. Talvez a gente tenha mostrado o potencial que o professor tem. Muitas pessoas acham que o professor não faz muito ou talvez até que não faça nada. Mas fazemos muito sim. Pude ver o trabalho rico que era postado de uma professora de lá do interior do Ceará, por exemplo. Não foi só a visibilidade do trabalho. Ouvíamos assim: Quero agradecer o trabalho do professor porque não aguento fazer tal coisa em casa.

Ética destacou que o trabalho colaborativo foi fomentado com a pandemia. Neste período, o diálogo e as trocas entre os docentes foram intensificados. Além disso, por meio da utilização de ferramentas digitais, ampliou-se a possibilidade de acesso desses profissionais a diversas formações.

Você começa a perceber também que o trabalho dos seus colegas é tão bom quanto o seu e que você aprende muito mais quando você compartilha. Eu tinha muito medo de compartilhar minha prática e parecer exibida, só que na pandemia vi que muitas pessoas foram para mim uma inspiração e dependendo, o nosso trabalho pode parecer tão normal, mas pode inspirar e ajudar outras pessoas também. É claro que você não vai pegar o material dos outros e aplicar na sua realidade. Você precisa analisar o que cabe ou não, mas a pandemia teve isso de bom.

As colegas foram uma mão amiga mesmo. A gente fez um amigo secreto com professoras do Brasil todo e tivemos a oportunidade de conhecer um pouco do trabalho que é feito em outras realidades. Você conhece a situação de uma pessoa que usa barcos para dar aula em um lugar para lá de não sei aonde e fica sabendo que lá também tem PNAIC. Descobrimos isso por meio de formações online. Se fosse presencial não saberíamos dessas situações. A gente parece que está esquecido, mas a gente não está. A pandemia serviu para unir a gente e para a gente ter acesso a coisas que antes a gente não conseguiria. Eu não conseguiria pagar a maioria das formações que eu fiz gratuitamente. Eu fiz formações que eu jamais faria se não tivesse chegado a pandemia. É horrível falar isso, mas para mim a pandemia também foi boa em algumas coisas, porque me ajudou a pensar fora da caixa e a conhecer coisas que eu não vou mais fazer, a pensar em coisas que eu preciso fazer e ainda não fazia. Tudo tem seu lado bom!

Apesar de todo o esforço e das estratégias utilizadas, Ética acredita que não foi possível estabelecer, de fato, uma relação entre a família e a escola durante a pandemia. No que se refere às crianças, entende que a relação estabelecida com elas, de algum modo, possibilitou que o vínculo fosse criado.

Eu acho que não. Pensando não somente na realidade da escola onde trabalho, mas também naquilo tudo que eu ouvia. Eu não ouvia, por exemplo, que os laços se estreitaram. A fala era sempre a mesma: “Nossa, tem pouca participação”. “Tem poucas famílias que se comprometem.” Eu sei que são muitas questões também: que para isso é preciso ter um celular, ter internet, que conseguir entrar e falar com a professora é difícil. Eu sei que é complicado entender algumas coisas que como mãe talvez você não precisasse saber. Para mim enquanto mãe foi difícil também. Apesar da minha filha estudar em casa, ela conseguiu participar, a gente tinha uma internet péssima, mas ela conseguiu. Eu fico imaginando o quanto foi difícil para todas as outras mães. Mas ao mesmo tempo, é o meu filho, e eu sabendo que a escola estava tentando tanto, eu poderia ter me esforçado mais, me colocando no lugar de algumas outras pessoas que eu vi. E pensar: É meu filho, ele precisa disso, não sei quanto tempo a gente vai ficar em casa. Em alguns casos, acho que faltou por parte da família pensar na criança, do quanto ela poderia perder não participando de tudo isso. As crianças que estiveram com a gente não tiveram

uma resistência tão grande ao voltar pra escola porque já nos conhecia. Já para quem nunca havia participado foi muito complicado esse retorno. Eu acho que o trabalho atingiu muito mais as crianças do que os adultos. Elas interagiam conosco, mandavam mensagem de voz. Agora que a gente voltou, quem mais interage conosco é aquela criança que estava com a gente no remoto. Essa mesma criança às vezes vai lá no grupo mandar um boa tarde. Ouvindo hoje alguns áudios da época e vendo alguns vídeos e fotos, eu vejo que a gente alcançou muitas das crianças que participavam e às vezes penso que a gente precisava de meios para chegar. (Esse meio é a família). Eu penso o quanto esse meio estava disposto. O vínculo foi estabelecido com algumas famílias que estavam no grupo, mas muito mais com as crianças.

Apesar das intempéries vivenciadas no período pandêmico, Ética salienta que, durante o trabalho remoto, a escola conseguiu cumprir o seu papel de propiciar experiências às crianças, papel, este, que contribuiu para que pudessem se desenvolver ainda mais.

Eu acredito que a escola cumpriu e ainda foi além. Na questão do vínculo com a família não, mas isso não dependia somente da escola. Fico pensando que é muito complicado fazer tudo o que a gente fez com tão pouco tempo. Porque era assim: amanhã precisamos fazer... Eu tenho muitas colegas que não entendem de questões tecnológicas (inclusive eu) e a gente teve que aprender. Em todas as demandas que a gente tinha no dia a dia, tínhamos que aprender a lidar com isso porque era necessário. Eu acredito que a gente até fez muito mais do que a gente imaginava que pudesse fazer, com poucos recursos ou quase nada, sem saber o que iria acontecer no futuro, mas a gente estava ali tentando, sem em nenhum momento desistir.

Por fim, segundo Ética, o trabalho remoto na creche trouxe para todos bastante aprendizado e, ao mesmo tempo, revelou um futuro repleto de incertezas.

Aprendi que não posso subestimar jamais as famílias, as crianças, o meu trabalho, o trabalho das minhas colegas. Aprendi que a gente precisa estar mais unido porque a gente não sabe o que vem pela frente. Porque eu via muito professor ajudando professor; e quem de fora ajudava esses professores? Acho que a gente precisa se fortalecer mais porque eu não vejo um fim para a pandemia, sinceramente não vejo para daqui alguns meses. Eu acredito que a gente vá ter que aprender mais uma coisa: a viver em pandemia e o que vou ter que fazer para viver no meio dessa loucura. Cada dia é um novo dia a ser enfrentado sem saber o que vai acontecer. Percebo que nós estamos enfraquecidos psicologicamente e fisicamente. Vejo que as colegas não têm mais o mesmo ânimo que tinham antes. Coisas que eu fazia antes sem reclamar, hoje faço muito cansada. As vezes tenho a metade do número de crianças que eu tinha antes, mas hoje estou muito mais cansada porque a gente está cansado psicologicamente também e isso talvez conte até mais do que fisicamente. então você fica buscando recursos para você não surtar, para dar conta de tudo, para sair da pandemia e para voltar no próximo ano inteira e começar de novo.

4.2.3 Conversa com a professora Diálogo

A professora Diálogo tem 56 anos. É docente há vinte e dois anos, atuando na rede municipal de educação há doze. Ao longo de toda essa jornada, trabalhou sempre na Educação Infantil; a maior parte do tempo na creche. Nos anos de 2020 e 2021, durante a pandemia, acompanhou turmas do ciclo final cuja idade era de, em média, três anos.

A docência foi uma escolha que Diálogo realizou desde a infância, por inspiração de uma professora que, desde a tenra idade, marcou a sua história. Para ela, por meio de seu trabalho é possível ensinar a criança a ser alguém na vida, a se formar e a criar os seus próprios conceitos. Acreditando na importância deste trabalho, escolheu trabalhar há tantos anos, especialmente, com bebês e crianças bem pequenas na faixa etária dos 0 aos 3 anos. Conforme disse: “Eu acredito que eles aprendem desde bebezinhos e que essa faixa etária é a idade que eles mais aprendem.”

Apesar da longa trajetória no magistério, revelou que, com a suspensão das aulas presenciais durante a pandemia, se sentiu bastante perdida, principalmente em razão do fato de não saber usar as ferramentas digitais.

Com a suspensão das aulas, eu senti muito medo. Me senti perdida, tanto pela doença, como pelo fato de eu não saber mexer muito no computador. Eu sou professora de sala de aula, aquela que senta no chão, que rola com as crianças. Eu fiquei com medo de como trabalhar com as crianças por uma tela sem saber mexer nisso. Eu me assustei muito!

Minha maior dificuldade foi pensar em como eu iria passar conhecimento na parte pedagógica para as crianças pelo computador. Mal eu sei mexer no computador. Como fazer aquilo virar uma aula e chegar até eles? O que fazer para a família entender que eles teriam que fazer as propostas?

Com vistas a superar essa insegurança, buscou apoio junto ao grupo de professoras da escola. Elas se uniram e passaram a desenvolver um trabalho coletivo.

Em primeiro lugar, nós professoras do ciclo final nos unimos e tentamos pensar sobre o que a gente iria fazer. Pensamos em começar por uma leitura e a partir dali fazer uma sequenciada trabalhando corpo e movimento, cores e o que eles teriam que aprender nessa faixa etária. A gente não sabia como iria mandar. A gente colocava tudo no papel e depois íamos tentando ver como fazer. Uma sabia mexer no computador, a outra também. A minha experiência era em atividades, em dar ideias. Mas foi bem difícil!

Para Diálogo, o contexto de trabalho remoto fortaleceu a relação entre os professores. Todavia, o mesmo não aconteceu com relação aos pais, tendo em vista que muitos deles não participavam das interações realizadas no grupo de WhatsApp.

Eu acho que no ano de 2020, entre o nosso grupo de professoras, houve uma união maior. Não houve muito com os pais. Acho que de todos os que a gente tinha, uns dez pais participavam bastante e faziam, mas a gente não conseguiu a sala toda.

A gente não conseguiu estabelecer relação com todas as famílias. Nem metade delas. De trinta, só dez ou doze pais entraram e participaram no grupo. A participação foi baixa. Aqueles que conseguiram participar, a gente colocava as atividades e pedia para eles fazerem com as crianças e eles respondiam mandando vídeo, foto, áudio ou videochamada.

Apesar da participação das famílias no grupo ter sido reduzida, Diálogo acredita que o trabalho desenvolvido foi bastante positivo, gerando bons resultados.

Desses poucos que participaram, acho que valeu muito a pena porque depois, quando as crianças voltaram, vimos que quem participou com a gente teve um desenvolvimento melhor. Se não tiver uma ponte entre os pais e a escola é difícil a aprendizagem.

No que se refere à relação família e escola, a professora explicou que as propostas tinham como foco as crianças e reconhece que a falta de participação de muitas famílias nas interações se justificava por diversas razões.

As propostas eram direcionadas para as crianças, mas no final, os pais tinham que ajudar. Apesar da gente achar que tinham poucos pais participando, muita coisa atrapalhou essa troca. Tinham pais com quatro filhos e só um celular que funcionava.

Apesar de todos os desafios, Diálogo conta que nessa experiência tão inusitada houve aspectos positivos e negativos que podem ser destacados:

Um aspecto positivo desse período é que tive que aprender um pouco a mexer com o computador. Desenvolvi várias coisas com o ele e nós professoras criamos um elo entre a gente.

Já o negativo, eu acho que com a faixa etária que eu trabalho tem que ter a socialização, eles têm que estar na escola. Pelo computador a interação é outra. Eles voltaram muito agitados, querendo correr pela escola. Foi difícil no começo trabalhar a rotina na escola. Para a socialização, para vivenciar, ver e sentir, eles têm que estar na creche.

A professora acredita que, em alguns casos, foi possível estabelecer vínculos com as crianças e que, para elas, o trabalho realizado pela escola fez bastante sentido, de modo que, ainda que remotamente, a escola conseguiu cumprir a sua função.

Eu acho que com algumas crianças foi possível estabelecer vínculo sim. Quando elas retornaram à escola, algumas me reconheciam, sabiam o meu nome, ficaram felizes em me ver e vieram me abraçar.

Para mim o trabalho fazia sentido sim porque trabalhamos com momentos mágicos. Pegávamos e líamos histórias e, a partir delas, fazíamos as brincadeiras e as atividades. Tiveram momentos muito prazerosos para eles, tanto que os pais falavam. Mas tinham pais que tinham dificuldades com outras questões.

Eu acho que as expectativas dos pais não foram 100% atendidas porque eles não têm experiência para lidar com algumas questões com a criança. Eles não têm experiência com o trabalho pedagógico. Há uma dificuldade aí. Na nossa escola a gente conseguiu cumprir a nossa função pois conseguimos passar para eles o que nós queríamos.

4.2.4 Conversa com a professora Emancipação

A professora Emancipação tem 47 anos. Leciona há 18 anos e está há 6 anos nesta rede municipal de educação. Nessa jornada, sempre trabalhou na Educação Infantil. Nos anos de 2020 e 2021, durante a pandemia, acompanhou as turmas do berçário. Para ela, ser professora era um sonho de infância, cuja inspiração veio de observar a irmã dando aulas no Nordeste, para adultos numa turma de Mobral. Vê-los aprendendo a ler e escrever despertou nela esse encantamento.

Para Emancipação, o trabalho docente é fundamental para a preparação e o desenvolvimento do ser humano. O professor tem um papel importante nas decisões das pessoas. Assim como sua irmã, muitos professores são exemplos e as pessoas se espelham neles.

Segundo ela, desenvolver a atividade docente com os bebês, no período pandêmico e em contexto remoto, foi bastante desafiador.

Nossa! De início a gente não tinha noção do que era isso, a gente simplesmente achou que a escola ia ser fechada por uns dias por algo que estava acontecendo e a gente não entendia. Porém, as coisas foram tomando uma proporção maior e eu senti primeiro muito medo e a sensação de impotência de não ter o que fazer. Neste momento, pensar em trabalhar de forma remota com as crianças na creche foi um desafio terrível porque, num primeiro momento, a gente não sabia como fazer isso. A partir do momento que fomos buscando opções, soluções, eu fui vendo que eu não tinha um preparo pra isso porque eu tinha muita dificuldade com as redes sociais, com a internet, com tecnologias. Me deu muita insegurança. Eu sabia que eu conseguiria, mas eu precisaria de um tempo e não tinha esse tempo. Foi muito rápido. Eu fiquei com medo de não dar certo e na minha cabeça eu imaginava em como eu iria atingir essas crianças, sendo que já no dia a dia para eles olharem pra gente é uma dificuldade.

Por se tratar de algo desconhecido e inesperado, buscou apoio em seu grupo de trabalho para superar as suas dificuldades.

Eu recebi bastante suporte. A nossa equipe se uniu. Todos estavam com a mesma dificuldade, mas todo mundo se uniu e buscamos juntas descobrir as respostas. Recebemos suporte pedagógico por parte da escola e de colegas que também estavam trabalhando em outras redes. Eu também pesquisei bastante. No nosso caso, a pandemia fortaleceu o trabalho coletivo. Antes o trabalho era feito entre as professoras do período e com a pandemia, nós trabalhamos por ciclo. Desde o início, passamos a conhecer melhor as outras colegas do outro turno. No trabalho com as parcerias a gente criou um vínculo tão grande da turma do berçário que até hoje ele se estende. Quando a gente se vê, a gente quer se

abraçar, a gente ficou muito unida. Eu sinto que é algo que não vai ser quebrado mesmo com a distância. Hoje a gente não troca mais sobre as questões da escola, mas trocamos coisas pessoais. A gente mal se conhecia e nos conhecemos melhor pelo celular do que dentro da própria escola.

Ainda assim, a composição do material a ser apresentado no grupo era muito trabalhosa e nem sempre o resultado saía como era esperado.

Eu fazia as gravações sozinha e era muito difícil. Eu achei que tinha feito uma megaprodução porque eu já não sabia fazer nada disso. Então eu fiz um cenário, coloquei várias coisas e, às vezes, quando eu estava terminando a história alguém gritava na rua ou passava o carro do ovo e eu tinha que gravar tudo de novo. Eu não tinha ninguém em casa para me ajudar. Não era fácil, essa parte era bem chata. Tentamos fazer um momento de música com as crianças, mas também não deu certo. Chamou um pouco a atenção dos pais, mas as crianças nem olhavam pra gente.

Emancipação relata que, além da dificuldade em manusear os recursos tecnológicos para realizar as gravações do vídeo, um dos maiores desafios que teve que enfrentar foi a necessidade de mascarar a dor frente ao luto que acometeu sua família.

As primeiras ideias foram fazer alguns vídeos direcionados aos pais mostrando um pouquinho do vírus, de como se cuidar e o que fazer. O meu primeiro vídeo foi sobre como afastar o vírus do Coronavírus. Foi uma experiência com orégano, detergente e água, onde a criança colocava o dedinho na água e o vírus se afastava. Era para que os pais fizessem com eles para eles entenderem um pouquinho sobre o que estava acontecendo, o porquê tomar mais cuidado, porque ter maior higiene. Foi o meu primeiro vídeo e também um dos mais difíceis porque eu estava de luto. Eu tinha acabado de perder meu sogro, que tinha sido uma pessoa muito especial pra mim, um pai. Ele ficou no lugar do meu pai, que faleceu em 2012. Ele foi maravilhoso, ele me ajudou até na adaptação em São Paulo. Ele faleceu de Covid quando foi entubado. Como ele tinha um problema de coração muito sério, o cardiologista disse que ele não poderia ser entubado, mas os médicos acharam por bem entubá-lo e na hora do procedimento ele não resistiu. Ele, no período da noite antes disso, ligou e estava falando com a gente. Foi terrível!

E uma semana depois, eu tinha que mandar algo para os pais, não tinha muito o que fazer. Veio na minha mente fazer esse vídeo e foi o que mais me marcou porque além de não ter experiência com gravações, em saber como colocar o celular, em pé ou deitado, para ver se ficaria melhor, em saber se os pais iam entender o vídeo para passar para as crianças, me marcou também pelo lado ruim por lembrar do meu sogro. O maior desafio foi ter que mostrar que eu estava bem para os pais num momento que eu estava pedindo socorro, que eu queria só chorar e não falar com ninguém. E eu tinha que gravar o vídeo. Eu tinha que mostrar que estava bem, mas não estava bem.

Por outro lado, foi um vídeo em que veio uma devolutiva muito legal, até crianças de outras faixas etárias tiveram a oportunidade de ver esse vídeo e fazer. Pena que a gente não tem mais esse material.

Para que o trabalho remoto com os bebês pudesse ser realizado, a relação entre a escola e a família era um aspecto fundamental. Foi necessário pensar em estratégias que pudessem conectar e possibilitar a interação entre esses dois sujeitos.

No início a gente teve bastante dificuldade de atingi-los. A sensação era de que a gente estava fazendo todo um trabalho pra nada e pra ninguém. Não era entendido por eles o que a gente queria. Mas a partir do momento que a gente foi levando para eles de forma mais clara, acredito que foi melhorando a participação. Eles foram tirando dúvidas, querendo acertar também. Acho que a gente teve uma participação parcial.

No começo, através do grupo, a gente sempre mandava a proposta explicando e depois a gente dava bastante retorno daquilo que eles faziam. Se um ou dois faziam alguma coisa, a gente incentivava, elogiava bastante. Quando eles falavam que não deu certo, a gente falava de outra maneira que eles poderiam estar fazendo a proposta, falava que não era algo que precisava ser forçado, que a criança poderia estar bem à vontade para fazer ou não, falamos que nem sempre dá certo. A gente foi usando essas estratégias e trazendo eles um pouquinho mais para o grupo, porque no início a gente não tinha muito retorno. Com o tempo foi melhorando, principalmente o do berçário. A participação no começo foi difícil, mas de repente, o grupo começou a bombar.

A gente começou no início com as historinhas, mas o que chamava mais a atenção era o trabalho com sucatas e com materiais não estruturados. Eles começaram a participar mais quando a gente propôs brincadeiras com os materiais que eles tinham dentro de casa.

Eu acho que o trabalho remoto fortaleceu bastante a nossa relação com as famílias porque, desde o início das reuniões, a gente percebeu o quanto eles valorizam o nosso trabalho, eles fazem questão de falar isso e como eles tem a gente como um exemplo, como alguém que possa ajudar. A gente teve casos de a pessoa trazer coisas pessoais pra gente, as famílias pedirem apoio, conselho, o que poderiam fazer com a criança. Eu acho que fortaleceu bastante. Foi um trabalho muito bom!

Apesar das dificuldades, Emancipação acredita que, a partir da vivência dessa experiência de aprendizagem remota com os bebês na creche, aspectos positivos e negativos desse período podem ser destacados:

Eu vejo como aspecto positivo o fato de eu ter melhorado bastante na parte da tecnologia. Enfrentei um pouco meus medos e inseguranças. Para as crianças também, a gente conseguiu oportunizar que eles, mesmo sem espaço e sem poder sair de casa, pudessem ter um momento rico, levá-los a algo que pudessem fazer ali naquele momento em que eles não podiam sair. Já como aspecto negativo eu acho que foi o fato da gente não ter diretamente o contato com a criança porque na maioria das vezes a gente enviava a proposta e era a família quem passava para ela. Também a falta de retorno, em alguns momentos, porque a gente fazia com tanto trabalho e não vinha o retorno esperado.

Como estratégia para que a participação no grupo se intensificasse, as professoras do berçário criaram uma revista digital abordando temáticas que eram sugeridas, em sua maioria,

pelas próprias famílias. O conteúdo era composto com as fotos e os materiais que eles compartilhavam com a escola através do grupo de WhatsApp.

Aos pouquinhos nós fomos nos achando e tentando atingir as necessidades das famílias e das crianças, é claro. Porque mandar vídeos diretamente para os bebês, seja brincadeiras ou histórias, a gente não estava conseguindo atingir. A gente fez várias contações de história só que os pais tinham que ficar com a criança em frente ao celular. Os pais falavam: Prô, a gente não consegue manter eles sentados. A gente não consegue colocar a história para eles ouvirem. As crianças eram muito pequenas e não se concentravam. Então a gente pensou em mandar textos para os pais. Uma vez por mês a gente fazia Escola de Pais com eles, com temas que eles tinham pedido. O berçário 1 fez a introdução alimentar com os pequeninhos. E foi assim que as coisas foram acontecendo.

No início cada uma pensava por si e a gente não conseguia atingir os nossos objetivos. Teve um momento em que nos reunimos numa reunião online e a partir daí houve a ideia de perguntar para as famílias sobre o que eles queriam saber. Então enviamos um questionário para que sugerissem temas. Pensamos em quais eram as dificuldades dos pais e perguntamos para eles o que eles gostariam de saber. E veio sugestão sobre desfralde, alimentação. Foi quando surgiu a revista e por meio dela a gente conseguiu ir se comunicando mesmo à distância com os pais. Então, no desfralde a gente mandou vários vídeos, mandou dicas de desfralde e, em seguida, a gente tinha o retorno de pais dizendo que foi muito positivo, que ajudou muito, que até então não tinha conseguido desfraldar o filho.

As revistas eram uma forma de devolutiva. A gente não criou a revista no primeiro mês, foi a partir do segundo. E a gente foi vendo mais gente querendo participar por não ter a foto do filho na primeira revista. As pessoas começaram a pedir no particular as atividades. Pediam: “Prô, eu não consegui fazer a atividade, você pode enviar de novo?”

A partir do momento que os pais começaram a fazer a introdução alimentar, a gente começou a pedir dicas de receitas saudáveis de pais para pais e aumentou o movimento no grupo. Um fez uma sopinha e colocou a foto do filho comendo no grupo e foi incentivando os outros pais. Depois outros pais foram colocando também. Pensamos em falar sobre alimentação saudável porque uma professora recebia muita foto de pais com as crianças comendo salgadinhos e outras coisas que não eram nada saudáveis mesmo com um aninho de idade ou menos. Então surgiu a ideia de trabalhar com a música A Sopa do Neném. Cada pai que fez uma sopinha com o seu filho postou no grupo e isso ia incentivando outros a fazerem algo legal e saudável também. Fizemos a pescaria criativa onde eles colocavam objetos na água e com peneira, concha ou copo as crianças pegavam para trabalhar a coordenação. Tivemos um momento de contato com a natureza onde na rua ou no quintal eles colhiam o que achavam. Foi bem legal, pois muitas crianças tiveram contato com florzinhas, com plantas, coisa que eu acho que eles não faziam antes. Nós tivemos um retorno de que foi muito bom esse trabalho pois diziam que eles ficavam muito tempo em cima da cama assistindo. Isso tudo aconteceu na revista. Quando a gente mandava a proposta, vinha a devolutiva e a gente colocava a devolutiva na revista e aí cada um foi participando mais. A revista foi um sucesso!

A partir desse recurso, o grupo de professoras do berçário percebeu que o êxito do trabalho estava em estabelecer trocas e parcerias com as famílias e que, através das ações desenvolvidas em casa, as crianças seriam consequentemente beneficiadas.

O foco do trabalho passou a ser as famílias. A gente queria conseguir atingir a criança, porém, percebemos que não íamos conseguir porque, primeiro eles não tinham o vínculo, eles eram bebês. Pensamos: Quem era a pessoa mais próxima? As famílias. O que eles estavam precisando? A partir desse momento as famílias eram as mediadoras entre nós e as crianças, senão a gente não teria conseguido nada. E sempre que a gente ia fazer algo era pensando: Será que a mãe vai entender a proposta? Nem sempre o que era muito óbvio para nós era para ela. Então, por exemplo, quando a proposta era: Vamos fazer um circuito. A gente fazia o circuito e não falava faz o circuito, a gente fazia o movimento para eles verem como fazer. Ao propor cabaninha, mesmo sendo muito simples, a gente mostrava como era possível fazer. Pensamos nos espaços e não colocávamos nada que fosse difícil de realizar. Os recursos também, a gente pensava sempre se os pais teriam aquele recurso ou material em casa e se preocupava para que não desse muito trabalho.

Nos momentos de histórias as mães falavam: Prô, eu não consigo contar. Teve uma mãe que achei até curioso que ela falou assim: Prô, eu segurei ela e tentei mostrar um livrinho, mas ela não quis. Ela fica muito agitada. E ela realmente gravou a menina com ela segurando e a criança chorando. Foi aí que explicamos que a gente não costuma segurar as crianças, mas sim deixamos ela a vontade e criamos um ambiente para que ela se sinta bem. Explicamos pra ela: Mãe, espere um momento em que ela queira estar ouvindo. Se ela estiver agitada, deixe ela explorar outras coisas. Vimos que isso não estava sendo prazeroso nem para a mãe, nem para a criança.

Também tentamos fazer um momento síncrono com uma roda de música para os bebês, mas não deu certo. Ficamos de um lado cantando para ninguém porque eles saíram e ninguém ficou. A gente viu que não funciona. Não deu certo. Foi uma tentativa frustrante!

Após um longo período de distanciamento social, em outubro de 2021, a escola retomou as atividades presenciais com os bebês do berçário. A frequência nesse período foi bastante reduzida – em média, de 6 a 8 bebês por turma. Ainda assim, nesse retorno, a professora se deparou com alguns entraves.

Voltamos em outubro de 2021 e o retorno foi muito difícil porque o contato que a gente tinha pela tela do celular era mais com os pais. Com os pais foi ótimo. Mas com as crianças, como a gente tinha que ficar de máscara, a gente não conseguia cantar, expressar para eles a fisionomia, o carinho, o sorriso, foi horrível. A adaptação com as crianças foi bem difícil, mesmo com poucas crianças. Acho que eram 8. Olhar para a gente era muito difícil porque eles olham muito para a nossa expressão e não tinha. Eles estavam de máscara e a gente também e lógico que para eles era bem difícil ficar de máscara.

Não teve muito choro não. Foi bem tranquila essa questão. O problema é que a gente não conseguia muito chamar a atenção deles por causa das expressões. Eu tinha muita dificuldade de cantar ou contar história com máscara, eu canso. Eu não tenho muita resistência, então ficar de máscara foi bem complicado. Foi difícil!

Aquilo que a gente não conseguiu fazer com a criança no remoto, na escola, a gente tentou dar continuidade e aí as coisas foram acontecendo. O desfralde de quem não tinha desfraldado a gente deu continuidade. Então foi muito fácil desfraldar. Era uma turminha bem pequena e eles já estavam bem maduros pois a gente já estava em outubro então foi um desfralde bem tranquilo, acho que o desfralde ideal. A atenção era toda pra eles.

Ficar em distanciamento social também foi um dificultador entre eles. Eu até falava para a assistente pedagógica: “Parece que eles não têm noção do que é o outro, que o outro é uma pessoa.” Se deixasse eles pisavam, eles estavam no escorregador e a gente tinha que mostrar para eles que se pisasse no outro eles iriam machucar. Eles queriam muito explorar. Parecia que estavam presos há muito tempo (na verdade, eles estavam). Então eles não aproveitavam os brinquedos. Era uma euforia. Eles estavam brincando no escorregador, mas já pensando no gira-gira. Ainda bem que eram poucos porque senão teria muito acidente, muita queda, muito machucado. Tudo bem que eles não sabem esperar muito, mas quando eles estão na escola eles aprendem. Parecia que só existia eles. Já com a gente essa relação foi tranquila.

Emancipação reconhece que muitas das ações realizadas no contexto remoto foram bastante significativas e contribuíram para que a relação com as famílias pudesse se fortalecer. A revista foi uma estratégia bastante positiva. Contudo, em dezembro de 2022, ao retomar alguns aspectos da conversa, ela explicou que, aos poucos, boa parte dessas ações deixaram de ser realizadas e as pessoas, talvez sem que pudessem perceber, foram se distanciando cada vez mais e realizando seu trabalho novamente de forma bastante individualizada.

As práticas que desenvolvemos na escola mudaram. Minha ideia era dar continuidade a coisas tão legais que a gente fez na pandemia. A revista, por exemplo, foi um sucesso! A revista começou com uma característica e depois ela foi ficando tão rica... A gente percebeu que esses pais eram capazes de criar coisas, pedimos ideias para eles de coisas que eles poderiam fazer que também iria auxiliar. Então veio a ideia de uma mãe da forma como ela introduziu o alimento pelo método BLW. Isso veio de uma mãe!

A gente pensou em dar continuidade, mas não. O vínculo entre nós professoras do berçário continuou, mas de forma pessoal. Na parte de troca pedagógica ficou cada uma por si. Foi cada um para o seu caminho e pouco foi utilizado. Eu ainda tentei dar continuidade com o projeto alimentação saudável porque eu achei riquíssimo na pandemia, mas mudou, o formato mudou totalmente. Eu acho que se perdeu um pouco. Eu imagino que é por causa da demanda da sala onde você é engolida pelo tempo, a gente não tem muito tempo para trocar, para conversar. Na pandemia a gente pensava: “Lembrei disso” e já mandava mensagem. Mas com o retorno e as demandas... é diário, é semanário, é registro, a gente entra no nosso mundinho. Parece que deu uma intensificada nas demandas. Eu sinto assim. Estamos encerrando, cansadas, mas tenho a sensação de que eu fiz o meu melhor e estou orgulhosa de ver as evoluções.

O foco agora é o trabalho com as crianças. As famílias pouco contribuem no ensino presencial, eles contribuem, mas pouco. É como se fosse assim: Agora eles são de vocês. Agora a presença da família é de saber mais como ele está e não para falar da sua participação.

Apesar de todos os desafios que tiveram que ser desbravados, Emancipação acredita que, por meio do trabalho remoto, foi possível estabelecer uma relação entre a família e a escola. Mesmo assim, apesar do empenho e dedicação de todos os atores, nada substitui o vínculo que é estabelecido no contexto presencial.

Hoje eu vejo aquele momento como um momento de superação. Mas voltando lá, foi um dos momentos mais difíceis em relação a educação pra mim, um desafio muito grande de como fazer, o que fazer.

O aprendizado foi que tudo é possível. Quando a gente acredita e vai atrás as coisas acontecem. Eu achava que eu não era capaz de levar algo para as pessoas do outro lado da tela e acho que foi possível. Foi muito positivo os pais darem retorno dizendo que ajudou.

Não acho que a escola conseguiu cumprir totalmente a sua função. Sentimos a falta de estar juntos. A partir do momento que a gente mandava a proposta e passava um tempo para que a criança realizasse não tem o mesmo significado de estar ali fazendo junto. Quando a gente está junto a gente tenta de novo se não deu certo. Se a gente estivesse junto com eles seria muito mais positivo.

4.2.5 Considerações

Com o fechamento das escolas em razão da pandemia de Covid-19, evidenciou-se, por parte dos professores, sentimentos de medo, impotência e insegurança diante da necessidade de lidar com uma prática pedagógica estabelecida virtualmente e até então desconhecida. O trabalho remoto com crianças de 0 a 3 anos era algo absolutamente inimaginado. Até mesmo aqueles com ampla experiência na docência desconheciam as diretrizes para sua realização.

Por conta disso, em busca de possíveis respostas, muitos docentes procuraram por apoio e parceria entre os pares dentro do contexto escolar. O trabalho colaborativo e as trocas de experiências foram indicados, por todas as professoras, como uma via importante para o direcionamento das ações.

Em situações típicas, onde o docente domina os caminhos que norteiam a aprendizagem, verifica-se, muitas vezes, o predomínio de um trabalho mais individualizado e centrado na figura do professor. Tal realidade inviabiliza que esses profissionais possam ampliar o seu repertório de experiências e práticas, bem como que possam constituir juntos na escola uma cultura colaborativa.

A pandemia, por sua vez, parece, de certa maneira, haver alterado esse cenário, favorecendo um planejamento mais dialógico. Nóvoa (2022, p. 44) destaca a importância do desenvolvimento de um trabalho docente conjunto.

O mais importante é construir ambientes escolares propícios ao estudo e ao trabalho em conjunto. Aprender não é um ato individual, precisa dos outros. A auto-educação é importante, mas não chega. O que sabemos depende, em grande parte, do que os outros sabem. É na relação e na interdependência que se constrói a educação.

Ademais, foi possível constatar também que, após o retorno regular às atividades presenciais na escola, o compartilhamento do planejamento entre os docentes deixou de ser realizado conjuntamente, sob a justificativa de que as demandas se intensificaram, comprometendo o tempo para tal fim.

Além disso, embora durante o trabalho remoto na creche a revista digital tenha sido destacada como uma forma eficaz de interação entre escola e família, deixou de ser editada e compartilhada logo após o retorno às aulas presenciais. Retomando aos moldes praticados antes da pandemia, deu-se novamente preferência à propositura de ações com a criança limitadas ao ambiente escolar. O mesmo aconteceu com relação às interações entre os docentes e as famílias através do celular, tendo em vista que esse recurso também deixou de ser utilizado.

Trata-se de um fato curioso, pois, embora os docentes tenham reconhecido o trabalho colaborativo e as interações com as famílias como um aspecto bastante positivo no contexto remoto, tais práticas deixaram de ser utilizadas logo no início das atividades presenciais. Sob a justificativa do excesso de demandas, as professoras retomaram suas tarefas de modo habitual, apoiando-se na segurança das ações que estavam acostumadas a desenvolver. Esta situação tende a denotar que, conquanto as vivências remotas tenham gerado aprendizado e acesso a novas experiências, elas não foram incorporadas, como avanços, ao trabalho escolar, dando-se continuidade às práticas docentes convencionais.

Estamos diante de um fenômeno que demanda uma investigação mais aprofundada para que possamos compreender melhor as suas razões. Sabe-se que a pandemia se configurou num cenário imbuído de mazelas e mal-estar social, cujas memórias possivelmente tendem a repercutir imagens e contextos às quais se queira repelir. Porém, novas possibilidades de ação nos levam a reconhecer nossa capacidade de avançar, ampliando nossos saberes. Dessa forma, à medida em que a sociedade avança, a educação deve caminhar no mesmo sentido, rompendo com padrões que a engessam ou que, às vezes, não a representam mais.

Nesse âmbito, acreditando na importância de se promover mudanças voltadas à formação de um sujeito emancipado, Adorno (1995b, p. 152) enfatiza que esta educação para suportar as contínuas mudanças é aquilo que confere um novo significado ao indivíduo – novo face a uma pedagogia tradicional que pensava o individual como sendo fixo e estático.

No mesmo sentido, Nóvoa (2022, p. 42) reforça que é preciso transmutar, pois a educação não serve para nos fecharmos no que “já somos”: serve para aprendermos a começar o que “ainda não somos”. Ademais, conforme o autor, a pandemia expôs com nitidez, não tanto a necessidade de mudar o modelo escolar, mas a urgência e a possibilidade dessa transformação.

Espera-se que, a partir dessa vivência, se possa vislumbrar um ideal de escola onde o estabelecimento de vínculos entre os diferentes atores que compõem a comunidade escolar não seja apenas possível, mas, sobretudo, necessário.

Além disso, é importante destacar que o excesso de demandas burocráticas, em muitos contextos, além de distanciar as pessoas, pode comprometer a saúde do profissional, bem como a qualidade do planejamento das ações educativas.

Na pandemia, em especial, a sala de aula foi transposta para a residência do professor. Era muito comum o relato de docentes informando que em *home office* passaram a interagir com as crianças e suas famílias ao longo de todo dia sem que se estabelecesse, de fato, um horário determinado para essa relação. Tal fato, ainda que por iniciativa própria, quando agregado a outras circunstâncias como a necessidade de se apropriar de novas tecnologias, de produzir constantemente materiais para postagens e de realizar a busca ativa, por exemplo, fez com que muitos tivessem que se submeter a condições bastante desgastantes no trabalho, podendo desencadear quadros de estresse, ansiedade e de cansaço físico e psicológico.

Além do mais, alguns professores vivenciaram também o sentimento de fracasso ou frustração por identificarem que, diante das poucas interações, as suas expectativas acerca do retorno e da parceria das famílias não eram atendidas. Tal situação pode ser justificada, inclusive, em razão da creche não se configurar como uma etapa escolar obrigatória, de modo que, em famílias com dois ou mais filhos, as mães buscassem priorizar a realização das propostas com os filhos maiores, por entenderem que se relacionavam de forma mais direta com o processo de escolarização.

Na creche pesquisada não houve a constatação de falecimento de nenhum pai, mãe ou funcionário durante a pandemia. Alguns funcionários contraíram a doença, mas nenhum deles foi hospitalizado ou apresentou sequelas decorrentes da doença. Nas conversas realizadas com as mães, nenhuma delas disse ter vivido situações de luto. Contudo, essa não foi a realidade de inúmeras pessoas ao redor do mundo. Em meio a um cenário constante de desespero e dor diariamente milhões de casos da doença eram noticiados e milhares de casos de óbitos eram anunciados. Os sistemas de saúde não abarcavam a alta demanda de pacientes que morriam aguardando ventilação mecânica por conta da inexistência de leitos de UTI nos hospitais. Várias

famílias, inclusive, destacaram, no grupo de WhatsApp, a ocorrência de óbito de parentes próximos.

A matéria intitulada *Mortes na fila por um leito de UTI, falta de insumos e funerárias sem férias: os sinais do colapso na saúde brasileira*⁷ publicada em 20 de março de 2021 pela Fundação Oswaldo Cruz apontou que, na pandemia de Covid-19, o Brasil passou pela maior crise sanitária e hospitalar da história, escancarando o caos, a desigualdade e a ocorrência de distúrbios sociais. Situações como essa eram vivenciadas cotidianamente pelas pessoas num contexto de confinamento.

A professora Emancipação relatou que, apesar do sofrimento pungente que a assolava com a morte de um ente querido, mascarou suas dores sob sua lista de demandas, submetendo-se a encarar com racionalidade a realidade da perda. Conforme ela mesma ressaltou, precisou sorrir enquanto sua vontade maior era chorar. Ao olhar para o trabalho, a professora fez com que a perda desse espaço às experiências ganhas por aqueles que, de certa maneira, viviam de forma tortuosa a infância.

Por outro lado, aspectos positivos desse período igualmente foram evidenciados. Segundo salientado, ao levar a sala de aula para “dentro de casa”, compartilhando as ações com as famílias, o professor garantiu maior visibilidade ao seu trabalho e às ações desenvolvidas na escola, de modo inclusive a justificá-las. Nessa lógica, propõe-se à escola que adiante possa pensar num currículo no qual essa visibilidade possa transpor as eventuais barreiras, concretizando-se também no contexto presencial.

Outro aspecto ressaltado é que, por meio da utilização das tecnologias digitais num contexto de distanciamento, houve a ampliação do acesso dos docentes à formações, enriquecendo a experiência e o saber. O fato de estarem trabalhando em *home office*, permitiu aos professores organizarem melhor os seus horários, de modo que pudessem participar de mais momentos formativos, contribuindo significativamente para a qualificação do trabalho.

Diante das conversas realizadas, verifica-se opiniões contrastantes no que diz respeito ao direcionamento das ações. Em alguns casos, as propostas tinham como destinatários diretos as mães e, em outros, as crianças. Nessa situação, observa-se que aquelas professoras que tiveram como foco das ações estabelecer uma relação mais direta com as mães identificaram que as mediações com a criança aconteceram melhor e que houve maior participação. Em

⁷ Mortes na fila por um leito de UTI, falta de insumos e funerárias sem férias: os sinais do colapso na saúde brasileira. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/03/20/mortes-na-fila-por-um-leito-de-uti-falta-de-insumos-e-funerarias-sem-ferias-os-sinais-do-colapso-na-saude-brasileira.ghtml>. Acesso em: 15 set. 2023.

contrapartida, aquelas que propuseram experiências com o foco principal nas crianças, sem se atentar ao contexto e à realidade das famílias, tiveram menor participação. Tal fato evidencia a importância de envolver as famílias nas ações, pois esse processo permite que possam agregar mais valor e significado ao trabalho desenvolvido na escola.

Ora, a educação é o contrário da “separação”, é a junção de pessoas diferentes num mesmo espaço, é a capacidade de trabalharmos em conjunto. Não há educação fora da relação com os outros e, por isso, é tão importante preservar as escolas como lugares de educação. (NÓVOA, 2022, p. 07)

No que se refere ao retorno às atividades presenciais na escola, foi possível constatar que, por permanecerem por um longo período dentro de suas casas, privadas de interação, quando retornaram à escola havia, por parte dos bebês e das crianças bem pequenas, uma necessidade maior de explorarem os espaços à sua volta. Nas relações entre as crianças, o egocentrismo, que é uma característica peculiar nesta faixa etária, parece ter ficado ainda mais acentuado diante da falta de socialização em espaços coletivos que extrapolassem o círculo familiar.

Barbosa e Richter (2010, p. 93) destacam, neste sentido, a importância dessas interações vivenciadas pelos bebês e crianças nos espaços da creche cujas vivências lhes permitem ampliar progressivamente a sua leitura de mundo.

As crianças, em suas culturas infantis, recompõem a cultura material e simbólica de uma sociedade. Elas fazem sua releitura do mundo: lêem o mundo adicionando novos elementos geracionais, recriando-os e reinventando-o. O espaço privilegiado para a interpretação e produção da cultura infantil são as brincadeiras, que ocorrem no convívio e nas interações entre pares, meninos e meninas, de idade aproximada e na vivência de situações – reais e imaginárias – que proporcionam o encontro entre as culturas adultas – familiares, midiáticas, políticas, étnicas, de gênero, de religião – e as novas culturas infantis. No encontro entre gerações e também entre os participantes de uma mesma geração, a necessidade de brincar, de repetir aquilo que nos parece a mesma brincadeira todo o dia, é um grande esforço de inventar o tempo, a memória e a história.

As evidências denotaram que os professores exerceram um papel fundamental durante o trabalho remoto. Sem que houvessem acreditado na importância dessa relação, desenvolvendo com esmero as ações, não seria possível contemplar os resultados. Utilizaram diferentes estratégias e formas de interação para romper as barreiras do distanciamento. Mesmo assim, todos reconhecem que a qualidade das vivências na Educação Infantil prescinde do contato humano e das interações compartilhadas presencialmente na escola.

Os professores têm um papel fundamental na criação das melhores condições para que esta relação tenha lugar. O digital pode ser útil para manter os laços, mas nunca substituirá o encontro humano. Porque o sonho é um elemento central da educação, e as máquinas talvez possam pensar, e até sentir, mas nunca poderão sonhar. Mas também porque a educação implica um vínculo que transforma, ao mesmo tempo, alunos e professores. E, pela internet ou “à distância”, esta possibilidade fica diminuída. (NÓVOA, 2022, p. 48)

O período de aprendizagem remota com os bebês e as crianças bem pequenas da creche trouxe à luz a importância de que a escola se constitua num espaço onde as relações contemplem a todos e estejam pautadas no respeito, na colaboração, na afetividade e na garantia efetiva de participação.

4.3 AS VIVÊNCIAS ESCOLARES REMOTAS SOB O OLHAR DA GESTÃO ESCOLAR

Na pandemia, durante o período de trabalho remoto na creche, diversos desafios foram destacados. O gerenciamento de todos eles, a articulação das ações e o envolvimento de todos os atores nesse processo foram atribuições do gestor escolar. Inicialmente, coube a ele adentrar e conhecer os contextos, as culturas e os cotidianos das famílias, a fim de que, junto aos professores, buscasse estratégias que pudessem contemplá-los.

A conversa com Dialética ocorreu presencialmente na escola, em dezembro de 2021, próximo da data de encerramento do ano letivo. Ela é professora há aproximadamente 20 anos. Atualmente está na gestão da creche, exercendo há quatro anos, a função de assistente pedagógica que, em outras redes de ensino, corresponde à coordenação pedagógica. Antes dessa experiência, atuou como professora assessora de educação inclusiva, também por aproximadamente quatro anos.

4.3.1 Conversa com a assistente pedagógica Dialética

Para Dialética, o trabalho na gestão escolar tem os seus desafios, porém, é bastante compensador. Ela acredita que o acolhimento e a escuta das famílias são aspectos importantes no desenvolvimento deste trabalho.

Antes da pandemia nós conseguíamos acompanhar tanto a parte administrativa quanto a parte da gestão pedagógica. A gestão de uma escola tem sempre os seus desafios, como o de lidar com um grupo, com diferentes tipos de pessoas, com as suas diferentes vivências. Então, a gente tem que aprender. Professores, funcionários, famílias cada um tem uma vivência única. Por isso, as relações interpessoais são a parte mais delicada.

Com relação às famílias, antes da pandemia, a gente começava a se aproximar delas já no ato da matrícula. Depois, como o dia a dia das famílias era bastante corrido, íamos estreitando os laços através das reuniões com pais, através das conversas de corredor, principalmente com aquelas crianças que apresentam maiores dificuldades. De certa forma, a gente acaba nos aproximando mais da família que precisamos orientar de forma mais pontual. Então, vamos sempre buscando ouvi-las. Além disso, a gente tentava fazer Escola de Pais com temas de interesse. As festas também são momentos em que a gente percebe que as famílias têm o interesse de acompanhar as crianças e isso também acaba nos aproximando. Com isso, conseguimos conhecer um pouco mais dessa realidade. Então, em todos os momentos coletivos que a família pode estar com a gente, isso aproxima e estreita os laços.

No entanto, com a pandemia, logo após a suspensão das aulas, para adequar o trabalho a essa nova realidade, a escola precisou realizar uma nova organização.

Foi bem repentino! A gente não pensou em nada. Saímos achando que, logo em seguida, a gente voltaria e retornaria à vida normal. Mas conforme os dias passaram, a gente descobriu que não ia ser uma coisa repentina e optamos por buscar uma tecnologia de fácil acesso, porque apesar da tecnologia facilitar a vida das pessoas, ela exige que você tenha um certo domínio de conhecimento. Buscamos tecnologias que pudessem facilitar a comunicação porque ela é a base de tudo.

A partir daí, os desafios se multiplicaram, porque a gente se comunicar estando próximo da pessoa já é difícil, mas quando você está longe da pessoa você tem que tomar muitos mais cuidado com as palavras e com as formas de falar. A pessoa está à distância, ela não está vendo as expressões, então tudo isso se torna mais delicado. Então, começamos a usar o WhatsApp Business que era uma ferramenta que todo mundo conhecia. Começamos a interagir com os pais através da troca de mensagens.

A comunicação com as famílias por intermédio das ferramentas digitais foi bastante desafiadora, especialmente no período em que precisaram ser estabelecidos os primeiros contatos.

Eu acho que a maior dificuldade, no início, é que as famílias não queriam essa comunicação. Elas queriam o atendimento presencial. A creche no formato digital, em atendimento remoto, não atendia a demanda das famílias. Então para explicar que aquela era uma forma de nos aproximar mesmo estando à distância foi difícil. Esse começo foi bem desafiador! Depois, o outro problema, é que aqui no bairro, em especial, as pessoas mudam de telefone constantemente e muitas vezes elas não atualizam o contato. Então a nossa estratégia foi divulgar o número de WhatsApp da escola, pedindo para as famílias nos adicionarem e assim, elas iam sendo adicionadas no grupo da escola. O contato, em princípio, partiu deles. Isso aparentemente também nos aproximou porque parece que, por ter o nosso contato pelo WhatsApp, para eles a relação ficava mais intimista. Com isso, muitas famílias começaram a nos procurar. De cerca de aproximadamente 200 crianças matriculadas, podemos dizer que 90% dessas famílias já no primeiro mês nos procuraram. Depois, surgiu um outro desafio, que foi o de organizar o recebimento das mensagens. Para que a gente pudesse articular tudo isso, esse trabalho acabou sobrecarregando.

Além disso, verificou-se que os contatos via celular não alcançaram a todos. Diversas famílias ficaram privadas do contato com a escola e, conseqüentemente, das interações.

Nesse momento, o acesso não contemplou a todos, até porque algumas famílias demoraram para nos procurar para ter esse primeiro contato. Como eu disse, com as muitas mudanças de telefone, a gente perdeu o contato com cerca de 10% das famílias nesse processo. Nós tentamos literalmente conseguir alcançá-los. Colocamos cartaz no portão da escola divulgando o número do WhatsApp, colocamos cartaz na padaria e em vários outros pontos orientando as pessoas a nos procurarem. Se por um lado, perdemos o contato com cerca de 10% das famílias das crianças, por outro ganhamos a facilidade de comunicação com outras, então, a matrícula em 2021 foi muito mais tranquila.

Com relação aos 10% das famílias que não mantiveram contato com a gente, não dá para saber o motivo. Eu acho que alguns não tinham acesso mesmo, mas era a minoria. Eu imagino que desses 10%, 3%, no máximo, não tinha acesso ao recurso e os outros 7% é porque queriam apenas o atendimento presencial mesmo.

Além da necessidade de contatar a todos, Dialética apontou que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido remotamente pelas professoras também foi um aspecto bastante desafiador, tendo em vista que muitas delas acreditavam que essas ações não surtiriam resultados para as crianças.

Organizar o trabalho pedagógico também foi muito desafiador. Um desafio do tamanho do mundo! (risos) Convencer as professoras de que daria certo foi o meu maior desafio, porque nenhuma delas apostava que daria certo.

Em alguns momentos, eu olho para trás e penso que isso aconteceu porque a gente teve que se reinventar e depender da família para realizar as ações. Quando as professoras, em geral, estão no presencial, elas controlam e determinam tempo e as ações. Elas ditam as regras. Sair desse controle, desestabiliza. Tivemos que ter todo o trabalho de dizer: “Vamos lá, vamos tentar para ver que é possível.” É claro que tivemos erros e acertos. Algumas coisas eu olho para trás e vejo que pegamos no ponto certo, outras não. Com relação ao semanário, por exemplo, achei que fazer de forma online daria muito certo, mas não, não contemplou o que precisava ser contemplado. Não possibilitou que a gente pudesse mostrar todo o trabalho que estava sendo realizado, nem possibilitou que eu pudesse ajudar. Tem coisas que no papel parece ser mais fácil. Com relação à Secretaria de Educação, tivemos bastante liberdade no planejamento das ações, até porque era uma coisa completamente nova. Ninguém nunca viveu isso. Tenho 21 anos de profissão e nunca me imaginei numa situação dessa, ainda mais na creche. Não tinha um caminho, não teve um direcionamento. A gente foi trabalhando de acordo com a nossa realidade.

No que se refere à relação estabelecida entre a escola e a família, Dialética acredita que os objetivos estabelecidos pelos professores, no geral, foram alcançados. A forma como cada grupo de professores conduziu as ações trouxe elementos importantes para pensar sobre as propostas e os caminhos a serem trilhados para o estabelecimento desses vínculos.

Acho que, de alguma forma, foi possível alcançar o objetivo que as professoras tinham. Inicialmente, as professoras estavam propondo coisas muito pedagógicas e que para os pais não faziam sentido. Quando a gente conseguiu trazer para uma realidade mais pé no chão, começamos a propor coisas possíveis e começamos a enviar materiais para casa às famílias cadastradas, a devolutiva foi maior. Para eles, o papel e a tinta pareciam fazer

mais sentido do que uma história ou uma música, por exemplo. A impressão que dava era que, na concepção dos pais, fazia mais sentido aquelas propostas que eles consideravam com “cara de escola”.

Com as diferentes faixas etárias, esse processo foi mais ou menos o mesmo. Já o berçário, eu acho que foi o diferencial. Quando iniciamos com a Escola de Pais e começamos a apresentar os temas de interesse como alimentação, desmame, as famílias começaram a dar mais atenção pra gente. A participação no grupo do berçário superou a participação das outras turmas porque as famílias viam aquilo como algo interessante. Então, quando as professoras do berçário começaram a mandar brincadeiras com a caixa misteriosa, que faz parte do dia a dia da creche, a família começou a fazer aquilo e entender que a criança tinha um mundo de possibilidades. A participação fluiu. Essa proximidade com aquilo que acalma as crianças do berçário ajudou e a participação foi bem legal. Outra coisa que foi bem bacana foi quando começamos a dar devolutivas. Nas primeiras devolutivas que nós fizemos para as famílias, vimos que algumas quiseram participar também para fazer parte desse processo. Porque quando a gente devolve o que eles fizeram em forma de retrospectiva, por exemplo, a gente mostra como ela é importante. Voltamos de novo no aspecto da comunicação, quando a gente conseguiu falar a mesma língua, a coisa fluiu.

Com relação aos professores, as dificuldades, por sua vez, estavam especialmente atreladas às questões de domínio das ferramentas tecnológicas.

Já com relação às dificuldades dos professores, ficou bem evidente a questão do domínio tecnológico. Eles sabiam o que fazer, mas não sabiam como fazer. Então diziam: Eu quero fazer uma contação de tal história, mas como é que eu faço? Eu quero colocar a música tal, mas como eu gravo? Usar a tecnologia foi um desafio imenso! A gente teve que ser um pouco youtuber. Foi um processo interessante porque começamos a usar novas formas de fazer as mesmas coisas e isso também nos aproximou. Também começamos a valorizar mais o nosso trabalho porque gravar um vídeo de uma história exige muito mais do que contarmos uma história para uma criança. Um vídeo de contação de história de três minutos demorava um dia para a professora gravar. Então eu orientava: Tente pôr o vídeo assim caso não queira aparecer. Porque muitas professoras, no começo, não queriam aparecer no vídeo por medo de serem expostas na internet. Ou ainda: Você pode contar uma história e inserir apenas a sua voz. Pudemos, então, mostrar novas possibilidades e eu acho isso muito legal, porque ampliou o horizonte.

Agora que estamos no presencial, eu percebo que tem coisas que as professoras fazem de um jeito diferente e que, por pior que a pandemia tenha sido, isso veio desse momento de estar em casa e de ter que mudar as estratégias.

Dialética destaca que o trabalho remoto na creche foi bastante desafiador, mas, ao mesmo tempo, trouxe muitas contribuições.

O que ficou bem flagrante é que a comunicação é a base de tudo e que as pessoas precisam ser menos resistentes ao trabalho em grupo. Aquelas que tiveram resistência em dividir a autoria e deixar de ser estrelinha para que o outro apareça, para que a criança tenha destaque, para que a família tenha destaque, tiveram mais dificuldade. Já aquelas professoras que conseguiam enxergar isso como algo importante, que era a produção da criança que

importava, elas tiveram mais facilidade nesse processo. De positivo tivemos também a questão da tecnologia e a necessidade de estarmos mais juntos. Já como aspecto negativo, percebo que as crianças precisam muito de nós. Não tem como a gente não se preocupar com isso porque, agora no segundo semestre de 2021, recebemos crianças de 4 anos que ainda não saiu da fralda, que não consegue segurar um lápis, que não têm a menor noção do que é uma história, que apresenta dificuldade de fala; muitas crianças com atraso de linguagem. Além disso, na parte pedagógica, aquelas professoras que não conseguiram se aproximar do grupo, criar vínculos, fazer parcerias, acabaram se isolando de uma forma muito gritante. É perceptível! Já naqueles grupos em que elas se uniram, vejo avanço, alegria, produtividade. Acredito que as professoras que estão mais juntas viram isso como uma forma de se fortalecer. Então, as coisas caminharam de uma forma mais suave, mais leve.

Dialética reforça que a pandemia enfatizou a importância de a escola envolver cada vez mais as famílias em suas ações.

Acho que conseguimos sim estabelecer uma relação entre escola e família. Com o trabalho remoto ficou ainda mais evidente a importância de envolver as famílias nas nossas ações. Mostrou para a gente que temos que mudar algumas práticas, que a família não pode ser o segundo plano. A gente sempre colocou as crianças como protagonistas, mas eu acho que a pandemia mostrou que as famílias também têm que ter voz e que a gente pode dar a elas essa voz de forma que possam contribuir com o nosso trabalho.

Então, o WhatsApp para mim é uma ferramenta muito importante. Imagina o quanto que a gente pode estreitar a relação com a família compondo um grupo. O ano que vem, espero eu que tudo esteja normal e imagino o quanto a gente pode aproveitar essa ferramenta para mostrar o que a gente está fazendo para a família, compartilhar as propostas que realizamos, conseguir continuar com a Escola de Pais que a gente começou a fazer de forma simples mandando textos e vídeos curtos para família e que a gente foi percebendo mudanças na prática. Ainda que a gente não consiga atingir todo mundo, se a gente consegue atingir alguns já é muito.

Para ela, embora o trabalho realizado com as famílias tenha sido bastante positivo, não foi possível estabelecer, efetivamente, vínculo com as crianças, de modo que a pandemia ressaltou ainda mais a importância das relações vivenciadas por elas, presencialmente, no ambiente escolar. Além disso, o fato de o trabalho não ter contemplado a todos impossibilitou que a escola, pudesse cumprir plenamente sua função pedagógica.

As crianças são muito pequenas e aquela pessoa na tela pouco importa. Aquela pessoa na tela é apenas uma personagem como a Galinha Pintadinha ou como um youtuber, por exemplo. Então, a criança não criou uma relação. Por mais que algumas famílias falassem: Ah, ele reconhece a professora. Sim, ele reconhecia, assim como ele reconhecia a Galinha Pintadinha. Mas isso não quer dizer que ele criou um vínculo com a Galinha Pintadinha, quer dizer que é alguém que ele sabe quem é. Então ele sabia quem era a professora dele por ver a imagem, mas ele não tinha um vínculo tanto que o retorno presencial não foi tão tranquilo assim.

Conseguimos acessar as famílias, conseguimos mudar as professoras, mas as crianças, como eu disse, foram as grandes prejudicadas em tudo. Foi um contexto adverso e diante dessa adversidade, eu acho que a função primordial da escola era estar conectada com a criança. Nós conseguimos mudar muitas coisas, conseguimos alcançar muitas crianças (talvez não da forma tradicional diretamente com a criança) mas a gente conseguiu através da família mudar posturas em casa, o que também foi benéfico para elas. Muitas das ações tiveram ótimos resultados. Ainda que a gente não tenha estabelecido um vínculo, de fato, com as crianças, nós conseguimos acessar as famílias e, de alguma forma, contribuir com a mudança de algumas práticas que contribuem consequentemente no desenvolvimento delas. Vou dizer que nós mudamos práticas e conseguimos alcançar muitas famílias. Nosso papel não foi 100%. Se tapássemos os olhos para aquelas famílias que a gente não alcançou, acho que poderia dizer que cumprimos nosso papel. Só que tem muitas famílias que a gente não alcançou e não criou esse vínculo, consequentemente não gerou a mudança. Então eu penso que a gente alcançou alguns, principalmente aqueles que estavam dispostos a percorrer essa jornada com a gente.

4.3.2 Considerações

Antes da pandemia, Dialética desenvolvia regularmente suas atividades na função que abarcava o atendimento de demandas burocráticas, o acompanhamento das famílias e também do trabalho pedagógico. Todas essas ações estavam organizadas e exercia sobre elas um controle.

Com o advento da pandemia foi preciso pensar numa nova forma de realizar esse trabalho que era pautado precipuamente na comunicação. As pessoas estavam fisicamente distantes. Por esta razão, optou-se pelo uso do WhatsApp como ferramenta que possibilitasse a interlocução. Não foram apresentados dados oficiais, nem foi possível aferir a razão exata pela qual a participação efetiva de todas as famílias não aconteceu. Os contatos iniciais foram realizados a partir da divulgação entre as pessoas do bairro boca a boca, bem como por exposição de cartazes no entorno orientando sobre a importância do contato com a escola.

Apesar do WhatsApp ser, em geral, um recurso bastante acessível, por inúmeras razões não foi possível contemplar todas as famílias, evidenciando, em alguns casos, situações de privação decorrente da desigualdade social.

Ao destacar que algumas famílias optaram por não estabelecer contato com a escola durante o período remoto, indica-se também que, para muitas delas, o papel da creche se cumpre, efetivamente, no contexto presencial, onde os bebês e as crianças bem pequenas podem se socializar e as famílias têm um espaço acolhedor e seguro para deixar seus filhos para que possam trabalhar.

Dialética destaca que as próprias professoras inicialmente não acreditavam na eficácia desse trabalho, resistindo à propositura das ações. Somente após se permitirem vivenciar essa

experiência puderam verificar alguns resultados. Ao dizer que os professores sabiam *o que* fazer as propostas, mas não *como* fazer, fica claro que, embora boa parte dos docentes tenha pleno conhecimento acerca dos objetivos que pretendem alcançar, muitos deles ainda não se apropriaram da utilização dos recursos tecnológicos cada vez mais usuais em nossa sociedade. Estamos imersos numa cultura digital, o que implica, progressivamente, na necessidade da ampliação das vias de formação, a fim de garantir que esses profissionais possam se adequar a essas ferramentas. Todas essas inovações tendem a impactar nas diversas esferas da sociedade e, conseqüentemente, nas vivências e no trabalho desenvolvido no ambiente escolar. A falta de conhecimento, por vezes, pode gerar resistência em conceber o novo, fazendo com que algumas práticas permaneçam estagnadas.

As mudanças e transformações, por vezes, são permeadas por entraves que, na tentativa de reforçar aquilo que já é existente, contrariam a própria transformação. Segundo Adorno, a busca pela emancipação pode se submeter a contradições e resistências. Mesmo assim, é fundamental reconhecer a importância de se promover uma formação voltada à autorreflexão crítica. (ADORNO, 1995a, p. 121; 1995c, p. 182).

Outro aspecto ressaltado é a tendência de se reproduzir, no contexto remoto, propostas de caráter “escolarizado” que não privilegiam a experiência e o protagonismo infantil. Além de desrespeitarem as características da infância e serem desprovidas de sentido, acabam por transferir às famílias um papel de cunho pedagógico que não lhes cabe assumir. As propostas devem ter como destinatário a criança, sem que haja a preocupação de destacar o papel do professor. O fato de muitas famílias preferirem propostas utilizando materiais pedagógicos tende a indicar que a relação de mediação com a criança é mais fácil de ser realizada quando a proposta é clara e os materiais estão acessíveis.

Reforçando as discussões apresentadas neste estudo na seção *A criança como sujeito social e seu protagonismo*, esses dados mostram a importância de se pensar num currículo para a Educação Infantil que respeite a individualidade da criança, que atenda aos seus interesses e necessidades, que desenvolva a autonomia e cujas ações sejam-lhes significativas e providas de sentido.

Construir um currículo a partir de pistas do cotidiano e de uma visão articulada de conhecimento e sociedade é fundamental. O currículo não pode ser definido previamente, precisando emergir e ser elaborado em ação, na relação entre o novo e a tradição.

É necessário que se encontrem interrogações nos percursos que as crianças fazem. Para tanto é fundamental “emergi-las” em experiências e vivências complexas que justamente instiguem sua curiosidade. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 36).

Além disso, a participação efetiva e diferenciada das famílias no grupo do berçário reforçou a importância de, na relação entre escola e família, nos atentarmos a aspectos importantes como: promover a escuta, trabalhar com temáticas de interesse, propor ações simples e claras, garantir a todos vez e voz, reconhecer a importância dessa parceria e valorizar as produções.

Embora não tenha sido possível estabelecer vínculos com os bebês por meio da tela do celular, em razão da faixa etária, com as ações propostas pela creche foi possível impactar no cotidiano dessas famílias para que, mesmo que indiretamente, os bebês pudessem ser beneficiados.

No que diz respeito ao estabelecimento de vínculos entre os bebês e as crianças bem pequenas e as professoras, Dialética entende que o fato de a criança reconhecer uma pessoa não implica que tenha conseguido criar com ela um vínculo, tendo em vista que, especialmente na faixa etária de 0 a 3 anos, esse processo se faz por meio da afetividade e da confiança.

De fato, no que concerne ao estabelecimento de vínculos com os bebês e crianças bem pequenas é fundamental atentar-se aos aspectos do desenvolvimento intrínsecos à essa faixa etária. Conforme anteriormente abordado, Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 43) explicam que a personalidade se estrutura a partir da relação que a criança estabelece com outras pessoas. Dessa forma, as relações e interações são fatores que possibilitam a construção progressiva da identidade pessoal e do desenvolvimento de suas capacidades.

Em razão da necessidade de receberem os cuidados que lhes são indispensáveis, aos poucos os bebês começam a conhecer aqueles com os quais desenvolvem uma relação mais constante. Tal fato justifica a razão pela qual os bebês não estabelecem vínculos com as pessoas por intermédio da tela de um celular, por exemplo. Para que esse vínculo aconteça, é necessária a proximidade física para conferir a ele segurança e proteção.

Com o passar do tempo, por volta dos dois anos, começam a estabelecer relação com outras pessoas com as quais se afeiçoam e se sentem seguros.

A relação com a pessoa adulta durante toda essa etapa é fundamental por diversas razões. Por um lado, é ela que apresenta as condições de estabilidade, de afeto, de tranquilidade e de estimulação para que tudo seja possível. De outro lado, é a conhecedora da utilização da linguagem e, portanto, oferece constantemente marcas interpretativas das vocalizações e interpretações da criança pequena. (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 39).

Por isso, ainda que algumas crianças de dois ou três anos reconhecessem as educadoras que interagiam com elas nos grupos, o distanciamento físico impossibilitava que esses vínculos pudessem ser criados de forma virtual.

Embora não tenha sido possível estabelecer vínculos com os bebês por meio da tela do celular, em razão da faixa etária, com as ações propostas pela creche o cotidiano de muitas dessas

famílias foi afetado, possibilitando que, mesmo que indiretamente, os bebês pudessem ser beneficiados.

Quando a creche se configura, para as famílias, num espaço de escuta e acolhimento, isso tende a gerar um sentimento de pertencimento e compartilhamento de ações. Em se tratando de bebês e crianças tão pequenas, é fundamental reconhecer a importância dessa relação.

Além disso, Dialética também assevera que o fato de não saberem acerca dos caminhos a serem trilhados no trabalho remoto, fez com que as professoras se apoiassem mais umas nas outras, potencializando o trabalho coletivo. Segundo ela, aquelas que conseguiram promover trocas e se alinharem com as parceiras, conseguiram alcançar melhores resultados em suas ações.

Neste contexto, a pandemia evidenciou, portanto, a necessidade de as pessoas lançarem um olhar para o trabalho de modo a ressignificar algumas práticas, experienciando, em alguns casos, outras posturas e novas possibilidades.

Por fim, apesar de todo empenho, Dialética reforça, mais uma vez, a ideia de que nenhuma dessas ações substituem as vivências dos bebês e das crianças bem pequenas na creche, de forma presencial. Para ela, o fato de estarem privadas dos estímulos e das interações na escola da infância comprometeu, de alguma maneira, o desenvolvimento deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi desenvolvida em meio a um cenário pandêmico caótico que, além de promover impactos de ordem social, econômica, política e cultural, marcou profundamente a humanidade, repercutindo nas relações sociais. Termos como coronavírus, isolamento, distanciamento social, *lockdown*, internação, entubação, nunca antes foram tão utilizados. As medidas sanitárias impostas estavam voltadas à preservação da vida.

Em meio a essas mudanças drásticas no modo de viver e conviver das pessoas, a escola foi incumbida de apresentar um caminho possível para que as aprendizagens, ainda que à distância, pudessem ser compartilhadas. Dessa forma, diante da impossibilidade da creche em promover ações diretamente junto aos bebês e às crianças, a temática desta pesquisa versou sobre como se estabeleceu a relação entre escola, família e criança no contexto pandêmico, destacando o papel das mediações realizadas pelas famílias voltadas a favorecer o desenvolvimento infantil. Assim, a presente pesquisa teve por objetivo geral compreender de que forma as relações entre as famílias e a creche foram impactadas pela pandemia.

Como objetivos específicos procuramos verificar como se estabeleceram as relações de mediação entre família e escola durante a pandemia na creche e examinar quais foram os principais desafios que tiveram que ser enfrentados por esses sujeitos nesse período. Os sujeitos desta pesquisa foram quatro mães que acompanharam diretamente os bebês e as crianças, realizando as mediações, quatro professoras da creche e uma gestora escolar.

No presente estudo, de cunho qualitativo, utilizamos as conversas como metodologia de pesquisa, tendo em vista ser um instrumento de coleta de dados que nos possibilitou compreender melhor a realidade vivenciada por bebês, crianças, suas famílias, as professoras e a gestão da creche durante a pandemia numa seara de partilhas, interações e indagações. Rompendo com o descritivismo acerca de um evento ou situação, essa proposta permitiu que, para além da investigação, pudéssemos ser aprendentes uns com os outros (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018).

Para aprofundar os estudos foi fundamental recorrer a aportes teóricos. Pesquisamos obras que versavam sobre temáticas relativas ao trabalho desenvolvido na creche durante o período pandêmico. Entretanto, verificamos que não tratavam diretamente sobre a creche e as interações realizadas com bebês e crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. Por essa razão, a fim de ampliar a nossa compreensão sobre esse fenômeno, recorremos também à pesquisa junto às plataformas CAPES e BDTD em busca de teses e dissertações que tratassem de forma correlata da temática. Além disso, realizamos a leitura de diversos artigos e de matérias veiculadas, na época, através dos meios de comunicação.

Os referenciais teóricos foram pautados em quatro categorias: Educação Infantil, Relação Escola e Família, Pandemia e Teoria Crítica. Na perspectiva da Educação Infantil utilizamos Bondioli e Mantovani (1998) e Bassedas, Huguet e Solé (1999), pois acreditamos que a interação da criança com o outro e com o mundo que a cerca é fundamental para o seu desenvolvimento; igualmente, entendemos que, enquanto sujeitos sociais, os currículos de Educação Infantil devem garantir-lhes a vivência de experiências e situações lúdicas que lhes confiram vez e voz, de modo que exerçam protagonismo.

No que se refere à relação entre a escola e família, dialogamos com Barbosa (2006; 2010) e Barbosa e Horn (2008), já que, em nossa compreensão, a garantia de participação e escuta das famílias são aspectos fundamentais nessa relação. Conhecer as famílias e os aspectos culturais e sociais que a permeiam contribui para a formação do bebê e da criança, pois, ao acolher as singularidades, conectando-se com universos familiares diferenciados, a escola se configura como um espaço de educação coletiva, possibilitando que todos possam ampliar o seu universo pessoal.

Sobre a perspectiva da Pandemia dialogamos com Santos (2021) e Nóvoa (2022), pois, neste período, diante de tantas adversidades, as vulnerabilidades foram evidenciadas e o capitalismo aprofundou ainda mais o abismo social. A escola, em meio a esse cenário, foi diretamente afetada por essa influência. A necessidade de passar por tantas mudanças para atender às demandas decorrentes do trabalho remoto evidenciou ainda mais a necessidade de sua transformação e ressignificação desse modo que possa, de fato, se constituir num espaço para o pensar e para a formação de pessoas emancipadas.

Por fim, no que tange à Teoria Crítica, pautamo-nos em Theodor W. Adorno (1995; 2010), bem como em obras de estudiosos de teorias críticas pós-marxistas. Reconhecemos a importância de se olhar para o contexto, a cultura e o cotidiano a fim de refletir criticamente acerca das contradições e das desigualdades que existem na sociedade e impactam no ambiente escolar. Dessa forma, defendemos a importância de que as ações promovidas na escola sejam fundadas numa concepção de sociedade que contemple a justiça social e a diversidade, tendo sempre como corolário a oferta de uma educação de qualidade para todos.

As expectativas relacionadas ao trabalho da creche, de início, se fundamentavam precipuamente nas relações a serem estabelecidas pela criança, de forma presencial. Os educadores e a gestão escolar, por meio do desenvolvimento de ações pedagógicas eficazes, buscavam promover os estímulos necessários para potencializar o desenvolvimento global dos bebês e das crianças bem pequenas. As famílias, ao matricularem as crianças na escola,

procuravam inseri-las num universo com novas experiências, no qual os bebês e as crianças bem pequenas pudessem se desenvolver ainda mais num contexto de socialização.

O advento da pandemia, contudo, rompeu com as expectativas desses sujeitos e impôs a todos a necessidade de criarem uma nova realidade totalmente inimaginada. O trabalho remoto com bebês e crianças de 0 a 3 anos por intermédio das tecnologias digitais parecia injustificável. Mesmo assim, passado um longo período sem expectativa de retorno presencial às vivências cotidianas habituais, essas ações passaram então a ser consideradas. Entendemos que, diante desta situação, as expectativas dessas pessoas foram sendo progressivamente substituídas pelos inúmeros desafios que foram surgindo a partir da própria experiência, tendo em vista que essa forma de promover a relação entre escola e família era por todos desconhecida.

Gestores escolares, professores e famílias não sabiam o que fazer, como fazer, por que fazer e, tampouco tinham, muitos deles, condições materiais ou emocionais para fazer.

As relações de mediação entre família e escola na creche ocorreram por interações realizadas através de grupos de WhatsApp, criados de acordo com as faixas etárias atendidas na creche. Através deles, as professoras compartilhavam com as famílias situações lúdicas e experiências a serem vivenciadas com os bebês e as crianças no ambiente doméstico. A participação nessas interações era justificada por postagens de mensagens de textos, áudios, fotos e vídeos. Assim, no contexto remoto, a escola objetivava ampliar as possibilidades de vivências das crianças com as suas famílias, de forma a potencializar os estímulos necessários ao desenvolvimento e à aprendizagem. As famílias, por sua vez, buscavam na escola um lugar no qual pudessem esclarecer suas dúvidas e onde as crianças pudessem ter contato virtual com outras pessoas e viver novas experiências.

Na pandemia, diante de um cenário repleto de situações como o medo da doença, o isolamento, a perda de entes queridos, os problemas socioemocionais, as dificuldades socioeconômicas, o desemprego, a acentuação das vulnerabilidades, dentre outras, nossa hipótese foi a de que o trabalho da creche no contexto remoto foi bastante desafiador em razão da necessidade de os professores buscarem novas estratégias para desenvolver as experiências lúdicas com os bebês e as crianças frente ao distanciamento social e, também, por conta da necessidade de se garantir que as relações de mediação entre família e escola fossem, de fato, efetivadas. A falta de acesso aos recursos tecnológicos, a ausência de socialização entre os sujeitos e a necessidade de reorganização de tempo e espaço para acompanhar as crianças em suas experiências figuraram como dificultadores desse trabalho.

Pela investigação empírica foi possível atestar que as hipóteses inicialmente aventadas se confirmavam. Ademais, contemplavam, em parte, as agruras emergentes dessa situação. No que se refere aos desafios vivenciados pelos professores, além da necessidade de diversificação de estratégias para o desenvolvimento das interações lúdicas remotas, destacou-se a dificuldade na apropriação dos recursos tecnológicos e a ausência de conhecimento sobre quais ações a serem propostas e sobre como essas seriam realizadas.

Ficou demonstrado que o excesso de demandas pessoais, profissionais e cotidianas comprometeram a organização da rotina no lar e, em vários contextos, impactaram na qualidade das relações que eram estabelecidas junto à creche.

Se, por um lado, era difícil à escola de portas fechadas se reinventar e acessar remotamente as famílias e as crianças através das tecnologias digitais, por outro, em meio a uma situação de caos social e de muitas atribuições, também foi difícil às famílias, em especial às mães, realizarem as mediações com os bebês e as crianças bem pequenas. Os dados coletados nesta pesquisa evidenciaram que as mulheres assumiram majoritariamente as responsabilidades da gestão do lar e da educação das crianças. Na pandemia, os pais, em geral, acompanharam os cuidados e a educação dos filhos de forma subsidiária. Tal fato nos remete à divisão de tarefas das concepções de famílias pautadas num modelo patriarcal. As quatro mães que participaram da pesquisa são casadas e sobre elas recaíram a maior parte dessas responsabilidades.

Apesar da preocupação da escola em ampliar o repertório de experiências a serem vivenciadas pelos bebês e crianças bem pequenas em casa, para muitas famílias, ter que se comprometer com o desenvolvimento de ações de cunho pedagógico foi um grande dificultador, especialmente porque, por conta da faixa etária, era necessário dispor de bastante tempo e atenção para que pudessem ser realizadas. Além disso, considerando que a creche não se configura como uma modalidade de ensino obrigatória, as famílias, em sua maioria, optaram por priorizar o acompanhamento escolar dos filhos que estavam em outras etapas de escolarização.

Os resultados da pesquisa nos permitiram comprovar que o trabalho remoto na creche foi bastante desafiador para todos os sujeitos da pesquisa tendo em vista que, com a suspensão das aulas presenciais, todos tiveram que readequar suas práticas, o que, por consequência, resultou numa ampliação das demandas e na dificuldade de organizá-las e cumpri-las. As famílias buscavam resolver as questões cotidianas numa ordem de prioridades onde as propostas apresentadas pelas professoras da creche, muitas vezes, não eram contempladas. Em se tratando de um contexto nunca antes vivenciado, a falta de diretrizes sobre o que e como fazer também foi um dificultador.

Foi possível ver, ainda, que aquelas famílias com uma quantidade menor de filhos e/ou cujo responsável não estava desenvolvendo atividades profissionais avaliaram de forma mais positiva o trabalho desenvolvido remotamente pela creche, justificando que as experiências sugeridas enriqueceram o rol de possibilidades de vivências com as crianças, fortalecendo os vínculos. Em contrapartida, para aquelas famílias com um número maior de filhos ou com uma quantidade maior de demandas, a necessidade de ter que apresentar forçosamente devolutivas das interações com as crianças à escola fez com que muitas não reconhecessem nelas um sentido. Ressalte-se, aqui, que não se pode encarregar as famílias de responder pelas demandas pedagógicas, atribuindo-lhes essa função. O papel da escola, através das mediações, era de evidenciar pelas situações lúdicas a importância de as interações e o brincar permearem as relações também no ambiente familiar.

Além disso, foi possível atestar também que as propostas apresentadas diretamente às crianças por meio de ferramentas digitais, no geral, para elas não faziam sentido. Passavam a ter significado apenas quando as famílias dispunham de tempo e condição para que pudessem desenvolvê-las juntos.

Foi forçosamente um período em que avançamos em alguns aspectos, como no que diz respeito ao estreitamento de vínculos entre os adultos, apesar da distância física entre eles, bem como na ampliação de possibilidades de interação entre as pessoas em família. Entretanto, ao mesmo tempo, tivemos muitas questões que não puderam ser superadas em razão dos vários níveis de precarização das situações a serem enfrentadas tanto pelas famílias quanto pela escola. Nisto, destaca-se, principalmente, o desconhecimento das diretrizes que pudessem ensejar possíveis ações e, também, as mazelas que impactaram a vida das pessoas e que reforçaram ainda mais a desigualdade social.

Frente a tantas tensões sociais, sobressaiu-se que o acolhimento, a escuta e a garantia de participação das famílias nas ações da escola contribuem para que se consiga alcançar melhores resultados. Possibilitar que os grupos de WhatsApp se configurassem como um espaço de troca de experiências parece ter desenvolvido nas pessoas um sentimento de pertencimento, fazendo com que, juntos, pudessem compartilhar os êxitos e as dificuldades. A partir dessa troca, as interações e apresentações de devolutivas à escola foram intensificadas. É importante destacar, nesta situação, que as propostas apresentadas pela creche às famílias deixaram de ter o caráter de demanda pedagógica a ser cumprida e passaram a assumir a natureza de uma possibilidade a mais de interação a ser compartilhada.

Os bebês e as crianças de 0 a 3 anos, em geral, não desenvolveram vínculos afetivos com as pessoas de forma remota. Assim, quando alguns professores estabeleceram um elo com as

famílias, essa ação, indiretamente, possibilitou que pudessem ser beneficiados. Isso porque a qualidade das interações realizadas em casa tende a influenciar em seus desenvolvimentos e aprendizagens. O sucesso da relação entre esse grupo de professores e a família, portanto, não se pautou no determinismo em apresentar às famílias o que deveriam fazer. Antes, constitui-se num espaço de escuta onde as famílias se reportaram à escola em busca daquilo que era possível ser feito.

O estabelecimento dessa relação de natureza colaborativa entre os sujeitos possibilitou que os vínculos entre as famílias e a escola, em tempos de pandemia, pudessem ser mantidos.

Diante de um contexto tão desafiador, as famílias reconheceram o empenho da escola em buscar meios e estratégias para desempenhar da melhor maneira a sua função. Asseguraram que se sentiram acolhidas na pandemia e que o trabalho dos professores e da gestão escolar foi desenvolvido com bastante qualidade e dedicação.

Nesse domínio, para todos os sujeitos é incontestável que a Educação Infantil se faz a partir da interação da criança com o outro e com o ambiente que a cerca e, para isso, é fundamental que as relações ocorram num contexto presencial. Porém, diante da necessidade imposta pela pandemia, de as pessoas se distanciarem fisicamente para evitar o contágio da doença, as vivências remotas na creche foram uma alternativa para que, de alguma maneira, pudessem acessar a outras pessoas.

Além disso, na sociedade contemporânea estamos imersos numa cultura digital que não pode ser desconsiderada pela escola, levando-nos a pensar na possibilidade de continuarmos utilizando os recursos tecnológicos para qualificar as práticas pedagógicas.

Entretanto, para que uma educação digital se efetive na sociedade, a garantia de acesso aos recursos para todos é primordial, o que, infelizmente, em muitos contextos não acontece. Ainda há muitas pessoas, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que se encontram excluídas socialmente em diversas esferas. Por consequência, tal situação representa um obstáculo para a inclusão social das crianças e para a retirada delas da situação de vulnerabilidade em que se encontram.

A inexistência de políticas públicas voltadas à garantia de acesso a todos aos recursos tecnológicos fere o princípio da isonomia disposto na Constituição Federal e deixa evidente, diante desta contradição, que, enquanto sociedade, não é oportunizado a todos partilharem dos mesmos propósitos educacionais, em igualdade de condições ou em algum grau de equidade.

Analisando esse cenário sob uma perspectiva crítica, verificamos que, enquanto sociedade, não podemos naturalizar a violação dos direitos das crianças, sob pena de comprometermos suas formações e que, apesar da tenra idade, são cidadãos.

O contexto remoto, além de permitir que a escola pudesse conhecer melhor a realidade de cada família e de trazer à luz a importância do fortalecimento do vínculo entre família e escola, ressignificando as práticas, desvelou outros meios e recursos de interação e de documentação pedagógica que podem ampliar e fomentar ainda mais essa relação.

Apesar dos desafios, a pandemia trouxe para essa creche diversas lições. Destacou a importância de se olhar para a individualidade do contexto, de cada família, de cada criança, possibilitando compreender melhor a realidade que permeia as relações estabelecidas no espaço escolar. Ao mesmo tempo, reforçou a importância de se valorizar uma identidade coletiva que contemple os diferentes atores que integram a comunidade escolar, de modo que a escola possa se constituir num espaço de diálogo e pensamento crítico.

Além disso, entendemos que a maior das lições deixada pela pandemia foi a de que quando as pessoas compartilham experiências e buscam aprender juntas, tendem ao fortalecimento, tornando-se melhores. As vivências remotas praticadas nesta creche, além de demonstrarem a importância da escola e do papel do professor, evidenciaram que escola e família podem compartilhar experiências e construir o currículo juntos. Para isso, é importante visar o contexto, buscando compreender e contemplar os aspectos que permeiam essa realidade.

Escola e família partilham objetivos em comum: o de promover o desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas. Esses sujeitos são a razão de ser de todo o processo educativo. Assim, à medida em que o trabalho transcende os muros da escola e envolve as famílias, os resultados são alcançados e podem se tornar ainda melhores. Apesar das adversidades decorrentes do contexto pandêmico, as relações estabelecidas virtualmente entre esses sujeitos abrem-se a novas perspectivas para qualificar ainda mais as práticas educacionais a serem desenvolvidas na escola.

PROPOSTA DE DIÁLOGO

Os resultados apresentados nesta pesquisa trazem indicativos importantes sobre a necessidade do estabelecimento de vínculos entre a escola e as famílias na creche. As mediações realizadas por elas durante o período remoto evidenciaram aspectos que impactaram positivamente no desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas que participaram das interações.

Dessa forma, o estabelecimento de uma relação de parceria efetiva entre esses sujeitos pode contribuir significativamente para o sucesso das ações pedagógicas. Para isso, é fundamental fomentar na escola uma reflexão que contemple todos os atores do processo educacional.

Pensar criticamente acerca da realidade se configura numa forma construtiva e democrática de buscar transformá-la. De tal modo, a criação de espaços de escuta e diálogo no ambiente escolar possibilita que esses sujeitos, enquanto cidadãos, possam construir planos de atuação voltados a qualificar o trabalho, atendendo também às suas necessidades. Além disso, essas ações favorecem a formulação de políticas públicas em prol desta coletividade.

Dessa forma, como sugestão de ação, primeiramente propomos a realização de encontros com a participação de gestores, professores e agentes de desenvolvimento infantil para que seja feita a leitura e discussão compartilhada desta pesquisa. A partir dessas reflexões, propõe-se que os sujeitos envolvidos possam pensar, registrar e discutir sobre as ações que estão sendo realizadas no âmbito escolar voltadas a fomentar a parceria entre família e escola, avaliando sua pertinência e eficácia, bem como promovendo o levantamento de possíveis estratégias a serem propostas na creche visando qualificar ainda mais essa relação. Esses encontros podem ser organizados nas reuniões pedagógicas mensais ou semanais e nas reuniões de organização do trabalho realizadas na escola.

Propõe-se, ainda, pensar acerca da viabilidade e da possibilidade de retomada da criação da revista ou de outra estratégia pedagógica utilizando sugestões e materiais apresentados pelas famílias, como forma de incentivar cada vez mais a participação. A educação realizada de forma compartilhada consolida ainda mais essa relação, estreitando os vínculos.

Após essas reflexões e o compartilhamento das impressões, sugere-se que as famílias também sejam convidadas para compor esse espaço coletivo de diálogo, onde possam conversar acerca de aspectos pertinentes à infância, de modo a ampliar seus saberes e manifestar as suas opiniões e sugestões a fim de ampliar as vias de comunicação e, consequentemente, fortalecer as relações.

Por fim, mediante registro e reflexões da importância dessa parceria, propõe-se que as diretrizes apresentadas nesses grupos sejam compartilhadas com outras unidades escolares e

com a Secretaria Municipal de Educação, possibilitando embasar a propositura de políticas públicas pertinentes à educação e à infância.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Tabus acerca do Magistério. In: _____. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 97-117, 1995.

_____. Educação após Auschwitz. In: _____. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 119-38, 1995a.

_____. Educação – para quê? In: _____. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 139-54, 1995b.

_____. Educação e emancipação. In: _____. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 169-85, 1995c.

_____. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 7-40, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BARBOSA, Maria Carmem S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. **CURRÍCULO EM MOVIMENTO** (Anais do I Seminário Nacional) – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 11 jun. 2022.

BARBOSA, Maria Carmem S; HORN, Maria das Graças S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem S; RICHTER, Sandra R. S. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche**. Revista Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117116990007.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2023.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BECCHI, E.; BONDIOLI, A.; FERRARI, M.; GARIBOLDI A. **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada**. Trad. Maria de Lourdes Tambaschia Menon. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRANDÃO, Isabel Cristina de J. Infância em tempos de pandemia. **Holos: III Dossiê Covid-19 e o mundo em tempos de pandemia**, v. 37, n. 3, p. 1-17, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 1 e 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Previdência e Assistência Social; Secretaria de Estado de Assistência Social/SEAS. **Ação Compartilhada das Políticas de Atenção Integral à Criança de zero a seis anos**. Brasília, 1999.

COSTA, Sandy L.; OLIVEIRA, Wenderson S.; FARIAS, Isabel Maria F. Resenha: Conversa como Metodologia de Pesquisa - Por que não? **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 3, p. 221-25, set./dez., 2021.

CRESPI, Livia; NORO, Deisi; NÓBILE, Márcia F. Neurodesenvolvimento na Primeira Infância: aspectos significativos para o atendimento escolar na Educação Infantil. **Ensino Em Re-Vista** (Especial), p. 1517-1541, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/57449>. Acesso em: 16 de mai. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista; rev. Técnica Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2018.

FERREIRA, Marisa V. Os bebês na Educação Infantil: um olhar para as relações creche e famílias. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 22, n. 3, p. 103-28, 2017. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/3646/pdf>. Acesso em: 17 de jun. 2023.

GOBBI, Maria Aparecida; PINAZZA, Mônica A. (Orgs.). **Infância e suas Linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2018.

MARANHÃO, Damaris G.; SARTI, Cynthia. A. Creche e família: uma parceria necessária. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 171-94, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/DNKnDj6ttKw7FCQWBXR4R/?lang=pt>. Acesso em: 17 de jun. 2023.

MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da Sociedade Industrial: O Homem Unidimensional**. Trad. Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MENINGUE, Carmelita C. **Falta de vagas e judicialização na creche: Consequências, limites e possibilidades**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

MONÇÃO, Maria A. G. O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 652-79, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/P5mbTTTzZbrKjfVtYmDmNrr/?lang=pt>. Acesso em: 17 de jun. 2023.

MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NÓVOA, António; Colab. ALVIM, Yara. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 43-52, 1988. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33402/36140>. Acesso em: 17 jun. 2023.

____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de *et al.* **Creches: crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

PINAZZA, M. A. John Dewey: Inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando como passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PRUDÊNCIO, Patrícia. **A precoce escolarização na Educação Infantil**. Florianópolis. Especialização em Educação Infantil, UFSC, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/130517/artespedinfpplcha1ed020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 jun. 2023.

SANCHES, Emília C. **Creche: realidade e ambiguidades**. 2ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

SANCHES, Emília C.; TOQUETÃO, Sandra C.; MONTEIRO, Shirlei N. (Orgs.). **Uma Janela de Possibilidades na Educação da Infância em Tempos de Pandemia**. Campinas: Pontes, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. São Paulo: Boitempo, 2021.

SILVA, Fabiany de Cássia T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-16, 2006. Editora UFRP. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/w6kJ5hdSGVRnhRWTVP68D3P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2022.

STECANELA, Nilma. O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências. **Conjecturas**, Caxias do Sul, v. 14, n. 1, p. 63-75, jan./mai., 2009.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta investigação insere-se no âmbito de uma dissertação de Mestrado Profissional em Educação, no Programa de Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) realizada na Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e tem como enfoque as relações de mediação estabelecidas entre família e escola na creche durante o período de distanciamento social em razão da pandemia de Covid-19.

Você está sendo convidado para participar como voluntário desta pesquisa que tem como título “A relação de mediação entre família e escola na creche em tempos de pandemia”, portanto, sua participação não é obrigatória.

A pesquisa tem por objetivo verificar como ocorreram as relações de mediação entre família e escola numa creche municipal da região metropolitana de São Paulo durante o período de distanciamento social decorrente da pandemia de Covid-19, bem como identificar quais foram os desafios enfrentados por esses sujeitos em razão do trabalho remoto com crianças de 0 a 3 anos.

Esclareço que os dados coletados serão utilizados somente para fins acadêmicos/científicos, podendo ser publicados na íntegra ou em pequenos excertos em periódicos acadêmicos, congressos ou qualquer tipo de evento, porém, seu nome será mantido em sigilo sendo assegurada a confidencialidade das informações prestadas. Não haverá nenhum tipo de remuneração por tal participação.

Este consentimento será emitido em duas vias, sendo que uma pertence à pesquisadora e a outra será entregue ao participante da pesquisa.

Deixo registrado meu endereço eletrônico de correspondência: luciane.paronetti@uni9.edu.br, para que possa tirar suas dúvidas ou esclarecimentos sobre o estudo da pesquisa e sua participação.

Grata pela atenção.

Pesquisadora: Luciane Nunes Paronetti

Declaro que, após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar da referida pesquisa.

São Paulo, _____ de _____ de _____

Nome e Assinatura

APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____, portador da Cédula de Identidade nº _____, inscrito no CPF nº _____, residente na Rua _____, nº _____, complemento _____, na cidade de _____ AUTORIZO o uso da imagem do menor _____

sob minha responsabilidade em fotos e filmagens, sem finalidade comercial, para ser utilizada na dissertação de Mestrado com o título “A relação de mediação entre família e escola na creche em tempos de pandemia.” A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo o território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) periódicos acadêmicos; (II) congressos ou qualquer tipo de evento; (III) divulgação em geral, porém, o seu nome será mantido em sigilo. Por essa ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do menor ou a qualquer outro.

São Paulo, _____ de _____ de _____

Nome e Assinatura

Pesquisadora responsável: Luciane Nunes Paronetti

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosemary Roggero

Endereço: Rua Vergueiro, nº 235/249, Liberdade, São Paulo - SP. Tel: (11) 2633-9000

APÊNDICE C - QUESTÕES NORTEADORAS DAS CONVERSAS REALIZADAS COM AS MÃES

- 1) Quando a criança foi matriculada na creche? Qual era a sua idade?
- 2) O que o motivou a realizar a matrícula da criança na creche? Quais eram as suas expectativas?
- 3) O que sentiu quando foi decretada a pandemia da Covid-19 e houve a suspensão das aulas presenciais? Como foi essa transição? Quais foram as dificuldades desse período?
- 4) Foi possível acompanhar as propostas e fazer interações com a escola no contexto remoto?
- 5) Como a criança se sentia neste contexto? As propostas apresentadas faziam sentido para ela? Havia propostas que despertavam mais a atenção?
- 6) Nas interações remotas, o que poderia ser melhorado?
- 7) Quais foram os aspectos positivos e negativos desse período?
- 8) Como se estabeleceu a relação entre escola e família neste período? Neste contexto, foi possível o estabelecimento de vínculo entre a criança e a escola?
- 9) Suas expectativas com relação à escola foram atendidas? No contexto remoto, a escola cumpriu sua função educativa?

APÊNDICE D - QUESTÕES NORTEADORAS DAS CONVERSAS REALIZADAS COM AS PROFESSORAS

- 1) Há quanto tempo você trabalha na área da educação? Por que escolheu essa profissão?
- 2) Antes da pandemia, como era estabelecida a relação entre a escola e a família?
- 3) O que sentiu quando foi decretada a pandemia da Covid-19 e houve a suspensão das aulas presenciais? Como ocorreu a organização do trabalho pedagógico neste contexto? Quais foram as dificuldades enfrentadas neste período?
- 4) Como foi a participação das famílias diante das interações remotas estabelecidas com a escola? Havia propostas que despertavam mais o interesse das crianças?
- 5) Quais foram os aspectos positivos e negativos desse período?
- 6) Como se estabeleceu a relação entre escola e família durante a pandemia? Foi possível promover o estabelecimento de vínculos com os adultos e/ou com os bebês e as crianças?
- 7) No contexto remoto, a escola conseguiu cumprir sua função educativa?
- 8) Quais aprendizados foram adquiridos a partir dessas experiências?

APÊNDICE E - QUESTÕES NORTEADORAS DAS CONVERSAS REALIZADAS COM A GESTORA ESCOLAR

- 1) Há quanto tempo você atua na gestão escolar? Quais os desafios da sua profissão?
- 2) Antes da pandemia, como era estabelecida a relação entre família e escola na creche?
- 3) Diante da suspensão das aulas presenciais em razão da pandemia da Covid-19, como a escola se organizou para garantir o funcionamento das atividades? Quais foram as estratégias utilizadas? Quais as dificuldades enfrentadas nesse período?
- 4) Todas as famílias tinham acesso aos recursos necessários para se comunicar com a escola?
- 5) Como o trabalho pedagógico na creche foi organizado? Havia diretrizes ou ações norteadoras para as práticas desenvolvidas de forma remota? Quais foram as dificuldades enfrentadas nesse contexto?
- 6) As famílias conseguiram realizar as interações com a escola no contexto remoto?
- 7) Quais foram as dificuldades enfrentadas pelos educadores e também pelas famílias no estabelecimento da relação entre a família e a escola?
- 8) Quais foram os aspectos positivos e negativos desse período?
- 9) À escola foi possível estabelecer vínculos com os adultos e/ou com as crianças?
- 9) No contexto remoto, a escola conseguiu cumprir sua função educativa?
- 10) Quais aprendizados foram adquiridos a partir dessas experiências?