



UFRRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE
JANEIRO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO
MULTIDISCIPLINAR CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES**

**VOZES, PALAVRAS, REGISTROS: NARRATIVAS, HISTÓRIAS
DE VIDAE FORMATIVAS DE PROFESSORAS DURANTE A
PANDEMIA**

WELTON DA CONCEIÇÃO LINO

Sob a Orientação da Professora
Anelise Monteiro do Nascimento

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova
Iguaçu, RJ Junho de
2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L735v Lino, Welton da Conceição , 1992-
Vozes, Palavras, Registros: narrativas, histórias
de vida e formativas de professoras durante a
pandemia / Welton da Conceição Lino. - Seropédica,
Nova Iguaçu, 2023.
104 f.: il.

Orientadora: Anelise Monteiro do Nascimento.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2023.

1. Registro da prática. 2. COVID-19. 3. Formação de
professoras. 4. Memórias. 5. Histórias de Vida. I.
Nascimento, Anelise Monteiro do , 1974-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**



TERMO Nº 969 / 2023 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.056278/2023-69

Seropédica-RJ, 23 de agosto de 2023.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES**

WELTON DA CONCEIÇÃO LINO

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/06/2023

Membros da banca:

ANELISE MONTEIRO DO NASCIMENTO. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

ADRIANNE OGEDA GUEDES. Dra. UNIRIO (Examinadora Externa à Instituição).

CRISTINA LACLETTE PORTO. Dra. PUC - RJ (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 24/08/2023 16:43)
ANELISE MONTEIRO DO NASCIMENTO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1544253

(Assinado digitalmente em 31/08/2023 15:50)
ADRIANNE OGEDA GUEDES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 990.322.017-00

(Assinado digitalmente em 24/08/2023 10:01)
CRISTINA LACLETTE PORTO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 697.335.467-04

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **969**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **23/08/2023** e o código de verificação: **fb07fbd960**

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha gratidão à Professora Anelise Nascimento pelo acolhimento ao longo da minha jornada de estudo, pesquisa e orientação, o que resultou neste trabalho. Agradeço por trazer leveza e transmitir segurança durante nossas conversas sobre as dificuldades encontradas ao longo do caminho.

Às professoras Adrienne Ogêda e Cristina Porto, agradeço por aceitarem o convite para compor a banca e pelo encontro cuidadoso e afetuoso, repleto de sugestões valiosas, durante a qualificação desta pesquisa.

Sou grato às professoras da Creche Danielle Batista da Silva: Andréa, Elaine, Luana, Magda, Maria, Sônia e Tatiana. Se aqui as apresento como vozes da pesquisa, no meu cotidiano essas mulheres ganham vida expressa no apoio ao compartilharmos questões relevantes por ser professor e professoras na Educação Infantil.

Ao Grupo de Pesquisa Infâncias até os 10 anos (GRUPIs), agradeço pelos nossos encontros que serviram como inspiração durante a pandemia, assim como pelo diálogo com pesquisadoras comprometidas com a Educação Infantil.

Obrigado à minha amiga Juliana, com quem pude compartilhar meus medos, angústias e expectativas durante a minha formação no mestrado. Agradeço por sua escuta atenta e pelas palavras experientes de alguém que já esteve nesse lugar.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, agradeço pelos ensinamentos que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Em especial, agradeço à Professora Sandra Sales, responsável por me apresentar à Anelise.

A todos que transitaram e deixaram sua marca em minha vida e formação ao longo dos anos do mestrado, agradeço por suas contribuições para este trabalho sobre vida e formação.

RESUMO

LINO, Welton da Conceição. **Vozes, palavras, registros: narrativas, histórias de vida e formativas de professoras durante a pandemia.** 2023. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

A proposta dessa pesquisa foi analisar as experiências de professoras de creche ao longo da Pandemia do Covid 19 através das histórias de vida. Buscamos responder sobre o papel do registro diante de um cenário atípico, enquanto estávamos atravessados pela ameaça à vida, pelo luto constante durante a pandemia e pela continuidade do atendimento às crianças da creche de modo remoto. O registro faz parte das atribuições docentes, no entanto, buscamos redimensionar essa ferramenta como instrumento metodológico capaz de produzir memórias e conhecimento, de maneira a contribuir para a formação continuada de professoras/professores da Educação Infantil e para o registro histórico do momento da pandemia. Pretendemos, através das análises das histórias de vida, ressaltar o compromisso ético político das professoras com seu trabalho e com a garantia do direito à educação em um momento desafiador que foi o da pandemia do Covid 19. O referencial teórico da pesquisa se constrói através do debate sobre identidade profissional feitos por Paulo Freire, Sonia Kramer e Lea Tiriba. O campo empírico foi composto pelos registros realizados ao longo de 2021 na e no pós pandemia, por sete docentes da CrecheMunicipal Prof.^a Danielle Batista da Silva, localizada em Itaguaí, estado do Rio de Janeiro. Metodologicamente, elegemos a concepção teórico-metodológica das narrativas, conforme descrita por Abrahão, por se tratar de uma metodologia que consiste em relatar experiências vivenciadas e ser uma ferramenta de formação e de construção identitária docente. A pesquisa compartilha as experiências do autor as histórias de outras professoras da creche durante a pandemia, enfatizando a importância de documentar esses tempos e formar experiências a partir deles. No contexto da pandemia, descreve o medo e a preocupação, assim como os desafios de realizar uma pesquisa de mestrado e de continuar o trabalho como professor de creche durante o ensino remoto. O texto encerra com a reflexão sobre o impacto da pandemia na vida de profesoras/professores da Educação Infantil e a necessidade de decifrar suas consequências e prejuízos.

Palavras-chave: Registro da prática. COVID-19. Formação de professoras. Memórias. Histórias de Vida.

ABSTRACT

LINO, Welton da Conceição. **Voices, words, records: narratives, life stories and teachers' training during the pandemic**, 2023. 104f. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

The proposal for this research was to analyze the experiences of kindergarten teachers along the Covid 19 Pandemic through life stories. We sought to answer about the role of the record in the face of an atypical scenario, as we were struck by the threat to life, the constant mourning during the pandemic and the continued care of kindergarten children remotely. The registration is part of the teaching assignments, however, we seek to redimensionate this tool as a methodological tool capable of producing memories and knowledge, in such a way as to contribute to the continued training of teachers/teachers of Childhood Education and to the historical record of the moment of the pandemic. We intend, through the analyses of life stories, to highlight the political ethical commitment of the teachers to their work and with the guarantee of the right to education in a challenging time that was that of the Covid 19 pandemic. The theoretical reference of the research is built through the debate on professional identity by Paulo Freire, Sonia Kramer and Lea Tiriba. The empirical field was made up of the records carried out throughout 2021 on and after the pandemic, by seven teachers from the Municipal Creche Prof. Danielle Batista da Silva, located in Itaguaí, Rio de Janeiro state. Methodologically, we chose the theoretical-methodological conception of narratives, as described by Abrahão, because it is a methodology that consists of reporting experienced experiences and being a tool for training and teaching identity construction. The research shares the author's experiences with the stories of other kindergarten teachers during the pandemic, emphasizing the importance of documenting those times and forming experiments from them. In the context of the pandemic, it describes the fear and concern, as well as the challenges of conducting a master's research and continuing to work as a kindergarten teacher during distance learning. The text concludes with the reflection on the impact of the pandemic on the life of teachers/teachers of Childhood Education and the need to decipher its consequences and losses.

Keywords: Registration of practice. by Covid-19. Training of teachers. and memories. stories of life.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Fachada da creche	56
Figura 2 – Sala de atividades.....	57
Figura 3 – Sala de recursos pedagógicos.....	57
Figura 4 – Refeitório	58
Figura 5 – “Parquinho”	58
Figura 6 – Criança montando desenho com elementos naturais	86
Figura 7 – Brincadeiras no quintal	86
Figura 8 – Atividade com bolhas de sabão	87
Figura 9 – Marcas gráficas	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANATEL - Agência Nacional de Telecomunicações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAGED – Cadastro Geral de Empregados e Desempregados

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OMS - Organização Mundial da Saúde

PESSCAJ - Projeto de Extensão Educação e Serviço Social com Crianças, Adolescentes e

Jovens

PIB - Produto Interno Bruto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 PANDEMIA DO COVID-19: Aexpe	23
1.1 PESQUISA, METODOLOGIA E O FENÔMENO DA PANDEMIA DO COVID-19 NA VIDA DAS PROFESSORAS DA CRECHE MUNICIPAL DANIELLE BATISTA DA SILVA.....	29
2 MEMÓRIAS NARRADAS: os Registros na Formação de Professoras/Professores.	34
2.1 APONTAMENTOS SOBRE A PRÁTICA DO REGISTRO NAS PRODUÇÕES BRASILEIRAS	39
3 BATISTA DA SILVA.....	55
3.1 VOZES DA PESQUISA	61
4 UM DIÁLOGO ENTRE AS NARRATIVAS.....	72
4.1 MEDO E LUTO: EMOÇÕES QUE NOS ATRAVESSARAM DURANTE A PANDEMIA.....	74
4.2 REGISTROS SOBRE AFETOS E CUIDADOS DURANTE AS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS.....	83
4.3 QUAIS PRÁTICAS DE REGISTROS FORAM POSSÍVEIS NESSE PERÍODO? .	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS	99

INTRODUÇÃO

“Escrevo-te toda inteira e sinto um sabor em ser e o sabor-a-ti é abstrato como o instante, é também com o corpo todo que pinto os meus quadros e na tela fixo o incorpóreo, eu corpo-a-corpo comigo mesma. Não se compreende música: ouve-se. Ouve-me então com teu corpo inteiro. [...] Um instante me leva insensivelmente a outro e o tema atemático vai se desenrolando sem plano, mas geométrico como as figuras sucessivas em um caleidoscópio. [...] Escrevo-te em desordem, bem sei. Mas é como vivo. Eu só trabalho com achados e perdidos.”

(Clarice Lispector, 1973)

É na desordem das ideias e com o corpo inteiro que inicio a apresentação desta pesquisa. Escrever sobre vivências que me trouxeram até esse tema é ir ao encontro do eu, ao eu da resistência, resistência de ser homem gay, negro, professor da Educação Infantil e trabalhador estudante. Assumir as dores e as delícias de ocupar tais papéis sociais é um desafio diário. Aflitivo, no entanto necessário, é se dar conta desse lugar diante da tela em branco, descortinando memórias que se desdobram até a questão central desta pesquisa.

Começo de corpo inteiro como pesquisador e também como sujeito que registra. É desses meus registros que nascem as indagações sobre essa ferramenta de trabalho das professoras e professores. Parto das minhas memórias para fortalecer os registros trazidos pelos sujeitos desta pesquisa pedagógica, mesmo correndo o risco de apresentar um projeto não-usual.

O que me acende o interesse pela educação de bebês e crianças em creches? Isso parte da busca por uma formação de professoras e professores comprometidos com a infância? Em qual lugar da minha trajetória o registro da prática se evidenciou como objeto de pesquisa? Para responder às questões que culminam neste projeto, é preciso olhar para dentro, encontrar cores e se maravilhar com as vantagens e desvantagens de ser quem eu sou no contexto histórico, culturale político do mundo, é trabalhar com os “achados e perdidos”.

Poucas lembranças da infância permeiam minha memória. Lembro do conforto de me transportar para lugares onde eu me sentisse pertencente, e de então estar mergulhado na frente da TV nas programações infantis, no único livro com curtas frases que estimulavam minha alfabetização ou diante do quintal de casa, que fazia com que eu me sentisse de uma estatura tão pequena e, ao mesmo tempo, tão grandioso, devido à autonomia para escalar cada árvore,

para interagir com os variados animais de estimação e criar enredos para as fantasias e brincadeiras com as quais eu ocupava as tardes.

O conforto era resultado daquele ser o meu lugar, no sentido de pertencimento. Ali não havia olhares de desconfianças, suspeição ou uma exigência de se embrutecer. Embrutecer, ser enérgico, valentão, destemido e corajoso: era isso que uma cultura sexista e machista esperava dos garotos, e conseqüentemente esperava de mim. Eu, apesar da pouca idade, sem conseguir elaborar e buscar respostas em minha defesa, fazia frente à homofobia ali implícita nos olhares, nas reuniões de família, quando assumia meu gosto pela leitura, pelo teatro e por músicas que falassem de amor.

Era meu jeito de não embrutecer, de resistir à ignorância, já que os olhares eram fatais para uma criança que se expressasse ao falar, nas danças, ou nas brincadeiras da maneira que não era esperada dos meninos. Eu poderia dizer que me anulei, diante de uma perspectiva mais rasa, mas a minha resistência, minha marca nesse lugar da criança gay, se faz nos registros. Registros fotográficos das peças de teatro que atuei ainda na infância, dos primeiros versinhos que escrevi nas últimas folhas dos cadernos sem uso, nas letras de músicas que reescrevia e que me aguçaram os sentidos sobre a vida e iam formando minha trajetória.

A formação de meninas e meninos do meu meio social era impiedosa para lidar com as diferenças. Nas brincadeiras destinadas aos meninos que por alguma razão os atraíam, eu não sentia interesse: brincadeiras atravessadas por uma tensão da competitividade, da pouca empatia e de relações embrutecidas. Entre as meninas, pouco me sobrava espaço, por meu medodos olhares desconfiados que revelavam quem eu era e os meus gostos demonizados e reprovados pelos adultos; ou pela ameaça que um menino de sete ou oito anos poderia oferecer para as meninas da mesma faixa etária, segundo mães e pais que reproduziam suas concepções sexistas.

Restava para mim mais uma alternativa de interagir com o meio social: a escola. Esse foi o lugar no qual eu me encontrei. Não que eu pudesse ser eu mesmo, com todos os trejeitos erroneamente julgados como não-masculinos, assim como também não saí ileso das violências físicas, verbais, e dos tais olhares impiedosos, não. Mas na escola, o olhar de suspeição às vezes cedia lugar ao olhar de orgulho para o menino com boas notas, bem-comportado e adestrado.

De maneira geral, traços de uma formação disciplinar excludente, formação esta que invisibiliza sujeito se limita a valorização do diferente, mas que, para minha formação enquanto sujeito, a escola era a esperança de ter olhares mais carinhosos. Um sistema exacerbadamente meritocrata, que colocava em pódio os estudantes com as melhores avaliações e os presenteava,

mas também era a forma de me vingar da hostilidade e poder me olhar com a confiança de alguém que não havia dado errado.

Não apenas na escola, mas também em família a minha faceta exaltada era a do garoto inteligente, com boas notas, numa espécie de “apesar de... ele é muito inteligente”. Perseguindo agora essa saída como a única possível, aos dez anos fui apresentado, não sei como, nem por quem, à Machado de Assis, especificamente ao livro “O Alienista”¹. Me lembro da dificuldade de ler e extrair todos os sentidos da linguagem ali expressa, mas me recordo mais ainda de minha perseverança e disciplina para terminar o livro. Um feito. Primeiro livro com número de páginas considerável lido por inteiro.

Do desafio de “O Alienista”, veio a sorte de descobrir uma biblioteca em meu bairro. E aquele passou a ser o lugar desafiador onde eu me sentia tão pequeno (agora não mais em estatura), mas fascinado pelas possibilidades de mergulhar em tramas e interagir com os personagens. Lá, pude me apaixonar por Escobar, de Dom Casmurro². Pude me afeiçoar à irreverência de Quincas³, de Jorge Amado. Me intrigar com a história de Bertoleza, de Aloísio Azevedo, em O Cortiço⁴. Além das viagens a Salvador, com Capitães da Areia⁵, e a caatinga depauperada do nordeste brasileiro, com Vidas Secas⁶, de Graciliano Ramos.

Diante da razão que me permitia olhares de admiração seguidos do “apesar de...”, fora as aulas da escola, nas quais talvez eu fosse a única criança a não ansiar pela “hora do recreio”. Nos tempos livres em casa, minha brincadeira preferida era ensinar as crianças menores da minha rua a ler e fazer cálculos. Estava ali traçando parte da minha trajetória profissional que me trouxe até aqui. Ainda que como brincadeira, mas brincadeira de criança é coisa séria.

Mas e o registro? Como posso me interessar por esse tema, se antes nunca havia feito registros sistemáticos? Diários? Quem os ganhava era minha irmã. Talvez escrever não fosse muito tarefa para formar embrutecidos. Quando o registro de forma mais sistematizada surgiu na minha história? Diante deste questionamento da minha orientadora e da pergunta: “Você gostava de ler biografias?” entendi que talvez, a partir daí, começasse a surgir meu interesse de deixar marcas pela vida, de registrar e de ler registros. De registros que afirmem a importância do trabalho de professoras e professores e que valorizem o que é produzido por bebês e crianças.

Marcas não imutáveis, sisudas, conservadoras; e sim marcas sólidas, que façam a

1“ ASSIS, Machado de. (1979) O Alienista. In: Obra Completa. Vol. II, Conto e Teatro. Organizada por Afrânio Coutinho, 4ª edição, ilustrada. Rio de Janeiro, Editora Nova Aguilar, p. 253-288

1 ASSIS, Machado de. Dom Casmurro. 28.ed. São Paulo: Ática, 1994.

2 AMADO, Jorge. A Morte e a Morte de Quincas Berro Dágua. 74. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

4 AZEVEDO, Aluísio. O cortiço. 30. ed. São Paulo: Ática, 1997

5 AMADO, Jorge. Capitães da Areia. Rio de Janeiro: Record, 2002 (1937)

6 RAMOS, Graciliano. Vidas Secas. São Paulo: Editora Record, 2005.

diferença no campo da micropolítica cotidiana da creche na qual incide minha atuação profissional e também essa pesquisa. Que sirva de caminho para que os próximos pesquisadores avancem na discussão sobre o direito à Educação Infantil com qualidade.

O registro talvez seja uma das práticas humanas mais antigas, uma forma de responder à aflição e ao descontentamento com a finitude da vida. Eu sou um inconformado com a finitude da vida e por isso gosto da arte do teatro, da música, das pinturas e dos livros. A arte fica, os artistas vão, se é que vão. Um registro atento capta a essência do momento, abre possibilidades de interpretação, nos enriquece com memórias, é reflexivo, muda perspectivas e práticas. É incômodo. Nas práticas pedagógicas, o registro é a arte de desacomodar. A prática do registro na docência é potencial ferramenta de reflexões sobre o trabalho pedagógico. Ele nos inaugura enquanto professoras e professores, propiciando a auto formação e o conhecimento de si a cada reflexividade.

Decidi para este projeto rever as biografias que havia lido durante o período escolar, especificamente no período entre o segundo segmento do ensino fundamental e o ensino médio. Me lembrei de ter lido sobre os meus heróis, nesse período me tornava meio anárquico, meio comunista, não sei; mas descontente com o sistema social vigente, com os modos de produção e com a história do Brasil tida até os anos de 2010. Mal sabia o que me esperava pela frente.

Lembro de iniciar as leituras de biografia com o livro Cazuza – Só as Mães são felizes⁷. Um livro que lia quase às escondidas, afinal tratava-se de Cazuza, um cantor irreverente do anos de 1980. Personagem controverso, ao mesmo tempo apaixonante para um menino de quatorze, quinze anos. Cazuza colocava em xeque a moral e os bons costumes dos caretas e pregava uma liberdade sexual nos tempos em que se falar de sexo era mais tabu do que hoje. Ler sobre o Cazuza era, de certa forma, não me sentir sozinho enquanto homem gay, assim como era estar por dentro do contexto da AIDSe do preconceito na história do Brasil. Aquela biografia falava comigo afinal nós, gays, somos estigmatizados pela vulnerabilidade do vírus HIV. Cazuza representa resistência.

Outra figura pela qual me encantei através da leitura de sua biografia foi Olga Benário⁸ Prestes, mulher, judia, comunista, combativa e guerrilheira durante o governo nazista de Hitler. Ao revisitar a obra para construção deste projeto, encontrei passagens nas quais professoras e professores, combativos ao desgoverno que vivenciamos, podem facilmente se identificar. Afinal, o que a gente faz senão “lutar pelo justo, pelo bom e pelo melhor do mundo”.

7 ARAUJO, Lucinha. Cazuza – Só as mães são felizes. Ed. Globo, São Paulo, 1997.

8 MORAIS, Fernando. Olga. 9 ed. rev. São Paulo: Alfa-Omega, 1986.

Revisitando as biografias, lembrei de Batismo de Sangue⁹, livro de Frei Betto, meio biográfico, que contém muitos registros de suas memórias nos tempos de resistência à ditadura junto a outros 4 freis, em apoio à Ação Libertadora Nacional, uma organização de caráter revolucionário, comandada por Carlos Marighella.

Essas e outras biografias faziam parte da minha rotina entre ir à escola pela manhã, enquanto eu cursava o Ensino Médio em formação de professores; fazer estágio à tarde e frequentar as aulas de teatro à noite. As aulas de teatro fizeram parte da minha rotina dos dezesseis anos. Essa foi uma fonte de motivação para ler biografias como Nelson Rodrigues, Grande Otelo e Cacilda Becker,¹⁰ personalidades críticas e também revolucionárias em suas artes. Penso agora que essas leituras foram moldando meu senso político, fui crescendo, ganhando maturidade, reconhecendo mais a fundo essas personalidades, me contrapondo a algumas e me interessando por outras: mulheres críticas e combativas ao sistema da ditadura empresarial-militar, como Fernanda Montenegro, Luiza Erundina, Dilma Rousseff, Maria Augusta Carneiro, Vera Silvia Magalhães e Zuzu Angel.

Concomitante à essa parte da minha história, eu, um jovem de quinze, dezesseis anos, estava na escola de formação de professores, acompanhado da aguçada curiosidade de conhecer especificamente os pensamentos e teorias de Paulo Freire e Vigotski. Curioso como depois de mais de dez anos, agora no mestrado, eu reencontraria esses teóricos e eles seriam referência em minha linha de investigação e no meu trabalho de pesquisa.

Pesquisadores que colocavam as crianças no centro da aprendizagem, que subvertiam a maneira de olhar a relação entre professores, crianças, processo de ensino e aprendizagem e as relações sociais refletidas na escola. Lembro de ainda no ensino médio ler sobre Zona de Desenvolvimento Proximal, assim ainda era chamado na época. Esse conceito, como uma chave de ouro, não fechava minhas inquietações. Ao contrário, me abria possibilidades enquanto jovem professor em formação.

Enquanto me fascinava com todas essas descobertas, quase sempre vindas de momentos solitários, mas bem acompanhado dos livros, me importunava ainda com questionamentos sobre a minha sexualidade. Não que nesse período isso ainda fosse uma questão para mim, mas era para os outros. Do lado de fora da escola, insistiam em bravejar com ignorância que aquele

9 BETTO, Frei. Batismo de sangue: os dominicanos e a morte de Carlos Marighella. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1987.

10 As biografias podem ser consultadas nas referências: CASTRO, Ruy. O Anjo Pornográfico. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. CABRAL, Sérgio. Grande Otelo: uma biografia. São Paulo: Editora 34, 2007, 320p. PRADO, Luís André Do. Cacilda Becker: Fúria Santa. SÃO PAULO: GERAÇÃO EDITORIAL, 2002. 623P.

lugar era para mulheres, que os homens que ali estavam eram gays. E se eles fossem gays? E daí?

Eu já alcançava em estatura os olhares impiedosos. Eles já me pareciam menores e não me assombravam tanto. Via agora não olhares piedosos, não buscava sua piedade, mas os olhares da perversidade e da ignorância. Já conseguia encara-los de frente e já buscava a legitimidade em ocupar aquele lugar. Certa vez, meu pai me perguntou, com a guarda baixa mesmo, com uma preocupação curiosa que talvez só compreendam os pais com filhos gays, “Dizem que naquela escola só tem gays. É verdade?”. Nesse momento, senti a dor de meu pai, de precisar desconstruir o que havia sido forjado numa sociedade machista. Ele e minha mãe talvez sentissem que precisariam ser combativos, não mais que eu, mas eles também precisariam lidar com os olhares da ignorância.

Aos olhos do senso comum, a docência é uma profissão atrelada à maternagem e ao cuidado, tão logo sendo considerada uma função socialmente feminina, carregada pelo dom e pela vocação de cuidar. Eu, homem, por ocupar esse lugar, aos olhos dos outros isso causa estranheza. Vestir o uniforme de normalista era como declarar uma feminilidade. Não que para mim haja algum problema nisso. Eu venho do teatro, aprendi a ser muitos, tive a alma inundada pela sensibilidade da qual os brutos se envergonham, mas com ela me engrandeço.

Me ocorreu agora que talvez eu seja um colecionador de registros. Não tenho os diários com cadeado e chave que rememoram minhas histórias, talvez eu já fosse reservado demais para ser presenteado com o incentivo das confissões trancafiadas. Mas guardo no armário e na memória, e hora volto a acessar meus cadernos, meus trabalhos, feitos em papel almaço com pautas e minhas avaliações. Eles falam sobre mim. Gosto de ver a evolução, no sentido de movimento contínuo e harmonioso da minha letra, da minha ortografia, do meu modo de ver o mundo confundido com teorias.

O registro, no primeiro momento, ele incomoda, desacomoda, faz a ferida sangrar e remexenas pedras pontiagudas que guardamos no peito, mas nas palavras da menina Maria-Nova, em *Becos da Memória*¹¹, de Conceição Evaristo, isso torna-se poético. A menina sabia em qual lugarestar para acessar as memórias de outrem quando estava para sofrer, ou quando estava para se alegrar. Com os meus registros não é diferente. Posso caminhar para memórias do sofrer ao recordar do quanto a escrita nos faz sangrar e remexer pedras pontiagudas, mas também posso me alegrar ao pensar que naquela escola de formação de professores eu começava a me sentir eu, sem personagens, às vezes só do muro para dentro. Do muro para dentro havia

11 EVARISTO, Conceição. *Becos da memória*. 2ª edição. Florianópolis: Editora Mulheres, 2013

um mundo. Com o distanciamento temporal desse registro, e com a formação nos estudos de Madalena Freire, percebo o valor dos registros enquanto memória, e também como formação profissional e produção do conhecimento. Professoras e professores produzem conhecimentos no movimento dialético de observar, registrar e refletir sobre seus trabalhos num fluxo em espiral.

Não posso me queixar do mundo muro para dentro. Ali era mais feliz bancar quem eu era, ali me abriu a estreita fresta do estágio remunerado para homens na pequena casa que havia se transformado numa escola e onde eu assumia o papel de professor. Nesse momento, minha rotina se dividia entre terminar o curso normal, trabalhar e estudar para o vestibular. Precisei substituir o teatro pelo pré-vestibular e então comecei a embrutecer.

Dadas as especificidades de aos dezoito anos ser professor e educar crianças, sabia que minha competência profissional equivalia à das demais colegas do curso, com a diferença de ser homem. A escola do estágio remunerado não remunerava a contento, os olhos de suspeição apareciam agora com vozes a deslegitimar meu lugar. Processos seletivos, aulas, modelos e nenhuma contratação. Olhos, olhares, vozes tanto bate que esmorecem.

Esmoreci. Na época ainda não tinha tomado consciência disto. Tinha certeza que escolheria Serviço Social, um curso também majoritariamente feminino, por querer intervir nas questões sociais vistas em sala de aula, mas que fugia à competência do professor ou do pedagogo. Aos dezenove anos, aprovado para o curso de Serviço Social e, logo em seguida, convocado para o concurso da Prefeitura Municipal de Itaguaí. Chegou a contratação e com ela a realização do desejo de assumir a profissão de professor. Não sem surpresa, professor de Educação Infantil, e mais especificamente professor de creche.

Daí em diante, não sabia quais olhares me esperavam, mas eu já tinha a justificativa. Primeiro: “Não escolhi creche, me mandaram para cá”. Segundo: “Não se preocupem. Esse é um emprego provisório. Estou me formando em Assistente Social”. Cheguei à creche, fui bem recebido pelas demais colegas e, para minha não surpresa, eu era o único professor homem. Turma de um ano, fraldas, disputa de brinquedos, mordidas, hora do sono, banho e alimentação.

Fui recebido com os olhares e toques carinhosos dos bebês, era pego pela mão convidado a participar das suas brincadeiras. Logo me senti mais à vontade, era uma época em que não havia professoras ou professores em berçário, o educar e cuidar indissociável¹². Ali o

12 Para Tiriba (2005), as duas ações fazem parte de um único processo profundamente embricados nas funções de profissionais que dividem a rotina de bebês e crianças nas creches e pré-escolas. O binômio educar/cuidar marcam a perspectiva teórica que não dissocia o corpo do processo cognitivo e entende como ações equivalentes no desenvolvimento de bebês e crianças.

trabalho era feito pelas profissionais nomeadas como auxiliares de creche. Elas esperavam de mim o fazer pedagógico. Logo recorri aos livros de história, que fascinavam os bebês e assumiam protagonismo durante a nossa rotina. A cada contação de uma mesma história, eu e os bebês nos surpreendíamos, conhecíamos novas emoções, nos apropriávamos da história e dávamos rumos diferentes. Era o momento da intimidade.

Livros, músicas infantis e brincadeiras livres eram meu repertório pedagógico. Para o meu trabalho agradar aos adultos que dividiam comigo a sala, a ordem era apenas uma: ocupe as crianças. Logo a minha preocupação era ser um exímio dominador de turma, nos moldes que chamo de lúdico disciplinador. Levava uma história divertida, mas todos deveriam se sentar em roda, de pernas cruzadas e ouvir atentamente a história. O mesmo acontecia com a rodinha de músicas e com o olhar vigilante, pronto para uma intervenção durante as brincadeiras.

Quedas, mordidas, troca ou perda dos pertences e qualquer outra escolha que fugisse à rotina engessada da turma, ainda que em respeito aos bebês, era o atestado de não-domínio da turma. E eu esmorecia. Na tentativa de humanizar e não robotizar os trabalhos com os bebês, eu estabelecia uma relação de negociações entre o tempo dos bebês e não incomodar o sossego silenciador da rotina perpetuada até então naquela creche. Afinal, eu era o professor que havia acabado de chegar.

Assumir que esmorecia, que cedia ao desejo do sossego silenciador em detrimento do respeito aos desejos das crianças, é colocar o dedo na minha ferida, como Maria-Nova de Conceição Evaristo gostava de fazer. Assim como a menina, parece que carrego o banzo no peito. Carrego a ancestralidade do meu povo, a resistência à pobreza e ao racismo, e carrego também a minha sexualidade e a minha profissão. Eu, neste texto, me encontro com Maria-Nova: pesquisador e uma personagem de romance mergulhados em si para também pensar o coletivo. Investir nas escrituras é uma maneira de se acessar, de traduzir com palavras os sentimentos para que possamos partilha-las como maneira de suportar o mundo.

Esclareço que não se trata de denunciar o trabalho feito pelas minhas colegas de profissão.

Elas eram cercadas de boa vontade, do educar e do cuidar humanizado com as crianças,mas

havam sido engolidas pela rotina cansativa de oito horas de incessante trabalho, que se prolongavam com as tarefas do trajeto casa-creche-casa, de serem mães, avós, esposas e donas de casa. Rotinas automatizadas, impostas por um ciclo contínuo de desumanização e abandono.

Quem cuida de quem cuida? Que formação continuada era oferecida a essas mulheres? Que tempo sobrava para elas refletirem sobre o trabalho pedagógico? E eu, em dez anos de profissão, quantas vezes não fui engolido pela rotina de trabalho incessante e lancei mão de

estratégias para o sossego silenciador na sala de atividades? Eu esmorecia.

Considero importante redimensionar os cuidados para além do instrumental, que já fazem parte da rotina da creche. A perspectiva ética e humana do cuidado se expressa no encontro, no compartilhar de experiências (GUIMARÃES, 2010) e diz respeito à macropolítica numa cadeia de cuidados, “o cuidado – de si, do outro, de todos – em especial das crianças, é uma questão de sobrevivência” (KRAMER, 2020, p.15)

Entre os dezenove e os vinte e três anos de idade, eu me dividia entre o trabalho na creche pela manhã e durante a tarde e à noite me encontrava mergulhado na universidade. Ali eu não só podia ser eu, como podia também empoderar quem eu era. Fui um trabalhador estudante privilegiado por uma carga horária de trabalho que me permitia a entrada na vida acadêmica de cabeça. Eram grupos de pesquisa, estágio, monitorias, produção de trabalhos para apresentação em encontros e congressos. Eu estava eu mergulhado na universidade, não bastavam os dias de semana, estava lá aos finais de semana também. Próprio da vitalidade dos vinte e poucos anos.

Durante minha trajetória na universidade, perdi o hábito de ler romances. Os paralelos que aqui busco com Conceição Evaristo é uma leitura do tempo em que escrevo. Embrutecei. Me dedicava a livros técnicos do Serviço Social. Meus registros, agora acadêmicos, permitiam que eu me escondesse na linguagem impessoal da terceira pessoa. Nessa trajetória acadêmica, fui me construindo marxista. Me dedicava a ler Marx, Gramsci, Luckás, Mészáros, José Paulo Netto, entre outros.

A temática da Educação Infantil ainda pulsava em mim. As quase duas horas do trajeto até a creche e aos domingos à noite, me empenhava a construir um planejamento “eficiente” para os trabalhos com as crianças. Não consultava muito os debates e os conhecimentos que vinham sendo produzidos sobre a Educação Infantil. Tinha uma preocupação conteudista de ensinar. De ensinar conteúdo das cores, de coordenação motora, apresentar os nomes, formas geométricas e datas comemorativas. Conteúdos que não se encerravam nas vivências da creche, mas que se estendiam extra muros.

O fascínio pelo movimento livre, a autonomia e a relação de reciprocidade entre os adultos e as crianças, viriam, enquanto conceito, anos mais tarde, quando de fato me assumi como professor e estudioso da Educação Infantil. Ser professor de creche se tornaria não mais o lugar de passagem, mas um lugar que eu pudesse ocupar com legitimidade.

As questões cotidianas nas relações entre adultos e bebês, o cuidado como ética, a função social da creche e os aspectos do desenvolvimento infantil se costuravam entre uma pesquisa ou outra para a construção do plano de atividades. Não eram questões tão obscurecidas

durante minha formação em Serviço Social. Eu esbarrava com leituras de Irene Rizzini sobre políticas públicas para infância no Brasil e o percurso histórico da institucionalização de crianças no Brasil. Me dedicava às pesquisas sobre Serviço Social e Educação. A julgar agora, não estava tão distante dos debates sobre educação e infâncias durante minha graduação.

Por ironia do destino, sorte ou coincidência, meus estágios realizados na graduação foram feitos em instituições de acolhimento para crianças, o que me aproximava ainda mais das produções sobre direitos e políticas públicas para infância. Construía, junto a essas instituições, projetos de intervenções pedagógicas com o intuito de formar e informar as crianças sobre seus direitos. Já era a educação pulsando nas veias.

Durante as aulas de estágio supervisionado, chegava o incentivo do registro com uma conotação menos impessoal. Sistemática, mas menos impessoal. Me foi apresentado o diário de campo. Eram registros nem sempre extensos, mas que tinham o objetivo de captar as impressões do trabalho realizado. Nesse momento, percebi sua relevância e tinha o compromisso de registrar, ainda que nos trajetos de ônibus e em poucas linhas. O diário se tornava uma ferramenta de formação profissional e produção de conhecimentos.

Tamanha era a riqueza desse diário de campo, que agora, enquanto escrevo essas linhas, me dou conta que meu trabalho de conclusão de curso nada mais era do que um registro de memórias. Registros sistematizados, mediados com as temáticas do campo das políticas públicas para a infância e em diálogo com os teóricos das ciências sociais e do serviço social. Mas, sobretudo, registros de memórias.

Parece que a vida tem dessas coisas. Se pararmos para pensar sobre nossa trajetória, os fatos começam a se encaixar, mesmo que numa primeira impressão pareçam coisas estanques. Escrevo este projeto e assumo o lugar de maestro da minha história. Rejo a orquestra da minha vida com uma harmonia sinfônica que só me dou conta quando aguço meus ouvidos. Gosto do que ouço.

Meu trabalho de conclusão de curso tem como título “A experiência de Estágio em uma instituição de acolhimento: o trabalho do Projeto de Extensão Educação e Serviço Social com Crianças, Adolescentes e Jovens (PESSCAJ) no Castelo do Rei João”. Como metodologia de pesquisa, utilizei o meu diário de campo e o de mais três colegas de estágio, buscando sistematizar o trabalho realizado pelas/pelos assistentes sociais na garantia de direitos para as crianças em situação de acolhimento. Estava presente ali o meu interesse pelos registros, bem como a valorização dessa ferramenta na captura de memórias, na formação profissional e na produção de conhecimentos.

Se, enquanto estudante estagiário, eu sistematizava meus conhecimentos, resultado de

uma urdidura firme construída nos bancos da universidade com a formação continuada; como professor eu conseguia tecer questões, mas de forma caótica. Não havia transferido o hábito do diário de campo para o trabalho como professor. Os registros em torno da creche se limitavam ao planejamento de atividades e aos relatórios bimestrais exigidos pela coordenação. Aí estava a questão que me trouxe até esse trabalho. Quando que de fato o planejamento das atividades dialogava com as dinâmicas das salas com crianças e bebês? Por que esses planejamentos de atividades engessados estavam baseados apenas num plano anual conteudista? Onde as crianças apareciam nesse trabalho?

Certa vez, ouvi Sonia Kramer alertar sobre o risco de burocratização desses registros ao serem pura exigência documental. Sem estarmos sensibilizados e conscientes do papel da Educação Infantil e do processo de desenvolvimento de bebês e crianças nas creches e da função do professor, esses registros são descomprometidos, mecanizados e contam também com uma absoluta exigência burocrática. Isso me incomodava. Somos facilmente levados pelo imediatismo do cumprimento de prazos, por rotinas assoberbadas e estratégias nada pedagógicas de registro, que em discursos rasos nos causam a falsa sensação de compromisso ético.

Percebo no meu cotidiano da creche um planejamento rígido, que cobra objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um conteúdo específico e um desenvolvimento da rotina diária com horários cravados e disciplinadores de corpos. Mas o que vivencio é a resistência da vida que pulsa nos bebês e crianças. Eles buscam saídas para que seus desejos de vida e de criação se façam presentes nas salas de atividades e nos planejamentos isso fica em segundo plano. O planejamento torna-se uma encenação *para a coordenadora ver!*

Não se trata de defender o espontaneísmo¹³, e sim de lidar com as estratégias de trabalho que são ineficazes. Assumi-las, refletir sobre elas e encontrar saídas. Sou consciente da competência de professoras e professores de conduzirem os desejos de vida de bebês e crianças. Somos capazes de ampliar seu leque de vivências, de valorizar e formar sujeitos criativos, mas parece que os mecanismos escolhidos travam não apenas os desejos de vidas das crianças e bebês, mas também nossas aspirações e nosso interesse em respondê-los de maneira estruturada.

Basta um passeio pelo corredor da creche e vemos desejos e descobertas latentes, prontas para serem exploradas e dissecadas; mas o que observo são pausas curtas na atividade imposta para respostas rasas. Quais são as possibilidades de explorar o potencial das curiosidades infantis quando chegamos às salas com atividades fixadas? Qual brecha os planejamentos engessados te oferecem para uma escuta e observação sensível?

13 Para Freire Weffort (1983), o espontaneísta não está focado no processo de aprendizagem das crianças. Não registra, não reflete e sequer planeja a construção dos aprendizados.

Não pretendo neste texto levantar questões que possam ter uma resposta pronta. Pelo contrário, são questões que carrego na bagagem para percorrer o caminho. Encontro respostas, reflito, refuto-as, ora são mais urgentes, outras não; mas não as dispenso. Não ousar ser professor sem tais questionamentos. Não é fácil o trabalho com bebês e crianças. Eles são desafiadores, cobram seu lugar de protagonismo nesse ambiente e instigam professoras e professores à pesquisa. Indico aos/às colegas de profissão que se aventuram na Educação Infantil a leitura do livro “A Paixão de Conhecer o Mundo”¹⁴, de Madalena Freire.

A sistematização dos seus registros organizados neste livro nos serve como o pontapé inicial para o trabalho de compromisso ético com as crianças. Indico o livro pela completude dos registros, mas caso considere a experiência possível apenas nas escolas da classe média, existe também o artigo com relatos de experiência na Vila Madalena¹⁵, bairro pobre do município de Carapicuíba, na grande São Paulo.

Investir nas leituras de Vygotski, Madalena Freire, Loris Malaguzzi, Sonia Kramer e outros, não foi de impulso natural. Assim como também não foi me debruçar sobre essa pesquisa e escrever esta dissertação. Trata-se do resultado de uma formação continuada, resultado da entrada no mestrado. Investir nesse estudo vai dando forma aos meus questionamentos profissionais, firmeza à urdidura na qual se desenha a trama da minha vida pessoal e profissional. Aspectos indissociáveis, que devem ser descritos assim: juntos.

Iniciar o mestrado enquanto vivenciávamos a disseminação do até então desconhecido Coronavírus, a promulgação do decreto de emergência sanitária da pandemia e o isolamento social, a expectativa da chegada de uma vacina e as milhares de mortes, reverberou de forma particular em nossos hábitos cotidianos e na maneira de ver, observar, refletir e registrar sobre a vida. Não fosse minha trajetória intercruzada com a pandemia que nos acometeu em 2020, eu certamente não estaria aqui sentado na busca de expressar os relatos de professoras de Educação Infantil sobre suas histórias de vida e práticas pedagógicas durante a pandemia.

Nos adaptamos, adaptamos a dinâmica de nossas casas e a forma de fazer Educação Infantil. Estamos sobrevivendo a esses tempos difíceis, mas não estamos ilesos. Tratar dessa temática no decorrer desse trabalho é garimpar quais possibilidades de registros foram possíveis durante a pandemia. Mais do que isso, é valorizar que, mesmo dentro de casa e atravessados pela ameaça à vida e pelo luto, professoras e professores eram resistentes em manterem seus trabalhos e o direito à educação.

14 FREIRE WEFFORT, Madalena. A paixão de conhecer o mundo. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1983.

15 MELLO, Sylvia Leser de e FREIRE WEFFORT, Madalena. Relatos da (con) vivência: crianças e mulheres da vila Helena nas famílias e na escola. Cadernos de Pesquisa, v. fe 1986, n. 56, p. 82-105, 1986 Tradução . . Acesso em: 25 mar. 2022.

Levantadas as ideias e críticas quanto aos registros pedagógicos na Educação Infantil, me questiono o quanto essa dimensão do trabalho foi relevante durante o período da pandemia. Sobretudo, qual é o lugar dessa ferramenta/estratégia de trabalho no que se tornou negociável e inegociável quanto ao direito à Educação Infantil.

Observei no município que trabalho algumas adaptações como a criação de plataformas digitais, a adoção do apostilamento, mas vi passar ilesos pelas mudanças os registros. Ainda nos eram cobrados planos de aulas e fichas de desenvolvimento nos moldes da educação presencial. Essas decisões não podem passar incólumes aos nossos olhos. É preciso pesquisar!

Escrever essa introdução não foi uma tarefa fácil, significa relatar histórias boas e não tão boas que me trouxeram até aqui. Resisti. Me sentia até então embrutecido. Assumia uma escrita acadêmica sisuda. Mas que valor teria a formação do mestrado, senão deformar, para depois reconstruir? Reconstruir. Gosto do desenho prolongado de cada sílaba quando digo a palavra, ele expressa um vagaroso e contínuo processo de formação digna da sabedoria dos que não têm pressa.

Essa é uma escrita provocada pela orientação da dissertação e, na contramão do eu apressado em analisar categorias, comparar ideias, dialogar com os autores e chegar às conclusões. Talvez fosse mais fácil assim, mas aí eu não teria o prazer de me apossar do aspecto humano deste trabalho e de abandonar, assim como fiz à certa altura desse texto, a palavra “embruteci”. Talvez eu não tenha embrutecido, faltava acessar as memórias de maneira carinhosa e convidá-las a lembrar de quem sou eu nesta pesquisa.

Para finalizar, preciso demarcar nesta introdução que não é fácil ser um trabalhador estudante, não é em nenhuma etapa da educação, mas é possível. Assim, convido você à leitura deste texto, desejoso de que a escrita embora “atemática que tenha inicialmente se desenrolando sem plano,” represente o caleidoscópio presente na epígrafe desse texto, sigamos de corpo inteiro.

O texto está organizado em quatro capítulos. No primeiro, destacamos a importância de se registrar o período da pandemia e como as narrativas podem ser dispositivos de conhecimento e de práticas pedagógicas. Na segunda seção, abordamos a relevância dos registros na Educação Infantil em termos políticos, formação profissional, concepções sobre as crianças e a contribuição para a produção e para o compartilhamento de saberes. O terceiro capítulo apresenta a Creche Danielle Bastista da Silva como cenário da pesquisa, com as professoras sendo as vozes principais. Por fim, no quarto capítulo, estabelecemos um diálogo com as narrativas das professoras, explorando questões relacionadas a medos, comunicação remota e registros realizados durante a pandemia.

1 EXPERIÊNCIA E PANDEMIA DO COVID-19: A Narrativa como Metodologia de Pesquisa.

Optar pelas narrativas renova minha insistência de olhar a vida de maneira poética. Gosto de fazer pesquisas que expressem a vida. Lado a lado, todos os papéis sociais, as camadas de quem eu sou. Tem poesia nesta escrita. Poesia que me desnuda na tentativa de me somar a outras vozes. De me reconfortar no uníssono de vozes que ecoam e se afirmam politicamente na escrita de suas experiências como ato formativo. Narrar é garimpar retalhos no esforço de construir uma colcha de retalhos (REIS. et. al., 2021).

Ao longo da pandemia, foram produzidas inúmeras publicações que sistematizavam as experiências de diferentes pessoas com esse desafiador momento sanitário. De todo o material ao qual tive acesso, a obra de Reis (2021) se constituiu como um marco e foi fundamental para a construção metodológica desta pesquisa. Escrevo para que nossas vozes possam reverberar, assim como para

(...)registrar o que os outros apagam quando eu falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia (REIS et. al.,2021, p. 20)

As somas das narrativas apresentadas nesta pesquisa me ajudam, ao mesmo tempo, a reescrever as “histórias mal escritas sobre mim” e a desvelar a relação entre a macro e micropolítica. As decisões governamentais em todas as esferas impactam as tramas de vida dos sujeitos. Penso ser essencial materializar nossas experiências em letras e palavras.

Esta escolha metodológica revela meu corpo e minha voz, assim como a dos demais participant. Busco com isso, através da escrita sobre mim e de outras professoras da creche, que os leitores percebam os nexos entre o que trago na bagagem e o que me desperta a curiosidade. Sendo assim, escrevo também porque de maneira vivencial, eu (pesquisador) e o objeto de pesquisa nos fundimos. Essa é, sim, minha forma de me aventurar a desvelar o mundo nos limites da minha visão sobre os fatos e no contato com o referencial que orienta a pesquisa - o que se torna um modo incessante de gerar perguntas.

Sou eu, entre todo “(...)compromisso, responsabilidade, coerência, responsividade, presença, escuta, conversa” (GUEDES E RIBEIRO, 2019, p.28), que assumo através da minha escrita “(...)a minha palavra ao mundo/ao outro, eu contribuo para o alargamento da minha consciência, da consciência do outro e da consciência do mundo” (CID, p.81).

As experiências pelas quais passamos ocorrem num contexto significativo no qual não devíamos separar as dimensões políticas, históricas e sociais (REIS et. al., 2021). Os dias de pandemia precisam ser registrados na certeza de que ela nos formou. Período histórico que ainda não havíamos vivenciado nesse século, o qual as próximas gerações precisam acessar (REIS et. al., 2021).

Não há vaidade ou pretensão de que este trabalho ultrapasse gerações, escrevo também para me colocar de frente com a auto formação, com os medos e as dores que se passaram durante esse período. Trago um apanhado de histórias de vida na intenção de que se criem nexos entre um fato histórico, político, social e a singularidade presente nas narrativas. Acredito que as narrativas são capazes de gerar conhecimentos que se somam ao sentir. Que se comunica diretamente conosco em nossa complexidade de sermos razão e emoção; objetividade e subjetividade.

Agora, maio de 2023, me sinto mais seguro para expressar os medos que surgiram com a pandemia. Vacinados, em tempos mais amenos, já podemos falar que estamos no (pós) pandemia. Agora é tempo buscar mediações entre o tema estudado e as vivências das professoras da Creche Municipal Danielle Batista da Silva.

Guardei em curtos relatos meus e dessas professoras da creche, a imagem fotografada pelas memórias narradas do tempo de pandemia. Para Alessandro Portelli (2010) a história oral e narrativas são capazes de gerir a realidade objetiva dos fatos através das diferenças e semelhanças encontradas nos fragmentos de cada pessoa. Ademais, o pesquisador considera a dificuldade em gerir a representação do real, pelas possibilidades compartilhadas, reais e imaginárias.

É a partir das narrativas de professoras e das minhas próprias, num contexto histórico específico, que me permito as análises que me auxiliam a chegar nas considerações sobre a temática em discussão. As narrativas são como dispositivos de conhecimentos de práticas pedagógicas que se forjam em primeira instância nas singularidades de cada sujeito, mas que ganham força à medida que são publicizadas.

Ouvir as outras professoras contarem suas histórias me situa num lugar histórico, social, político e geográfico. Eu não estou sozinho nessa, fomos/somos muitos, que formados nos medos, dúvidas e no distanciamento social, durante a pandemia, resistimos e fizemos o possível para manter os vínculos com as crianças.

Registro porque tudo isso vai passar! Mas qual possibilidades temos de formar experiências desses tempos? Quanto do tempo do afastamento social foi reservado a silenciar e refletir sobre mudanças de hábitos para sobrevivência de nossa espécie? Narrar é criar

experiências na resistência e persistência de escrever em tempos de supervalorização da produtividade e do excesso de informação. Narrar nos torna sujeitos da experiência.

A escrita deste texto se dá na perspectiva da auto formação, pois acredito sermos seres inacabados. Segundo Paulo Freire, entre mulheres e homens, se há vida, há o inacabamento (1997, p.55). Reconhecer em nós o inacabamento e a inconclusão nos torna sujeitos permanentes na busca social, histórica e cultural para a produção do conhecimento.

A partir das palavras de Paulo Freire, me reconheço sempre em processo de formação, como num caminho longo e árduo, ao mesmo tempo prazeroso pela companhia e afeto de todos que seguem comigo. Somos muitos e solidários aos que fazem o mesmo trajeto.

Pretendo que esse espaço para leitura de histórias de vidas, possibilite experiências geradas pela afetação de corpo inteiro. Convido para imersão neste trabalho e na soma das vozes para “ressoarem as memórias, recompor narrativas sobre si, sobre o outro e sobre o mundo” (REIS et. al., 2021. p.13).

Ainda é difícil ponderar sobre quem éramos, como sobrevivemos e o que nos tornamos depois da pandemia. Talvez as narrativas deste trabalho sirvam, em primeiro lugar, para garimpar memórias num esforço de sistematicamente colocar o presente em cheque depois de uma experiência tão marcante como a que foi a do isolamento social causado pela pandemia do Covid 19.

O tema desta pesquisa se desenrola neste contexto. Vivenciar uma pandemia não nos deixa passar ilesos. Nos toca, nos atravessa e nos enche de medo. Pessoalmente, tive de me infectar, experimentar o isolamento num cômodo por duas semanas e sentir o medo de ser o alvo da roleta russa nos casos que se agravavam e resultavam no óbito pelo avanço do vírus do Covid 19 para, a partir disso, encontrar no registro e nesta pesquisa possibilidades para resignificar este momento e olhar para além da dor, o que ele informa sobre o que somos e as práticas que promovemos na Educação infantil.

Nasceu daí a necessidade da escrita deste primeiro capítulo que apresenta a metodologia da pesquisa, subsequente ao relato da minha história, que constitui a introdução desta dissertação. Não poderia me dar por satisfeito em falar sobre mim e não descrever esse período tão inédito em nossas vidas, no qual medo, desgoverno e indiferença estiveram presentes a ponto de virarem tema dessa investigação.

Estabeleci uma relação íntima com o medo e a morte na tentativa de me manter saudável, não adoecer e morrer. O desgaste ultrapassava o emocional, existia a necessidade de um cuidado exacerbado com lavagem das mãos, das roupas, da higienização de calçados, maçanetas, puxadores, porta da geladeira, alimentos, interruptores. De evitar levar as mãos ao rosto, não

encostar no corrimão do prédio, trocar as máscaras constantemente, usar óculos para proteção... Uma lista infindável de novas tarefas nas quais qualquer descuido poderia resultar numa infecção pela COVID-19. Não havia disposição física e, muito menos, mental. Calhou dessa tragédia se somar ao desgoverno representado pelo negacionismo à Ciência e à Pesquisa, ao cinismo e às relações internacionais mal gerenciadas. Tínhamos o anseio por vacinas, como no mito de Minotauro, a vacina representava Teseu, que libertou o povo grego das desgraças do monstro com corpo de homem e cabeça de touro.

Da desgraça geral que nos assolava, sobrava ainda o desafio de construir uma pesquisa de mestrado. A vida não poderia parar por completo, a mim era demandado estudo e pesquisa que fizessem honrar o lugar do mestrado, assim como alimentar plataformas e planejar atividades para a minha turma na creche por incumbência do meu ofício: ser professor.

Segui. Talvez não com a veemência de tempos atrás. Eu nem sou aquele de tempos atrás. A gente muda, mas a gente muda bruscamente quando é atravessado por uma pandemia. Eu esmoreci, eu procrastinei, tive preguiça e cansaço. Respeitei meu tempo, segui com os passos que eram possíveis e alcancei objetivos.

Durante o tempo descrito, houve mudança de projeto de pesquisa e de orientação, bem como novos rumos, que fortaleceram a aposta como profissional da Educação Infantil, exigiram coragem e foram determinantes para o encontro que me trouxe até aqui. Encontro no sentido amplo da palavra. Encontrei acolhimento no espaço acadêmico.

Além disso, me deparei, assim como minhas colegas professoras, com mais o desafio de ser professor de creche em meio à pandemia, ao ensino remoto e às limitações de sermos apresentados ao novo espaço virtual de atividades e ter que reinventar aquele que se parecia o maior objetivo do momento: manter vínculos. As estratégias para dar continuidade ao ano letivo iam se dando no decorrer do percurso. Eram resultados do que buscávamos alcançar, da avaliação do que era feito e das possibilidades que eram criadas a partir das experiências iniciais de ensino remoto na creche.

Tivemos que lidar com a aposta em um ensino remoto num contexto em que ouvimos de professores queixas e constatações sobre a falta de acesso ou o acesso limitado à internet pelas famílias, o inexpressivo acesso à plataformas criada pela secretaria para o atendimento educacional das crianças e com o pequeno retorno das famílias sobre as atividades propostas.

Tudo isso seguido das ponderações de sobrecarga de trabalho para as famílias, do conhecimento de que nas casas existia único *smartphone* para dar conta das atividades de todas as crianças. Somado a isso, ainda a consciência de que a suspensão das atividades ainda significou a interrupção de alguns dos direitos das crianças, como alimentação saudável, saúde

e creche como lugar de cuidados.

Questões caras a professoras, professores e pesquisadores que se debruçam sobre essa demanda. Questões de um passado recente, que ainda estamos a caminho de decifrá-las e mencionar seus prejuízos reais. Lidamos com a geração que é filha da pandemia, que em seus poucos anos de vida presenciaram e sentiram o luto, que se acostumaram com as máscaras e criaram o hábito de higienizar as mãos com álcool em gel. Aos bebês e crianças tão pequenas, para quem o afeto se limitou ao olhar de ternura, o sair de casa significou risco de vida; e a coriza, podendo ser decorrente de mudanças climáticas, tornou-se uma questão para grande preocupação.

Concursado como docente desde o ano de 2012 na rede municipal de Itaguaí, durante a pandemia fui responsável por um grupo de 16 crianças de 3 anos na Creche Municipal Danielle Batista da Silva. A mesma creche que, depois, por questões de proximidade, tornou-se o local desta investigação. No primeiro ano da pandemia, em 2020, fui ganhando proximidade com as crianças através de áudios no *WhatsApp* e videochamadas que nos apresentavam à distância e que me traziam um pouco de informação para os relatórios exigidos. Foram solicitados relatórios, fotografias ou vídeos que comprovassem a realização das atividades e um diário que expressasse presença das crianças em atividades remotas.

Passei os anos de 2020 e 2021 conhecendo superficialmente as crianças e, ainda assim, sendo cobrado a discorrer sobre essas crianças em relatórios que seguiam os mesmos modelos dos anos anteriores, sem adaptações ao período remoto. Inicialmente, os planos de aula me permitiam mais autonomia. Desta forma, buscava propor atividades que pudessem se adequar às rotinas das famílias. Propunha contação de histórias, receitas e brincadeiras no quintal de casa ou na sala de estar. Havia o lanche da tarde ao ar livre e as cantigas de roda. Tudo que pudesse favorecer a interação e as brincadeiras entre adultos e crianças, ocupando um novo lugar social: o de mediador das relações entre crianças e famílias.

Parecia que eu finalmente havia encontrado uma maneira de adaptar meus objetivos em fazer Educação Infantil aos das atividades à distância. Até que, em abril de 2021, através das coordenadoras de Educação Infantil, nos chegou a proposta de trabalhar com apostilas contendo atividades que nada tinham a ver com meu trabalho, nem com o currículo para essa etapa da Educação Básica. Eu ficava incomodado e avaliava que as propostas da apostila tiravam o protagonismo do trabalho em creches. Por mais que eu tentasse buscar nexos entre brincadeiras, pesquisas e interações das crianças, as famílias pareciam mais preocupadas com as apostilas. Havia razões para isso: por exemplo, com a adoção do material apostilado, faltas e presenças eram contabilizadas a partir do preenchimento das atividades. O que as minhas colegas,

professoras da mesma escola, pensavam sobre esse material? Quais desafios eram apresentados para elas? Como elas estavam lidando com o fato de pouco saberem sobre as crianças, e ainda sim terem de preencher relatório sobre seus desenvolvimentos?

Sobre as orientações para as práticas da creche, ainda esbarrávamos nas orientações oficiais. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o contato de crianças pequenas com a língua escrita deve se dar de maneira prazerosa, contando com a leitura de livros por professoras e professores, assim como pela possibilidade das crianças manusearem e criarem narrativas a partir desses livros. As propostas previstas na apostila se distanciavam dessa perspectiva e, do mesmo modo, o parecer afirma ainda a importância das brincadeiras, para que a criança tenha a possibilidade de imitar o conhecido e construir o novo, com fantasias que se aproximam e se distanciam da realidade. Ao contrário disso, as propostas da apostila se reduziam a associações simples entre elementos, cores e formas, que pouco estimulavam a imaginação das crianças.

Dentre as atividades sugeridas pela apostila estava escancarada a face da Educação Infantil que desconsidera as infâncias, o protagonismo da criança e suas capacidade de levantar questões, de criar brincadeiras e lidar com as vantagens das interações. As atividades demandavam, por exemplo, que as crianças pintassem o gato que estava em cima da mesa e riscassem o cachorro que estava de baixo da mesa. Outra pedia que cobrissem o pontilhado para abelha chegar ao pote de mel.

Esta apostila em nada conversava com crianças bem pequenas. Resultado: muitas das atividades eram visivelmente realizadas por um adulto. E as crianças, resistentes, subvertiam ao que estava ordenado e faziam conforme seus desejos, o que tornava as apostilas um pouco mais autênticas e condizente às vivências das crianças.

Assim como as crianças traziam as sua marcas em um material extremamente engessado, como eram as apostilas, eu também fiz a escolha por trazer as minhas marcas para a escrita desse texto e, para além disso, ainda dar contornos a outra vezes a partir da minha escolha metodológica. O desafio foi desenvolver uma pesquisa que desse visibilidade aos sujeitos, suas subversões e os seus movimentos de resistência frente ao desafio que foi a docência na creche durante o período de pandemia. São os caminhos e as escolha metodológicas tomadas para desenvolver esse tema que discutirei no tópico a seguir.

1.1 PESQUISA, METODOLOGIA E O FENÔMENO DA PANDEMIA DO COVID-19 NA VIDA DAS PROFESSORAS DA CRECHE MUNICIPAL DANIELLE BATISTA DA SILVA

Ao longo do tópico anterior foi descrito o interesse pelas experiências docentes na pandemia como um objeto de investigação. Neste tópico vamos enveredar pela escolha das histórias de vida como opção metodológica para essa pesquisa. Esta escolha se dá porque, para além do eu, há a motivação de colaborar para que outras professoras/professores obtenham o estatuto de produtoras de conhecimentos, de incentivar a potência de suas escritas para a formação profissional e também para produção de uma história intimamente vinculada à história da Educação Infantil.

Com este trabalho pretende-se o esforço de recuperar a escrita como os saberes que atravessam práticas pessoais e pedagógicas que valem a pena serem narradas. A escrita de nós é sobre retomar os nossos lugares, sobre encarar a escrita como um direito, assim como se requer o protagonismo de nossas vidas (EVARISTO, 2005). Como afirma Evaristo (2005), a escrita de si se traduz na senha pela qual a autora acessa o mundo. A partir das escrevivências, a autora constrói sua obras dando vozes a grupos socialmente negligenciados, embora não se dirija ao tema do protagonismo dos professores. Ela nos ajuda a pensar, diante do cenário pandêmico, as narrativas, que, apesar de doloridas, se traduzem em “gestos de teimosa esperança”. Deste modo, ao tomarmos essa opção metodológica, pretendemos valorizar vozes, palavras e registros das professoras e dos professores de Educação Infantil.

Ouvir sobre o que professoras de creches têm a dizer sobre suas experiências num período histórico inédito para nossa geração é uma forma de pensar, refletir e registrar sobre o que marca nossa formação diante dos desafios que a pandemia de Covid trouxe para essas professoras.

Sendo assim, a escolha metodológica das narrativas é a ferramenta para a produção do conhecimento e para a formação de professoras e professores da Educação Infantil. Abrahão (2004) descreve que as narrativas se constroem entre o passado e o futuro para gerar a vivência formadora de questionar o presente. Através da rememoração, somos capazes de atribuir aprendizagens que adquirimos nas atitudes e práticas passadas na busca pela construção de memórias.

Desta forma, as narrativas das memórias servem como instrumento capaz de expressar um panorama geral sobre questões presentes na docência com bebês e crianças bem pequenas, isto se dá através da micropolítica e no fazer cotidiano de professoras e professores da creche em questão. Publicizar essas narrativas ampliam essas experiências para aqueles que leem (JOSSO,

2004).

Neste trabalho, a narrativa como histórias de vida serve tanto para a investigação, ao descrever o fenômeno em estudo; quanto para a formação, por sua proposição à produção de conhecimentos e pela possibilidade da tomada de consciência de si (CINTRA, CORREIA e TENO, 2020).

Baseado em Bossi (1987), toma-se a narrativa como perspectiva investigativa, pois os relatos oferecem a construção de sentido ao evento da pandemia de COVID-19 e atividades não-presenciais realizadas pelas professoras da creche. Através da escrita das professoras, rememoração das histórias de vida, sistematizo a narrativa deste trabalho, categorizo e conceituo as falas que conversam com a sua temática a fim de produzir os resultados de uma pesquisa qualitativa.

Segundo WITTIZORECKI, et al. (2007), trabalhar com memórias tem a especificidade de não retratar com linearidade suas experiências. As escritas partem de convenções sociais e modos linguísticos que podam as narrativas, assim como trabalhar com narrativas também me oferece memórias seletivas, sobre aquilo que os autores querem narrar e mostrar aos outros.

Larrosa (2004), conceitua a experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p.21). Enquanto sujeitos modernos, cercados por enxurradas de informações, muitas coisas nos passam, mas quase nenhuma gera experiência. Somos capazes de narrar experiências quando conscientes de seu evento no curso da vida, e não como séries estanques de eventos.

Trazer a pandemia para o exercício da narrativa, articulá-la a outros eventos da vida e da história pode ser, para essas professoras, uma experiência capaz de gerar significados, de tomar lições com a experiência vivenciada e de levá-las para dentro da creche. As atividades não presenciais e o contato com as crianças e os adultos através dos meios remotos não podem passar isolados do nosso retorno. Quais experiências levamos na bagagem ao retorno presencial?

Walter Benjamin (1985) fala da necessidade de “escovar a história a contrapelo”. Assim, as vozes aqui sistematizadas cumprem a proposta do autor ao serem apresentadas, levando-se em conta que, na história, tudo deve ser considerado, e não apenas a interpretação do passado a partir do ponto de vista dos vencedores. Escovar a história à contrapelo significa lutar contra o sentido do pelo, ou seja, no sentido de uma continuidade histórica dos grupos dominantes.

Souza (2007) descreve o processo de pensar em si, de falar de si e escrever sobre si como meio formativo hermenêutico, como um pressuposto racional que gera um conhecimento. Para o autor, a memória é uma ferramenta capaz de articular os sentidos entre o individual e o coletivo. Através das narrativas de experiências individuais ou coletivas, somos capazes de compreender

fenômenos sociais. Nas pesquisas com a metodologia de histórias de vida há a legitimidade do trabalho com a subjetividade na produção de saberes.

Tratar das narrativas do grupo de professoras dessa creche e descrever os modos de vida, de perspectiva e valores dessas profissionais não trata apenas de um grupo de professoras de qualquer creche, em qualquer lugar, e sim, de professoras da Creche Danielle Batista da Silva, localizada em Itaguaí. Trazer os seus relatos revelam marcas de histórias de vida em comum e a interseção com a história da sociedade (GOODSON, 2000).

Essas memórias não emergem do vazio, têm influência da dimensão individual e coletiva, dos acontecimentos cotidianos e das experiências de vida. Tratar das narrativas, ainda que no campo restrito, numa creche em Itaguaí e com um grupo de sete professoras, é capaz de desvelar aspectos sobre a realidade desse município. Aspectos estes sobre as professoras de creche e sobre o currículo proposto durante a pandemia. É escovar a história a contrapelo, levando em consideração o que essas professoras narram sobre o episódio da pandemia e considerando relevantes os seus conhecimentos para a produção da história.

Assim, trabalhar com essas narrativas revelam a realidade, assim como legitimam suas narrativas e historicizam o sujeito. São mulheres, todas moradoras de outros municípios, que levam pelo menos 30 minutos para chegarem até seus postos de trabalho. Mulheres entre 35 e 60 anos, a maioria com ensino superior em licenciaturas. Todas são mães, donas de casa, com inúmeros trabalhos domésticos que impossibilitam calcular as suas cargas horárias de trabalho diário. Mulheres com características comuns descritivas, mas com suas individualidades e particularidades.

Em suas lembranças, certamente estão pontos de vista significativos para narrativas de memórias. Disponibilizar a essas professoras cadernetas para que usassem como diários foi a estratégia para recordações. Segundo Larrosa (2004), recordar necessita de oportunidade para o encontro entre a lembrança e a habilidade da composição. Esse foi o esforço desta pesquisa ao buscar descrever as experiências e significados contidos nas narrativas, tornando-as peças que, somadas aos sentimentos, apresentam um panorama sobre a Educação Infantil durante a pandemia.

Narrar pressupõe sentir a partir do que se lembra. “(...) A narrativa faz trabalhar a memória na relação da distância das leituras desenvolvidas no passado e no presente...” (CINTRA, CORREIA e TENO, 2020, p. 66457)

Com a oportunidade de narrar, há também a possibilidade de refletir sobre a experiência, de entender, organizar e transformar a nossa realidade. O que essas professoras contam de si são descrições de um episódio, mas que só fazem sentido quando são levadas em conta as suas

vivências sociais e históricas. Ainda que fiquem coisas por serem ditas, devido ao esquecimento; por faltarem letras que traduzam os sentimentos; ou pelo incessante atropelamento da vida, as escritas “são representações do mundo e do momento que está sendo vivenciado” (CINTRA, CORREIA e TENO, 2020, p. 66458).

Sobre o tema da “escrita de si”, Gomes (2014) anuncia a verdade como o modo que o autor das narrativas experimenta e sente o mundo. Ao pesquisador compete compreender o que o autor experimentou e também a dimensão da linguagem, esta que dá veracidade à narrativa do outro. A verdade e a subjetividade do outro estão intimamente ligadas nessa pesquisa.

Para esse trabalho, foi entregue a cada professora das sete turmas da creche uma caderneta, uma ferramenta que deveria ser usada como um diário, para expressarem por escrito suas angústias, medos e desafios durante a pandemia e com o retorno presencial. Isso foi feito no início do ano letivo de 2022, considerando que estávamos de volta ao ensino presencial, mas não éramos os mesmos, o ambiente não era o mesmo e as crianças também eram outras.

Com as cadernetas entregues, foi realizada uma conversa com as professoras sobre questões que poderiam estar presentes em suas escritas. Algumas delas foram: 1 - “Quais foram seus medos e preocupações em relação à vida pessoal e ao trabalho com o decreto de suspensão das atividades presenciais?” 2 - “Como aconteceu a aproximação com as crianças nas atividades à distância?” 3 - “Como foi lidar com o constante luto, risco de vida e o trabalho à distância durante a pandemia?” 4 - “Quais novos desafios apareceram para os trabalhos com as crianças nas atividades não presenciais?” 5 - “Como as famílias intermediaram a relação entre as crianças e a creche durante as atividades não presenciais?” 6 - “Quais registros da sua prática foram possíveis durante a pandemia?” 7 - “Quais os sentimentos ao retorno presencial e quais lições das atividades não presenciais você carrega para sala?”

As sete professoras convidadas a participarem da pesquisa aceitaram, e um mês depois entregaram as cadernetas com os seus relatos. Durante a leitura, numa primeira impressão, constatei que as perguntas impediram uma escrita mais livre, que poderia apresentar novas questões para a pesquisa. Mesmo em uma escrita que dialogava diretamente com as perguntas, foi possível perceber que os registros relacionavam vivência cotidiana, experiência de vida e da profissão que conversavam com a minha pesquisa.

Cintra Correia e Teno (2020), descrevem que o recurso de perguntas como entrevista encoraja os autores a relatarem acontecimentos sobre suas vidas e o contextos sociais. A partir dos dados fornecidos e da mediação entre experiência e linguagem, podemos considerar o trabalho com questões de uma narrativa. Para esses autores, as entrevistas com narrativas são consideradas temporais e com memória seletiva, pois podemos lembrar de alguns fatos e

deixamos de falar de outros por esquecimento. O mesmo pode ocorrer com os registros.

Diante dos registros foi iniciado o exercício de produção dos dados. No primeiro movimento, realizei a leitura de maneira geral, sublinhando o que me chamava atenção nos relatos e quais questões apareciam repetidas vezes. Ao destacar o que elas traziam em comum durante suas narrativas, pude sistematizar as narrativas, com ênfase no trabalho das professoras na creche durante o período da pandemia. Temas que serão tratado no capítulo 4. Antes vamos discutir os registros na formação de professores.

2 MEMÓRIAS NARRADAS: os Registros na Formação de Professoras/Professores.

Registrar a prática é uma ação com implicações políticas, sobre as quais estão baseadas as práticas de trabalho, a Educação Infantil e as concepções de bebês e crianças¹⁶. Partimos do pressuposto que professoras e professores da Educação Infantil carregam nas bagagens suas trajetórias suas concepções de mundo, da profissão e das crianças. Se reconhecer e se assumir enquanto um profissional pertencente a uma classe social e com uma função social e pedagógica dirigida a seu público alvo.

Neste trabalho, conceituamos a prática formativa como um conjunto de desafios práticos e teóricos com a escuta das experiências que emergem do cotidiano escolar. Para Ferreira; Guedes (2020), a dimensão estética está no centro desse processo. Não interessada a perseguir o belo, mas como uma formação docente que incita as professoras e professores a buscarem suas próprias formas de ação e de constituição de suas identidades profissionais diante da troca de experiências e saberes com os outros. Negando a ideia da fôrma, estamos preocupados em olhar para os acontecimentos que impulsionam a criação de diversos caminhos para a formação.

A dimensão estética, esta que consideramos como capaz de afetar as práticas formativas, passa por momentos de exercício da construção da autoria, que contam histórias de corpo inteiro, capazes de serem reconhecidas e sensibilizarem o outro. Tal prática tem como aliada as artes na perspectiva da sensibilização e da ampliação do repertório de música, dança, teatro, artes plásticas, entre outros (FERREIRA; GUEDES, 2020). Optar por uma educação comprometida com a dimensão estética significa fazer resistência à dicotomia do mundo ocidental, que tende a separar corpo e mente; razão e emoção.

Kramer (2003) nos provoca a assumir a identidade e a história coletiva construída enquanto professoras e professores de Educação Infantil, marcados por um recorte de classe que nos subjugam pela desigualdade social e pela discriminação de gênero. Se contrapor a denominações de “*tias*” e “*tios*” é fazer frente ao esvaziamento e desvalorização permanente do caráter profissional de seu trabalho.

Levantar esse debate sobre denominações de professoras e professores de Educação

16 Usaremos essas categorias por assim estar definidas legalmente bebês e crianças em idade de creche. Bebês de 0a 1ano e 6meses; e crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses (BNCC. MEC/CONSED/UNIDIME, 2015). A partir da Constituição de 1988 a creche ganha o caráter de instituição educacional, no qual junto a pré-escola compõem a Educação Infantil (BRASIL, 1988). E a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 – torna-se a primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996

Infantil é marcar um posicionamento político quanto à carga ideológica presente nas palavras e amplamente debatido nos estudos de Bakhtin (1995). O autor afirma que as palavras que compõem os enunciados são dotadas de valores sociais e objetos de disputas ideológicas e sociais que são refletidas de maneira materializada na sociedade.

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 1995, p. 32)

Paulo Freire (1993) sistematiza esse debate no livro “*Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*” e esclarece que a defesa pela palavra *professora/professor* é firmar sua ação enquanto uma/um profissional. Além de descortinar características que historicamente forjaram esses profissionais como pessoas dóceis, de função nata cercada por um amor romântico que as/os impede de se rebelarem e de organizarem greves a favor dos seus direitos.

Mais que distinguir esses papéis sociais por mera diferenciação é entender as implicações que a professora/professor assume como profissional, com exigência do cumprimento de certas tarefas, com a condição de assalariado e com com práticas baseadas em posicionamentos políticos.

Ser tia/tio envolve um grau de parentesco e induz a armadilha de desconsiderar toda mediação e processo político que levam crianças e professoras/professores à sala de aula. Assim esses profissionais são colocados como únicos responsáveis pela manutenção de tudo que significa a qualidade de ensino. Com o risco de recair sobre as professoras/professores a falsa sensação de estar sacrificando as crianças e prejudicando seu aprendizado em caso de uma paralisação ou greve (FREIRE, 1993).

Esse é um desafio que está posto as professoras/professores de Educação Infantil e do ensino fundamental comprometidos com uma prática política devido ao cotidiano e as relações que se firmam nos espaços das escolas e creches. Se opor a ser atendida como “*tia*” ou “*tio*” pode gerar uma sensação de antipatia, sendo um compromisso político primar pelo trabalho coletivo. Trabalho coletivo que seja baseado no diálogo, no levantamento de discussões e no aprendizado compartilhado.

Se inicialmente nos debruçamos sobre as nomenclaturas que perduram no cotidiano da

Educação Infantil como marca de resistência a uma educação democrática, pretendemos no decorrer desse trabalho reafirmar esse objetivo no tocante ao registro da prática. Tal compromisso é enfatizado por Paulo Freire (1993) ao eleger como exigência basilar para uma educação com valores democráticos uma:

formação permanente autêntica – a que se funda na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática. Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora (p.11).

Antes de entrarmos de fato na discussão sobre a prática do registro, opto por ressaltar outra questão que permeia o trabalho de quem registra. Sabemos de antemão que a profissão de professora/professor de Educação Infantil é assumida majoritariamente por mulheres e esse recorte de gênero traz implicações para o trabalho numa profissão que no imaginário social é personificado na mulher e em todas as construções machistas possíveis sobre o que é ser mulher na sociedade ocidental.

Tiriba (2005) investiga a concepção histórica do educar e do cuidar que se tornam um binômio quando as creches deixam seu caráter assistencial e é incorporada na política da educação como modalidade da Educação Infantil. A partir do significado histórico das palavras educar e cuidar na sociedade ocidental baseada em preceitos machistas, patriarcais e com modelo econômico capitalista, essas atividades que são despendidas nos cotidianos da creche, ganham conotação de atividades subalternas e designadas às mulheres.

Segundo Tiriba (2005), na sociedade moderna ocidental essa representação da função feminina se deve a histórica cisão entre razão/emoção e corpo/mente, como se as funções laborativas que exigem um esforço físico fossem consideradas subalterna, e as que denotam emoções, excluindo a razão, fossem atividades exclusivas para as mulheres.

Essas percepções são construídas socialmente e embasadas em preconceitos, pois na História do Brasil o cuidado com o corpo sempre foi uma atividade executada por escravizadas e depois por mulheres das classes populares. O mesmo se pode dizer das emoções, que desde a filosofia grega eram vistas como entraves para o desvelamento e compreensão da realidade, ligadas a algo de fórum privado e individual.

Para Platão¹⁷, o acesso à verdade estava ligado ao cultivo da alma para se aproximar a

17 Para aprofundamento do tema ler: PLATÃO. Banquete; Fédon. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Col. Os Pensadores)

razão dos Deuses e se afastar cada vez mais do corpo. O corpo na filosofia platônica representa a parte que pendia para os desejos e satisfações que serviam de empecilhos e entraves para a busca da verdade.

A razão, ligada à função intelectual da mente e em contraposição à emoção, ganha materialidade com o modelo de sociedade capitalista disposta a transformar a natureza em matéria para a produção do capitalismo e elegendo a figura do homem como competente para tal trabalho (GRAMSCI, 2012).

Essa é uma questão de gênero que incide na profissionalização de professoras de Educação Infantil por ser um trabalho majoritariamente realizado por mulheres e com crianças pequenas, onde culturalmente mulheres são vistas como instintivamente prontas para educar e cuidar de bebês e crianças pequenas, negando assim sua profissionalização e formação permanente (MONTENEGRO, 2005).

O propósito da discussão levantada por Tiriba (2005) é legitimar a profissionalização das professoras de Educação Infantil, ainda que seu trabalho seja uma ação que envolve emoções:

Historicamente, as mulheres estão relacionadas à emoção e à natureza. E, mesmo considerando que esta situação lhes foi imposta socialmente, não é possível negá-la, nem tampouco desconsiderar suas implicações, negativas ou positivas. Em quemedida as análises fundadas unicamente no paradigma do trabalho (num contexto derelações capitalistas de produção) têm contribuído para limitar a compreensão do significado, do lugar, do papel do afeto, do amor, da paixão na profissão de educar crianças? (p.10)

Assumir essa posição diante da sociedade do produtivismo científico que rejeitam as experiências e vivências das professoras cercada pelo amor e prazer de ensinar e cuidar é assumir sua história social construída como sujeito que constrói saberes no seu modo de pensar-sentir-fazer, sem negar é claro, todas as implicações da subordinação patriarcal (TIRIBA, 2005).

Somando-se a esse debate, Freire Weffort com a sistematização do registro de suas práticas no livro *A paixão de conhecer o mundo* (1983) nos mostra o quanto as relações sociais e afetivas presentes nas escolas, quando tratadas com sensibilidade, são capazes de construir um conhecimento para vida. Além disso, registrar articulando teoria e prática com as vivências na sala de atividades, como é o caso deste livro, corrobora para a produção e compartilhamento de saberes.

Foi a partir do momento referido no terceiro relatório que comecei a embrenhar-me,

junto com as crianças, num mesmo fluxo de inquietações e buscas. Comecei a viver desde aí o processo educativo como um todo, inquieto, curioso, vital e apaixonado. É que, se a prática educativa tem a criança como um de seus sujeitos, construindo seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o cognitivo e o afetivo, e sim uma relação dinâmica, prazerosa de conhecer o mundo (FREIRE WEFFORT, 1983, p.15)

Aqui é possível notar o quanto a prática educativa é cercada por emoções e deve ser legitimada enquanto profissionalização e produção de conhecimento. O processo educativo não é um processo que afeta em mão única, afeta numa relação entre as crianças e seus pares, professoras/professores e responsáveis.

O cuidado é um sentimento que se retroalimenta, ele afeta tanto a quem cuida, como a quem é cuidado. Mas que também exige um compromisso ético. O cuidado exige conhecer a singularidade das necessidades do outro; exige uma aproximação, uma entrega e um tempo, que não é o tempo da sociedade moderna (TIRIBA, 2005).

Por isso, o cuidado pode ser resistência ao tempo em que imperam a competência, a competitividade e a produção. Mulheres que, ao longo da história, desenvolveram o saber cuidar, podem contribuir para a reestruturação dos modos de sociabilidades e podem também ressignificar o valor utilitarista que está intrínseco nas pessoas e nas coisas. É um compromisso político nosso:

estabelecer laços mais estreitos entre estudos sobre Educação Infantil, relações gênero e formação. Mas levam também a investigar e questionar as bases de uma cosmovisão que impõe divórcios e modela as relações e os espaços educacionais. Religar o que foi historicamente divorciado, articular razão e emoção, corpo e mente, cuidado e educação. Este é um desafio fundamental na luta por uma nova sociedade planetária, fundada no cuidado e no amor entre os humanos; no respeito à cada pessoa e à diversidade cultural dos povos. E, igualmente, no cuidado e no amor à natureza, no respeito à biodiversidade, buscando superar o divórcio fundamental da modernidade (entre ser humano e natureza) e a cultura antropocêntrica que o constitui. (TIRIBA, 2005, p. 16)

O lugar do cuidar/educar para profissionais da Educação Infantil vai de encontro à função do registro de formar professores autores de suas práticas e produtores de conhecimentos quando reflete sobre os seus cotidianos, especialmente num contexto tão desafiador como foi o do Covid 19. A partir do registro, professoras e professores produzem memórias e partilham entre seus pares e as famílias das crianças suas práticas capazes de valorizar o lugar do trabalho na Educação Infantil. Adiante, abordaremos estudos dedicados à prática do registro na Educação Infantil.

2.1 APONTAMENTOS SOBRE A PRÁTICA DO REGISTRO NAS PRODUÇÕES BRASILEIRAS.

Nesta seção, abordaremos a prática do registro como preocupação teórica nas produções brasileiras a partir de Freire Weffort (1983) e os redimensionamentos da discussão advindos de estudos sobre a obra de Madalena Freire, por Warschauer (1993) e Ostetto (2017).

Segundo Ostetto (2017) a primeira referência brasileira sobre o registro da prática se trata dos trabalhos de Madalena Freire Weffort, cujo o objetivo da publicação dos seus relatórios de atividades era ampliar o diálogo com outros educadores.

É notável na introdução do livro “*A paixão de conhecer o mundo*” o quanto a prática do registro é uma atividade formadora da prática educativa. Após concluído o trabalho, Madalena Freire constata que:

Os dois primeiros relatórios correspondentes ao período em que trabalhei na Escola Criarte retratam uma prática ainda presa a uma visão menos dinâmica, talvez fria, em que a preocupação maior estava em mencionar o eixo do trabalho, seus objetivos, etc. Neles, me parece hoje, como a vida mesma, se tropeça um pouco. (FREIRE WEFFORT, 1983, p. 15)

Logo nos deparamos com o significado do registro da prática para Madalena Freire enquanto ferramenta de trabalho educativo para refletirmos sobre nossas ações. Seus trabalhos dão relevância à escrita para a materialização do pensamento e para a retomada de atividades realizadas nas salas de atividades. Registrar é um processo de apropriação da história individual e coletivos espaços educativos (FREIRE WEFFORT, 1996).

O registro pedagógico faz parte do processo de trabalho docente como instrumento capaz de situar os professores sobre os caminhos que as crianças percorrem em direção ao aprendizado e busca de significado sobre si e sobre o mundo.

Segundo Ostetto (2017), o registro é a transcrição e a anotação sobre o dia-a-dia da criança, suas atividades, rotinas e sobre o projeto político pedagógico da escola. Esse registro ganhará deferência quando se torna objeto de curiosidade, de conhecimento, de pesquisa e reflexão no qual os professores se debruçam para análise, seleção, organização, armazenamento, divulgação e socialização.

No Brasil, os estudos sobre a prática do registro na Educação Infantil ganham força com os primeiros estudos de Freire Weffort (1983), que concebe o registro como um processo com funções de: oferecer aos educadores uma ferramenta para melhoria e renovação contínua; oferecer às crianças uma memória concreta e visível de suas trajetórias; e oferecer aos pais e à

comunidade em geral informações detalhadas sobre o trabalho realizado na Educação Infantil.

Paulo Freire (1993) afirma que a avaliação da prática é essencial a todas professoras e professores, pois programar e avaliar são momentos inerentes e concomitantes que fazem parte do trabalho de professoras e professores. Outro fator de relevância para a avaliação da prática é acompanhar e observar se seus objetivos foram alcançados.

A avaliação não necessariamente se encontra no final da prática, e quase sempre está ligada a retificação do que foi programado. Segundo Hoffman (2015) a prática avaliativa é uma ferramenta de reflexão mediadora do processo educativo ao auxiliar professoras e professores a tomarem consciência de suas ações, tendo em vista reorientar ou aprimorar suas práticas, embasar ou refutar suas hipóteses sobre os processos vividos pelas crianças.

Como professoras e professores de Educação Infantil, podemos estar atentos sobre quem e com quem se dirigem os nossos instrumentos de registros. Os bebês e as crianças pequenas são o centro deste processo educativo. Consideramos relevante ter a clareza que estessão os sujeitos das nossas práticas educativas e que são eles os protagonistas na construção de seus processos de conhecimento.

Segundo Paulo Freire (1996), a prática avaliativa é um dos fatores indispensáveis na formação de professoras e professores. A avaliação trata da prática de professoras e professores, e não de uma avaliação pessoal. A prática avaliativa, assim como qualquer prática do registro, precisas er incorporada à concepção formativa e precisa desmontar a perspectiva punitiva e burocrática presentes nos trabalhos das professoras e professores.

Diante da visão adultocentrada em conteúdos e com objetivos de escolarização, professoras e professores tendem a condicionar seus registros apenas ao requisitado pelas instâncias superiores, e não percebem essa ferramenta como aliada no trabalho com bebês e crianças bem pequenas.

A escola em geral tem essa prática, a de que o conhecimento pode ser doado, impedindo que a criança e, também, os professores o construam. Só assim a busca do conhecimento não é a preparação para nada, e sim VIDA, aqui e agora. E é esta vida que precisa ser resgatada pela escola. Muitos temos que caminhar para isso, mas é no hoje que vamos viabilizando esse sonho de amanhã. (FREIRE WEFFORT, 1986, p.15)

Nos relatórios de atividades de 1978, Madalena Freire tem a preocupação de, junto ao relato de suas práticas, fundamentar suas escolhas pedagógicas. Para tanto, inicia esclarecendo a necessidade de se estabelecer uma rotina com a turma com o objetivo de situar as crianças no espaço e no tempo. Esclarece, ainda, que essa rotina é flexível, dependendo dos

encaminhamentos durante o dia, e muitas vezes são as próprias crianças que propõem a inversão dos momentos da rotina.

As atividades sugeridas às crianças geralmente envolvem todo o grupo para que possa valorizar a participação do coletivo na conclusão das atividades. Segundo Freire Weffort (1986), eleger atividades no coletivo tem o propósito de criar o sentimento de grupo entre as crianças à medida que elas percebem a importância de cada uma na constituição da turma, além da importância da coletividade para o crescimento individual.

O que Madalena Freire constrói com a sistematização dos seus relatórios na Escola da Vila em São Paulo é a prazerosa experiência de ensinar e aprender com as crianças. Esses registros possibilitaram refletir sobre seu trabalho e reconduzir a forma de continuá-lo nos trabalhos seguintes. É a partir da observação do registro e do diálogo com teóricos da educação que o trabalho não cai no espontaneísmo.

Nas propostas das atividades trabalhadas pelo grupo, há uma preocupação em captar os interesses das crianças, em respeitar o seu tempo para, a partir disso, a professora ou professor observar, organizar, coletar dados para planejar seu trabalho. O papel da professora e do professor é problematizar as questões que surgem e desafiar o grupo a crescer a partir da compreensão dos seus próprios conflitos (FREIRE WEFFORT, 1986).

Não se deve confundir esse momento de respeito ao tempo da criança e ao aprendizado construído através das vivências e curiosidades como um processo espontaneísta, pois nessa experiência de Madalena Freire a professora também organiza, coordena o trabalho e gera conhecimento; mas não de maneira fragmentada e rígida.

O trabalho acontece em cooperação entre as crianças, professoras/professores e responsáveis, sendo a função educativa escutar, observar e projetar a prática de acordo com as hipóteses que vão surgindo no cotidiano das escolas de Educação Infantil. Daí a importância da prática do registro e da reflexão sobre o registro. Ela que tecerá pistas para um processo de aprendizagem direcionado. Caso contrário, há grandes chances de uma prática educativa sem intencionalidade pedagógica

Vale a pena abrir um parêntese aqui para falar da importância das descobertas das crianças. É fundamental que as crianças tomem consciência de que elas estão fazendo, conquistando, estão se apoderando do seu processo de conhecimento. E que o professor, igualmente, com ela, os dois são sujeitos desse processo na busca do conhecimento. Daí que o papel do professor não é de “dono da verdade”, que chega e disserta sobre o “corpo e seu funcionamento”, mas sim o de quem, por mais experiência e maior sistematização, tem a capacidade de devolver às crianças, de modo organizado, as informações do objeto de conhecimento (FREIRE WEFFORT, 1986, p.45)

A proposta de trabalho educativo sistematizado por Madalena Freire parte de três pilares fundamentais: observação, registro e reflexão. Momentos inerentes ao trabalho de qualquer professora/professor e que não se distinguem no cotidiano da sala de atividades.

Freire Weffort (1996) nos instiga ao aprendizado de um olhar atento, de maneira pensante e sensível, para a nossa prática. Este é um olhar habilidoso, adquirido através de uma observação presente e atenta, capaz de desconstruir preconceitos e visões cristalizadas com relação a bebês e crianças, e do processo de ensino-aprendizagem na sala de atividades.

Temos uma tendência a viciar nossos olhares para uma concepção genérica sobre crianças e infâncias e a determinar quais práticas educativas são necessárias, levando-se em conta apenas a faixa etária, e raramente o contexto social. E, numa inversão de valores, denominamos como desafiante aquela criança que não corresponde a uma expectativa que só fala sobre nós, professoras/professores.

Kuhlmann (1998) descreve a criança como sujeito histórico que produz diferentes infâncias, de acordo com o seu posicionamento geográfico, histórico, suas condições de vida e com o grupo social à qual pertence. Assim como Kuhlmann, Carvalho (2003), afirma que as concepções de crianças e infâncias não podem ser generalizadas, pois há especificidades de gênero, sexo, etnia, classe social, e também de outros determinantes.

Questões que, apesar de tradicionalmente serem pensadas e representadas pelos adultos - por isso um discurso sobre a criança - desconstruem uma visão adultocêntrica e localiza as crianças na sociedade como produtoras de história e cultura.

Os estudos da Sociologia da Infância levam em conta também as singularidades das crianças em interação com seus pares e com os adultos. O resultado autônomo desse processo de significações produzido pela socialização é o que leva à cultura da infância. Para Sarmento:

[...] a infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e se estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância (2002, p. 157)

Compreender a cultura da infância como produção ativa da criança, buscar metodologias que lidem com a capacidade da criança de compreender, de operar e de produzir de acordo com o mundo que lhe cerca, é um desafio para professoras e professores de Educação Infantil.

Para Freire Weffort (1996) esse olhar para observação carece do ver e escutar. Ver e escutar que estamos desacostumados; ou o que parece de bom grado, desconsiderando o real contexto e encarando a criança e como uma criança idealizada. É preciso que haja uma abertura,

é preciso que estejamos despojados de preconceitos e que estejamos interessados em observar, em nos surpreendermos e em aprendermos com o outro. Só assim podemos entrar em harmonia com o outro. Assim somos capazes de considerar sua história e identidade.

Diante desta proposta educativa sugerida, Tristão (2004) elege o termo *auscultar* para se referir ao compromisso das professoras e professores de bebês e crianças bem pequenas em ouvirem, olharem, sentirem e perceberem os ritmos e cadências dos grupos que são responsáveis. Atentos a não se deixarem levar pela rotina assoberbada e aligeirada, que nada tem a ver com o tempo de creches e escolas de Educação Infantil.

Para Freire Weffort (1996), a observação através do olhar e da escuta é uma atividade altamente movimentada, reflexiva e estudiosa. Ela exige etapas de ação, como o movimento para a concentração da escuta e do próprio ritmo. O movimento que se dá com o registro das observações e o movimento de interiorizar hipóteses e teorias que conversam com o nosso registro.

No chamado Relatório do Pré de 1981, Madalena Freire (1986) relata uma experiência que elucida o resultado desse processo de observação:

A configuração da nossa roda por exemplo: de um lado sentavam-se (e sentam até hoje) meninas, e de outro, os meninos. Na sala a mesma disposição para as mesas. Num movimento crescente de busca de identidade, parecia que se fazia necessária uma separação física, cada vez mais explícita, para o conhecimento dos papéis masculinos e feminino. De fato, com a explicitação dos dois grupos, a dinâmica como um todo, mudou radicalmente. Defrontei-me, no início deste bimestre com os dois grupos num comportamento hostil, e num movimento ambíguo de amor e ódio, “atração-repulsão”. Antes de tudo, estava claro pra mim que esta forma de relacionamento escondia a real necessidade de estarem mais próximos – de setocarem, de se conhecerem. Estava claro para mim também que a formação dos dois grupos era um desafio de crescimento, tanto para as crianças quanto para mim. Para as crianças a necessidade de marcarem bem suas diferenças – menino e menina, e paramim, iniciar um trabalho em cima dos estereótipos masculino e feminino, possibilitando que se percebessem como cada um é. Em momento algum brequei a organização dos dois grupos. Pelo contrário, a minha preocupação foi a de justamente trabalhar a partir da explicitação dos dois grupos. Depois de alguns dias de observação, vislumbrei um caminho a seguir, que foi o seguinte: 1 – Enfatizar a organização dos dois grupos, através de atividades, tendo uma única proposta para eles. Estimular a cooperação entre seus elementos e de grupo para grupo. 2 – Explorar situações que envolvessem todo o grupo (p. 87).

Nessa passagem é possível perceber o caráter ativo da observação. É a partir dela que se constrói o processo dialético de pensar a realidade. A observação, quando escolhida como instrumento de reflexão, avaliação e planejamento, torna-se uma observação propositiva.

Freire Weffort (1996), ao discutir o registro da arte, ressalta que o olhar do indivíduo não produz apenas uma visão, e que todo registro é também marca da nossa individualidade, da

nossa história e cultura. Nossas mentes registram detalhes e memórias do mundo que nos desperta ecos. Resultados de nossas trajetórias se materializam em expressões artísticas, sejam elas através do corpo, da voz ou do grafismo.

O registro de desenhos é uma das formas mais primitivas de expressão da cultura e história da nossa ancestralidade¹⁸. É uma representação do pensamento e nos afeta desde muito pequenos, evidenciando o olhar de quem registra.

Sobre as bases desse caráter simbólico e representativo do registro é que Madalena Freire aborda o tema sobre a prática do registro na Educação Infantil. Sendo assim, não há um receituário de qual seria o registro mais correto. O que há em seus trabalhos é uma orientação de sistematização para a observação.

Na perspectiva de Freire Weffort (1983, 1996); Warschauer (1993); e Ostetto (2017), a prática do registro é imprescindível no trabalho educativo com bebês e crianças bem pequenas. O ato de escrever demanda um esforço físico, mental, e uma exposição que exige coragem.

Escrever deixa marcas, nos compromete com concepções, registra nossos pensamentos e nos deixa mais suscetíveis ao erro. É preciso não só escrever, mas ousar socializar o que produzimos para a construção do conhecimento, u m a reconstrução de nós mesmos e da realidade. Escrever exige disciplina, persistência e dá trabalho. Organiza nossos pensamentos na busca incessante de capturar o real (FREIRE WEFFORT, 1996).

Mas porque a professora/professor precisa registrar? É a escrita que dá concretude ao pensamento, que capta o cotidiano da escola, revisita o passado e permite que se reavalie para o presente. Não se limita à preocupação apenas com a aprendizagem do outro, mas com uma formação continuada, de se autoavaliar a fim de construir novos conhecimentos.

É através da prática do registro que professoras e professores produzem suas teorias e surgem as necessidades de aprofundamento e diálogo como outros teóricos. Fazem parte desse processo: a escrita, o exercício de sistematizar, organizar pensamentos, registrar e comunicar sua prática.

Freire Weffort (1986) chama a prática do registro de lição diária, capaz de fazer com que professoras e professores se apropriem de seus trabalhos e sistematizem os objetivos de suas atividades. Este processo só é possível através do encaminhamento e organização das curiosidades das crianças em direção às novas descobertas. Afirma ainda que:

Numa concepção onde o professor é dono exclusivo do processo de alfabetização,

18 Sobre a história dos primeiros registros, ler: PEIXOTO, Simone. Pensar o desenho: linguagem, história e prática. Guarapuava: UNICENTRO, 2013.

onde ele acha que só ele sabe, as crianças necessitam ser ensinadas, alfabetizadas, no fundo revela um profundo descrédito nas crianças, e vê a educação como mera transmissão do “conhecimento”. O oposto de tudo isso se verifica na prática em que o professor não se coloca como dono exclusivo do que sabe mas, pelo contrário, **é através do que ele sabe que ele encaminha e sistematiza** os dados observados na prática das crianças, para que **elas próprias façam suas descobertas**. Pois, só assim, **atuando, pesando**, a criança vai se apropriando do seu processo de alfabetização (FREIRE WEFFORT, 1983, p. 68 – grifos da autora.).

A intenção das produções que nos debruçamos sobre a prática do registro é legitimar o lugar de professoras e professores enquanto pesquisadores e estudiosos. Nos apropriamos de teorias através do ato de estudar e refletir, com base nesses estudos, sobre nossa prática.

A partir da discussão sobre registro, cabe indagar sobre como os registros exigidos formalmente pelas políticas da Educação Infantil cumprem um papel de reflexão, avaliação, visibilidade do projeto da escola e compreensão do pensamento infantil. Se essas já eram questões proeminentes nas produções científicas acerca da Educação Infantil, quais foram as saídas encontradas, diante do contexto pandêmico da COVID-19, que afastaram bebês e crianças das salas de atividades?

Os registros, mais do que nunca, estiveram presentes nas práticas pedagógicas durante a pandemia através de atividades propostas à distância, através das ferramentas tecnológicas como as plataformas digitais elaborada pelo município de Itaguaí e o uso do *whatsapp* com as famílias para mediação das atividades e para a manutenção ano letivo. Podemos elencar como registros produzidos nesse espaço/tempo: o planejamento e organização das atividades e vídeos com contações de histórias criadas pelas professoras/professores. Como devolutiva das famílias, podemos mensurar fotografias e vídeos com os bebês e as crianças.

Diante desta hipótese, levantamos algumas questões que perpassam a discussão sobre os desafios e as possibilidades do registro da prática durante a pandemia do COVID-19, são elas:

Primeiro, é preciso considerar a rede de apoio que creches e escolas ocupam na organização da vida das famílias, em sua maioria chefiadas por mulheres. Antes de pensarmos na organização da atividade, questões mais imediatas preocupavam os educadores, por exemplo: como as creches manteriam o vínculo com as famílias?

Como garantir a segurança física e alimentar das crianças que precisam da creche? Como fariam as mães que trabalham e encontram nas creches um lugar seguro para deixarem os filhos? Como podemos participar do desenvolvimento dos bebês e crianças sem invadir o espaço privado da família e não exercer um abuso de poder sobre o que seja o recomendado para a criança? (COUTINHO; CARDOSO, 2021)

Outra questão, no que tange as famílias, trata da excludente saída para a manutenção do contato: o uso de meios tecnológicos para o contato remoto. Segundo a Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL) (BRASIL, 2020), a maioria das famílias tem acesso restrito aos dados de internet. Dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil (2018) mostram que, muitas vezes, o único acesso à Internet se dá pelo telefone celular, sendo o percentual de 61% na classe C e de 85% na classe D. É preciso considerar ainda que, dentro desse percentual, 55% fazem uso de telefone celular pré-pago e que na maioria das vezes um único celular era dividido entre os irmãos para acessar as aulas.

Nos aspectos que se referem à vida de professoras e professores, podemos citar o “mal estar docente” (ESTEVE, 1995) como integrante da divisão social e técnica do trabalho. Sofremos com a desvalorização e a flexibilização das relações do trabalho, e esses aspectos se intensificaram com a infiltração dos trabalhos no espaço privado, com as demandas de trabalho pedagógico não mais limitadas ao espaço/tempo das creches e escolas e propostas de trabalho, formatadas pela secretaria de educação com forte viés ao apostilamento.

No imbricamento entre vida e trabalho, no contexto da pandemia, fomos marcados pelo luto e pela ameaça à vida. Ainda assim, fomos resistência na defesa do direito à vida, ao desenvolvimento pleno, ao bem-estar e à educação. Mais que o possível, seguindo as categorias apresentadas por Mello; Ferreira; Moreira (2021), perseguimos com o compromisso ético do afeto, do vínculo com as famílias, da segurança física e alimentar como inadiável e o inegociável.

Ao olharmos para a hipótese de produção significativa em qualidade produzida num contexto particular e novo, nos instiga ainda investigar qual intenção, periodicidade e tratamento foram dados a esses registros e quais são as influências da prática formativa e continuada dos professores para se dar conta da relevância dessa produção. A produção e compartilhamento de experiências formativas com bases teórico-metodológicas são fortes aliados na compreensão da nossa constituição quanto docente (FERREIRA; GUEDES, 2020).

Para tanto, consideramos necessárias as sistemáticas formações continuadas dentro das creches, com uma perspectiva de formação sensível e estética, capaz de ampliar a escuta e o olhar para o outro (FERREIRA; GUEDES, 2020). Que fomente a cultura do registro para que a documentação deixe de ser uma mera coleta de dados realizada de maneira distante, objetiva e descompromissada (GANDINI; GOLDBERGER, 2002) e seja encarada como uma possibilidade de práticas formativas para os professores e como acervo cultural e político para a pesquisa sobre a criança (OSTETTO; LEITE, 2004).

Os registros podem trazer o caráter de práxis para o trabalho de professoras e professores

ao realizarem a mediação entre teoria e prática. Além de tornarem a intervenção pedagógica mais consciente, intencional e reflexiva. Os registros, quando entendidos nessa perspectiva, deixam de ser meramente burocráticos e se tornam aliados dos professores como suporte da memória e no processo de aprendizagem.

Para esse trabalho encontramos complementariedade entre o registro e a documentação pedagógica pois, segundo a experiência reggiana, ambas se encontram no processo de reflexão sobre a prática, e neste sentido são autoformativas.

Numa perspectiva democrática, educação “é fonte constante de conflitos e confronto com a teoria do outro e a sua própria. É constante rever-se, buscar-se através do entendimento do outro” (FREIRE WEFFORT, 1993, p 32).

A partir de Ostetto (2017) baseada nas experiências sobre o registro da prática nas escolas em Reggio Emilia ¹⁹, amplia-se a perspectiva do registro para além da descrição do trabalho educativo para a formação continuada. A prática do registro traz as crianças para o centro da produção, seus processos com ênfase nas linguagens, hipóteses, seus pensamentos e modo de ser.

Mesmo diante da mudança do enfoque, se soma o processo de auto formação de professoras e professores, pois uma outra característica dos registros produzida pela educação em Reggio Emilia é a discussão sistemática dos registros com todos os envolvidos. Esta é uma característica presente nos trabalhos de Madalena Freire, como destaca a citação abaixo:

A reflexão, o registro do pensamento envolve a todos: criança, professor, orientador. Cada um no seu espaço diferenciado, pensa, escreve a prática e faz a teoria; onde o registro da reflexão, concretização do pensamento, é seu principal instrumento na construção da mudança e apropriação de sua história (1996, p.25)

Podemos constatar o envolvimento coletivo nos registros, em passagens dos relatórios de atividades com as turmas do pré, quando Madalena Freire descreve as impressões das crianças através de desenhos, de construções das primeiras palavras e dos responsáveis, ao escreverem cartas em tarefas que os envolveram.

O que diferencia as pesquisas de Ostetto (2017) é um redimensionamento do enfoque estético dos registros. Além da escrita, são utilizados fotografias, vídeos e áudios como

¹⁹ Cidade no nordeste da Itália reconhecida mundialmente pelo sistema de educação municipal para a primeira infância. Baseia-se nas ideias pedagógicas, filosóficas e de currículo formuladas por Loris Malaguzzi. Sua abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual através das linguagens naturais das crianças e dos variados modos de expressão. Para maiores esclarecimentos, consultar EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As Cem Linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2006.

ferramenta do registro.

Ostetto (2014) organiza as modalidades dos instrumentos do registro visando analisar seu caráter pedagógico e sua função comunicativa, além de discutir suas formas, conteúdos e recursos empregados. Guiada pelas discussões de Reggio Emilia, o ato de observar atentamente as interações das crianças e suas formas de lidar e produzir para e sobre o mundo, e a partir disto registrar, ganha a dimensão de documentação pedagógica.

Sendo assim, os registros enquanto documentação pedagógica são resultado da observação do cotidiano vivido por um grupo de crianças, suas ações e reações diante das interações e dos processos de aprendizagem. É também uma forma de comunicar e aproximar as escolas de Educação Infantil dos pais e comunidade.

A documentação não é algo estático, não é uma produção final do trabalho realizado com o simples objetivo de colecionar memórias, e sim uma bússola que guia sobre o processo de desenvolvimento das crianças no redirecionamento do trabalho educativo e que comunica aos responsáveis a função social das escolas de Educação Infantil.

Os registros ganham caráter de documentação quando tratam de uma observação cuidadosa de todos os envolvidos no trabalho pedagógico e geram conhecimento de conceitos e teorias sobre as crianças e suas interações. Documentar é organizar sistematicamente os registros produzidos – sejam eles escritos, fotográficos, produções das crianças e etc. – e a partir disto produzir interpretações e propostas para uma prática pedagógica (OSTETTO, 2017).

Mendonça (2009) descreve como momentos essenciais da documentação pedagógica: reunir os registros produzidos, definir o objetivo do trabalho educativo, constatar a qualidade do trabalho realizado e do processo de aprendizado vivenciado pelas crianças.

Registrar e documentar revela um modo de ser professora e professor e constrói identidade para o trabalho realizado. Não se trata de um trabalho de reprodução, e sim de um trabalho interpretativo, que traduz intenções, concepções e valores. Se comprometer com o registro é ocupar um lugar investigativo, do olhar atento e aberto a descobertas.

Ostetto (2017) afirma que assumir esse lugar é olhar para a criança, não como ser incompleto, mas como sujeito com trajetórias de conquistas e apreensões do mundo. Com potencialidades e curiosidades para serem exploradas e orientadas. Professoras e professores de Educação Infantil precisam estar sempre curiosos sobre quem são essas crianças, sobre o que elas buscam e como se apropriam do mundo à sua volta.

É preciso que estejam imbricados, o olhar atento da observação com a função de cuidar e educar característico do trabalho de professoras e professores da Educação Infantil. Cabe afirmar que estar inclinado a uma prática educativa democrática significa direcionar um olhar

para as crianças com amorosidade, com respeito à sua individualidade, pois até a busca por uma ação educativa mais progressista pode recair numa mecanização se não nos reavaliarmos e dialogarmos com outros profissionais.

O trabalho na Educação Infantil pressupõe uma responsabilidade social coletiva. O compromisso com o trabalho sério com bebês e crianças envolve o respeito às singularidades e aos direitos de brincar, criar e aprender. Um projeto sério que comunique com os outros profissionais, com as crianças, responsáveis e comunidade (KRAMER, 2003).

A preocupação com a dimensão comunicativa dos registros aparece durante o processo de seleção e organização pois, diante disso, as professoras e professores têm a preocupação de torná-la compreensível para outros olhares e interpretações. Durante o processo de revisitar, é possível compreender melhor suas ações.

Kramer (2003) alerta para os cuidados do “projeto político pedagógico” expressar de fato a realidade das escolas de Educação Infantil, e não simplesmente preencher uma exigência legal. Em sua dimensão documental, esse também tem o caráter de provisoriedade e precisa ser revisitado de tempos em tempos para avaliar se atende às necessidades e aos desejos que vão surgindo. É um projeto que pressupõe propostas e ações.

A dinâmica do registro para auto formação, no que se refere à prática educativa e às teorias sobre crianças e infâncias é o que Oliveira-Formosinho (2007) chama de construção de saberes praxiológicos.

A partir desta discussão, a autora tece críticas sobre a incapacidade de teorias pedagógicas alcançarem a realidade das salas de aula. Para a autora, alcançar uma práxis pedagógica requer uma triangulação entre crenças e valores; ações práticas; saberes e teorias. É apenas a partir desse movimento de se eleger crenças e valores, de se analisar as práticas e usar saberes e teorias que alcançamos um saber praxiológico.

A pedagogia como construção de saberes praxiológicos na ação situada recusa os reducionismos – o academicismo em que a lógica dos saberes constitui-se em critério único, o empiricismo em que a experiência primária do cotidiano, não “ampliada”, traduz-se em referência central. Diferentemente de outros saberes que se constroem pela definição de domínios com fronteiras bem definidas, os saberes pedagógicos criam-se na ambiguidade de um espaço que conhece as fronteiras, mas não as delimita, porque a sua essência está na integração (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.14).

Warschauer (1993) chama essa construção do saber de “memória compreensiva” e descreve a prática do registro como aliada à memória de professoras e professores para a avaliação da prática pedagógica e para o replanejamento. É através do registro do vivenciado,

do que foi planejado, do inesperado, que professoras e professores tecem suas práticas e ganham subsídios para suas reflexões teóricas.

Segundo Kinney; Wharton (2009), tanto a dimensão ética, quanto a dimensão estética da documentação pedagógica são essenciais na finalidade de comunicar. Eles expressam os conhecimentos produzidos durante as atividades pedagógicas e a nossa maneira de comunicar esses saberes.

As escolas de Educação Infantil devem prezar por um ambiente estético que comunique com os responsáveis e comunidade no qual bebês e crianças se reconheçam. A exposição de murais ou de blocões com os trabalhos das crianças fixados trazem acolhimento, sensação de pertencimento e identidade ao lugar.

Gandini (2002) descreve a essencialidade do espaço como elemento da abordagem educacional e o quanto esses espaços comunicam sobre a qualidade e sobre cuidados das escolas de Educação Infantil. Os registros em torno da escola refletem sua cultura, histórias e filosofia em torno do programa educacional.

Para Guimarães (2020), o sentido de acolher vai para além da receptividade. Ele se expressa também na valorização dos planos e produções das crianças quando essas veem a extensão dos seus trabalhos nas exposições da escola. Assim, as crianças tomam consciência da consideração que os adultos dão aos seus trabalhos.

A produção dos murais feitos em conjunto com as crianças, como materiais produzidos nas vivências das escolas tem o caráter de conteúdo educacional, carregam os estímulos e experiências das interações sociais e da exploração da aprendizagem. Segundo Kinney; Wharton (2009) o ambiente é visto como o “terceiro educador”, lugar que também tem a função de educar.

Por isso, é preciso que esses sejam ambientes flexíveis, de constante mudança, construídos coletivamente, a fim de que se acompanhe e expresse o momento real do vivido. São instrumentos de documentação que devem prezar pela “beleza, cuidado e bom gosto” (OSTETTO, 2017, p.50), mas sem perderem o caráter ativo de condicionar e de serem condicionados pelos indivíduos que ocupam esses lugares.

Ostetto (2017) alerta, por exemplo, pelo uso tão comum dos E.V.A²⁰ nas construções de murais, feitos exclusivamente pelas professoras e professores, como sendo um material pobre e frio diante das possibilidades que têm os murais como instrumento de comunicação. De

20 Etileno Acetato de Vinila (E.V.A), uma espuma de borracha flexível usada geralmente em artesanatos e adotada pelas escolas para trabalhos manuais realizado por professoras e professores. Material que favorece na beleza estética, mas alheio participação de crianças no manuseio, devido a destreza manual exigida.

acordo com Malaguzzi, “as paredes de nossas pré-escolas falam e documentam. As paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os adultos trazem à vida (2016, p. 85)”.

Esta forma de produzir registros refere-se à criança como sujeito ativo, que produz significados sobre o mundo que lhe cerca. Uma ação educativa que respeite esse sujeito tem como atividade a escuta do outro, aguçando a sua curiosidade e as possibilidades de exploração do mundo.

Na filosofia de Reggio Emilia, é valorizado o espaço na dimensão da flexibilidade de significações que pode ter diante da criatividade e imaginação das crianças. Também na dimensão relacional, ao pensar na contribuição da arquitetura das salas para a construção de grupos, subgrupos e também momentos de isolamento. Por fim, a dimensão instigante que, com objetos e brinquedos, permitem a exploração e a produção de conhecimentos pela criança (GUIMARÃES, 2020)

A capacidade de professoras e professores perceberem as crianças como sujeitos capazes de aprender coisas novas nas interações com outras crianças por intermédio dos adultos propiciam essas vivências leva à práticas educativas que estimulam a resolução de conflitos, a superação de problemas e a aquisição de novas habilidades culturais.

Seguindo esse objetivo, professoras e professores devem pensar em atividades que possibilitem aprendizagens para o desenvolvimento social, cognitivo, motor, afetivo e emocional, levando em conta as cem linguagens da criança.

Essa concepção é marcada por uma perspectiva de criança que, para aprender, precisa ser sujeito do processo de aprendizagem. Caso a criança seja colocada no papel de sujeito passivo deste processo, a aprendizagem não é significativa, e corre o risco da criança perder o interesse no aprendizado e se alienar dos espaços educativos (MELLO, 2015).

São essas aproximações que a escola de Educação Infantil deve se preocupar em realizar, para que faça sentido a construção da aprendizagem das crianças e esteja de acordo com seu processo de desenvolvimento.

Se quisermos formar crianças curiosas, seguras, solidárias com os outros e com autonomia para experimentar e descobrir coisas novas, devemos repensar o que se espera com o que planejamos. Devemos questionar também sobre o lugar que as crianças ocupam nos nossos planejamentos: se praticamos uma escuta atenta e se levamos em conta a fala e as experiências que são levadas para sala de atividades diariamente pelas crianças.

Os significados para as crianças surgem a partir do momento que ela faz parte da vivência social, que interage com o meio e, a partir disto, desenvolve ações e produz

conhecimentos. Por isso, nossas práticas educativas devem estar sempre avaliando o quanto o que foi proposto e mediado teve a participação da criança. O quanto o propósito foi o de levar a criança a “pensar, solucionar problemas, planejar, escolher, avaliar, organizar e se expressar” (MELLO, 2015, p. 7).

A teoria serve para guiar nossa prática educativa, levando em conta o desenvolvimento como resultado de experiências e das atividades realizadas. Se nosso papel enquanto professoras e professores de Educação Infantil é o de proporcionar e mediar a relação com novos objetos da cultura, uma ferramenta essencial, em harmonia com esse referencial teórico para a prática educativa de professoras e professores é o registro.

O registro, enquanto processo de observação, atenta das crianças em atividade, das suas interações e das curiosidades e interesses que expressam durante as rodas de conversa, brincadeiras ou produções.

Como professoras e professores de Educação Infantil, temos o compromisso de ampliar as possibilidades de vivência e aprendizagem das crianças, de organizar o espaço e o tempo das atividades para aguçar a curiosidade, permitir que elaborem hipóteses e possibilitar sempre o encontro com sua cultura.

Chaves (2015) nos alerta que ampliar e enriquecer culturalmente significa extrapolar as vivências locais e se apropriar das diferentes expressões artísticas, que tendem a ficar limitadas às classes mais abastadas.

As creches e pré-escolas que prezam por um ambiente limpo, com expressões do bom gosto, um lugar aconchegante, com cores e percepções do lúdico, estimulam sentimentos positivos na criança. São fontes dessa percepção agradável do ambiente: as pessoas que estão presentes, os brinquedos que as crianças exploram, as conversas do seu entorno, o olhar e tom da fala de professoras e professores (CHAVES, 2015.)

Professoras e professores de Educação Infantil precisam estar sempre atentos a mediar os processos de aprendizagem das crianças quando estes solicitarem ajuda, ou no intuito de ampliar suas habilidades humanas com coisas novas.

Segundo Mello (2007), a infância é o momento em que a criança se introduz na cultura humana, ressignificando e adquirindo para si qualidades humanas forjadas histórica e socialmente. É nessa fase que se aprende a ser humano.

Para a filosofia de Benjamin (1992), a criança é um sujeito lúdico formado por práticas sociais presentes no contexto social e cultural que convive. Nega a visão da criança como um “vir a ser”, e entende a criança como alguém que faz parte da história, do hoje, que se forma do passado através das construções da cultura e da história do futuro.

Soma-se a essas áreas de conhecimento a Sociologia da infância, ao ressaltar que ao falar de crianças e infâncias falamos de experiências plurais com fortes influências do tempo e do espaço.

Os estudos sobre a criança têm o caráter geracional e relacional: geracional ao levar em conta a faixa etária, a classe social e suas singularidades dentro de um grupo social. Nesses estudos são consideradas as crianças na sua totalidade da realidade social. Na inserção relacional, são levados em conta as crianças como atores ativos do processo de socialização com os adultos e seus pares (SARMENTO, 2008).

Munidos da escolha consciente das nossas referências teóricas, conhecendo as crianças com as quais trabalhamos e de acordo com os documentos legais que regulam a Educação Infantil, podemos organizar nossa prática pedagógica e ter a capacidade de refletir e avaliar nosso trabalho. Evitando assim, um planejamento frio, pautado apenas numa exigência burocrática que limita as ações educativas.

Diante da concepção de que pensamento e desenvolvimento são processos indissociáveis, é essencial que as atividades pensadas para bebês e crianças pequenas levem em consideração sua condição de ser humano integral que se desenvolve num contexto social. Por isso, as atividades devem ter como objetivo introduzi-los em práticas sociais e proporcionar diferentes experiências (LIMA, 2020).

Necessitamos organizar atividades que dão conta de proporcionar experiências e vivências únicas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento, através das brincadeiras, das rodas de conversa, da exploração de lugares com a organização de passeios, das expressões nas suas variadas linguagens, na socialização, no respeito à diversidade e em conhecer-se.

Segundo Kramer; Motta,

As crianças de todas as raças/etnias, religiões, classes sociais, origens e locais de moradia, gêneros, independente da condição dos pais, têm direito à educação de qualidade que amplie seu desenvolvimento, seu universo cultural e o conhecimento do mundo físico e social, a constituição de sua subjetividade e autoestima, favoreça trocas e interações. As práticas educativas, em todos os tipos de instituições, devem respeitar e acolher as crianças em suas diferenças e deficiências; entendendo que são cidadãs de direitos à proteção e à participação social, a experiências culturais onde se combinam saberes da experiência, fruto de vivências das crianças e conhecimentos que integram a natureza, a produção e o patrimônio cultural na perspectiva da formação humana. A linguagem e a brincadeira são articuladoras entre saberes e conhecimentos. As instituições e os adultos devem favorecer a brincadeira, entendida como experiência de cultura e forma privilegiada de expressão da criança (2020, p. 1).

Organizar atividades para bebês e crianças pequenas nos desafia a lidar com

imprevistos, a ter que flexibilizar nossa rotina e programação, a lidar com um tempo que é diferente do tempo do adulto. Tudo isso nos exige segurança e criatividade. Mas devemos nos sentir confortáveis com as eventualidades e transformá-las em objetivo de investigação junto às crianças.

A criança é forjada histórica e socialmente no espaço social e carrega consigo essa bagagem para escola. Nossas propostas educativas precisam partir da premissa que o conhecimento apenas se produz quando consideramos o que a criança já sabe e entrelaçamos com o que ela pode aprender (LIMA, 2020).

Uma troca de conhecimentos vivo, ativo, que não cabe na concepção de sala de aula, geralmente expresso por um domínio de turma, onde crianças permanecem sentadas e em silêncio para aprender um novo conteúdo. A aprendizagem pressupõe diálogo, troca de experiências, participação das crianças na organização das atividades e produção artísticas.

Sendo assim, professoras e professores precisam observar o que as crianças trazem de interesses, necessidades, possibilidades. Para que, diante disso, possa formular, avaliar e reorientar seu trabalho.

A escuta atenta é ferramenta essencial no trabalho de professoras e professores de Educação Infantil. Para Angelo (2013) proporcionar um diálogo horizontal, onde a fala é livre e acolhida, sem medo de expressar o que se sente, está de acordo com um processo de aprendizagem que considera a criança possuidora de linguagem, cultura e história. Permitir a palavra pronunciada pelo outro e legitimá-la é afirmar o seu lugar como sujeito histórico.

Um currículo para Educação Infantil deve estar acessível para a construção coletiva junto àqueles a quem mais interessa e sobre quem o trabalho pedagógico irá incidir. Crianças constroem aprendizados sobre o que comunica com o seu corpo e suas emoções, sobre o que podem manipular, experienciar e intervir.

Uma ferramenta pedagógica que viabiliza a comunicação, com respeito a quem fala e com valorização da escuta na Educação Infantil são as rodas de conversas. Esta é uma ferramenta que dá ao diálogo sua importância enquanto formador da historicidade (ANGELO, 2013).

Ter brincadeiras e interações como eixos estruturantes na Educação Infantil significa observar e ouvir as crianças enquanto brincam, ou enquanto elas falam nas rodas de conversa para, a partir de seus interesses e curiosidades. Significa planejar coletivamente a organização de atividades e dos espaços da sala. A construção da sala também é uma atividade coletiva, viva, dinâmica, e que se constrói não apenas com os elementos trazidos pelas professoras e professores, mas também pelas crianças.

No entanto, é preciso romper com uma perspectiva monológica e transmissiva do planejamento de práticas educacionais. Essas barreiras só se sustentam na Educação Infantil quando não levam em conta o lugar da criança como sujeito que ressignifica tempos e espaços através de suas brincadeiras e curiosidade em explorar o espaço (SANTOS, 2006). Uma prática educativa nesses moldes é vazia de sentido, tanto para as crianças como para os educadores.

Pretendo, com isso, reafirmar que os estudos sobre registros podem substanciar um compromisso ético e político de professoras e professores a partir do nosso compromisso com a valorização da história de bebês e crianças, assim como no próprio processo formativo, através das histórias de vida narradas durante a pandemia.

Sendo assim, apresentarei as professoras participantes da pesquisa e suas narrativas sobre ser professora da Educação Infantil na pandemia. Suas histórias de vida para esse trabalho estão centradas neste evento e com os recortes que respondem ao processo de investigação. São eles: pandemia e sentimentos; reflexões sobre as atividades não presenciais; as possibilidades de registros.

3 A CRECHE DANIELLE BATISTA DA SILVA

Sou formada em Pedagogia. Trabalho na creche há 10 anos e sou uma pessoa que gosta do que faz. Tento fazer meu trabalho da melhor maneira possível, apesar de todas as dificuldades que aparecem no caminho, sigo lutando!

A escolha pelo Município de Itaguaí e, particularmente, pela Creche Municipal Profa. Danielle Batista da Silva como campo de investigação para esta pesquisa se dá, primeiro, por se tratar do lugar onde acompanho diariamente a rotina de trabalho, por fazer parte da equipe de professores e, em segundo lugar, pela ação propositiva da creche, que desde o anúncio de seu fechamento buscou estratégias de contato com as famílias e prezou pela permanência do vínculo com bebês e crianças até o retorno presencial.

Sobre o município de Itaguaí, há que se destacar que se trata de um município com indústrias que dinamizam a economia, como a Companhia Siderúrgica do Atlântico, os investimentos no Porto de Itaguaí e os projetos de construção de portos privados, como o porto sudoeste e da construção de submarinos atômicos da Marinha do Brasil com parceria do governo francês. Segundo os índices do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 a densidade demográfica é 482,2 hab.km², sendo o 25º mais populoso do Rio de Janeiro e o 9º com população residente entre 0 e 05 anos de idade.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é 0,715, considerado alto, mesmo devido a condição de pobreza e ausência de serviços públicos na cidade. O Produto Interno Bruto (PIB)

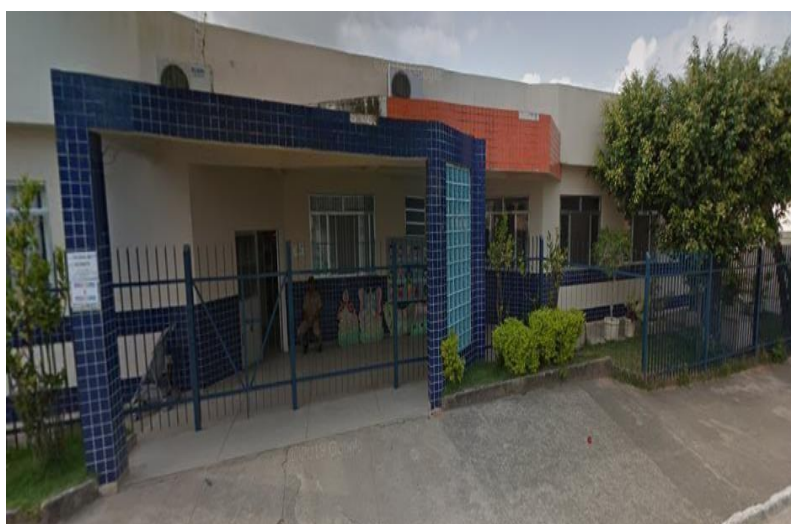
per capita é de R\$ 605.107, 78. A cidade ainda é cortada por uma Rodovia Mário Covas, que liga o Rio de Janeiro à Santos – SP. Dessa forma, Itaguaí é um município que enfrenta o desafio de um dinamismo econômico que não se materializou ainda em melhoria de condições de vida de toda a sua população. Neste sentido, um campo fértil para pesquisas que se voltam para os serviços públicos, sendo um deles a educação, área desta dissertação.

A rede de Educação Infantil é constituída por instituições, sendo 57 instituições de Ensino Fundamental e Educação Infantil, 17 instituições exclusivas de Educação Infantil, dentre elas, 16 creches.

A Creche Municipal Profa. Danielle Batista da Silva foi inaugurada em 2006 e se localiza no bairro 26 de Dezembro, à margem da Rodovia Mário Covas. A partir de 2012, recebeu profissionais concursados para trabalharem na unidade, o que fez com que diminuísse a rotatividade de contratos e que se possibilitasse a construção de memória e da identidade da creche. Hoje a creche atende a 127 bebês e crianças, divididos em 7 turmas.

A turma de berçário atende a 10 bebês a partir de 3 meses. As turmas Nível I A e B atendem a 15 bebês a partir de 1 ano. O Nível II A e B atende a 20 crianças a partir de 2 anos e as turmas de Nível III A e B atendem a 20 crianças a partir dos 3 anos. A instituição conta com 11 espaços, sendo eles: 7 salas de atividades com crianças, 1 sala com recursos pedagógicos, 1 refeitório, 1 cozinha, 1 área com brinquedos, denominada “parquinho”. Estão vinculados à creche 37 profissionais, dentre eles 12 são docentes, 12 auxiliares de creche, 4 apoio à escola e 4 cozinheiras, 3 secretários administrativo, 1 articuladora pedagógica e 1 diretora de creche.

Figura 1 – Fachada da creche



Fonte: Google Maps, 2023²¹

21 Disponível em: <<https://goo.gl/maps/VBMz5247aDpGH37e6>> Acesso em jun. 2023.

Figura 2 – Sala de atividades



Fonte: Página da creche no Facebook, 2023²²

Figura 3 – Sala de recursos pedagógicos



Fonte: Página da creche no Facebook, 2023²³

22 Disponível em: <<https://www.facebook.com/crechemunicipaldaniellebatistadasilva/>> Acesso: jun. de 2023

23 Disponível em: <<https://www.facebook.com/crechemunicipaldaniellebatistadasilva/>> Acesso: jun. de 2023

Figura 4 – Refeitório



Fonte: Acervo do autor.

Figura 5 – “Parquinho”



Fonte: Acervo do autor.

Era nesse espaço, e com essa estrutura, que até 2020 as professoras desenvolviam suas atividades. O ano de 2020 iniciou marcado pela presença de um vírus SARS-CoV-2 de fácil

contágio pelas vias aéreas, primeiramente detectado na China, e que logo se tornou um problema de saúde pública mundial decretado pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Um contexto que alterou o que conhecíamos como práticas na Educação Infantil até então.

No Brasil, em 4 de fevereiro de 2020, foi declarado pelo Ministério da Saúde em Diário Oficial da União emergência em saúde pública de importância nacional decorrente da infecção humana pelo COVID-19. Apesar da maioria das contaminações se tratar de doentes com quadros levemente assintomáticos, até a data dessa pesquisa, o Brasil registrou 631.964 de mortes em decorrência da COVID-19.

Conforme mencionado ao longo do texto, é importante ressaltar que o ensino remoto foi implementado em abril de 2020 e que as atividades desenvolvidas durante esse período podem ser divididas em duas fases distintas. Na primeira fase, foram fornecidas orientações às famílias por meio do aplicativo de mensagens WhatsApp, sugerindo histórias infantis disponíveis no YouTube e brincadeiras que pudessem ser realizadas em casa. Já na segunda fase, adotou-se a distribuição de apostilas às famílias, que serviram como bases para o planejamento das atividades.

Retornamos às atividades presenciais no dia 20 de setembro de 2021, após 1 ano, 6 meses e 6 dias com as atividades não-presenciais. Todos estávamos apreensivos e com incertezas quanto ao contato e à rotina que garantisse segurança. Máscara, óculos, álcool em gel. Com grupos de crianças por semana: grupo amarelo, grupo verde e grupo azul. Cada grupo com até seis crianças. Horário de vivências na sala reduzido a 2 horas: das 8 horas até as 10 horas da manhã. Crianças e adultos mascarados e ainda trancafiados em apostilas.

A volta ao presencial da creche se deu com parquinho trancado, com crianças divididas nas mesas de atividades e brincadeiras com pouca interação. Foi preciso se reinventar. Perante o contexto de primeira dose do esquema vacinal para o COVID-19 e das experiências devastadoras do medo e do luto, eu triunfava. Sem falsa modéstia, entendia o que deveria ser garantido no espaço da creche e teimava em fazer o possível.

Em mim, havia a necessidade de ver os espaços da creche sendo ocupados pelas crianças, mas a experiência do distanciamento me desafiava. Todos os dias, durante duas horas, me esforçava para que o encontro fosse acolhedor: histórias, brincadeiras, imagens da natureza, recolher elementos naturais que encontrassem pela rua, passeios nos pequenos corredores que rodeiam a creche.

A presença agora tomava outras formas. Tinha o receio de quanto tempo mais demoraria para ser recebido com abraços e sorrisos escancarados. Lembro do episódio em que precisei abaixar a máscara e as crianças logo estranharam. Era como se eu precisasse me apresentar

novamente. Lembro também da sensação de irmos ao parquinho pela primeira vez (14 de novembro de 2021) e estranhei o óbvio: as crianças não sabiam usar os brinquedos! Gangorra jacaré, carrossel e gangorra polvo.

Antes da pandemia era natural as crianças chegarem ao parquinho e já conhecerem as funções dos brinquedos, mas essa turma pós pandemia era uma geração nova: não conviveram com os espaços da creche desde bebês, e estavam agora descobrindo e explorando esses espaços. Percebi que era preciso ensinar a brincar. Com o brincar, as crianças criam situações para que conhecimentos e valores sejam consolidados.

Me lembro que neste episódio do parquinho, parei e registrei rapidamente:

“O retorno. Não poderia esperar por uma nova ou antiga normalidade. Foi 1 ano e 6 meses afastado deste espaço. Conservou-se a infraestrutura, mas se alterou o clima. Primeiro, professoras ansiosas sobre como poderiam receber as crianças e sobre como seria o acolhimento: uma adaptação geral. O parquinho fechado e o desejo das crianças brincarem logo revelaram uma monotonia. Na sala com duas crianças, perguntavam pelos colegas. Uma máscara que cobria o rosto revelava as crianças ao beberem água. Eu era surpreendido ao perceber diferenças na imagem da criança que havia projetado na cabeça. Tudo era muito novo. Numa equipe de 2 professores e 2 auxiliares, nós percebíamos paradas envoltas na criança, observando e admirando ela brincar. Uma professora, ao se referir à creche, gerou a curiosidade na criança: - Creche! O que é creche?” (14 de novembro de 2021)

Aos poucos, pelo ímpeto da presença, do afeto e da saudade, éramos surpreendidos por abraços que expressavam carinho, medo e tristeza. Quando víamos, estávamos abraçando também. Permanecermos com a máscara na sala era outro desafio para as crianças. Elas abaixavam na hora de falar, de tossir... no verão parecia aflitivo para as crianças ficarem de máscara. Flexibilizamos, afinal, a recomendação da OMS e o uso de máscaras a partir dos 6 anos. Além disso, havia crianças que iam sem máscara e era preciso recebê-las.

Findava 2021, e estávamos um pouco mais adaptados e menos temerosos a não sobrevivermos à pandemia. A tranquilidade se deveu à vacinação em massa. Se 2020 ficou marcado pela disseminação do vírus da COVID-19 mundialmente, com números exorbitantes de mortes, 2021 foi o ano da esperança na vacina. Já em 2022, o ano do (re)começo, de poder pensar e se discutir a pós-pandemia e as consequência do afastamento social.

No caso que nos interessa discutir, em março de 2020, em decorrência do aumento significativo da transmissão comunitária pelo novo coronavírus, a OMS decretou a quarentena

e recomendou a redução da mobilidade social e a redução das aglomerações como estratégias de prevenção. Com isso, propôs o fechamento de estabelecimentos comerciais, religiosos e educacionais.

Examinar memórias e sistematizar relatos desse período é buscar ações positivas decorrentes dos dias difíceis, vividos no auge da pandemia e sem um horizonte da cura. Minúcias e sutilezas que talvez não cheguem à essência, afinal esse trabalho vem sendo construído desde meados de 2021, onde contamos com o avanço da vacinação no Brasil e com uma perspectiva de retorno tão logo.²⁴

3.1 VOZES DA PESQUISA

Gosto de ouvir, mas não sei se sou a hábil conselheira. Ouço muito. Da voz outra, faço a minha, as histórias também. E, no quase gozo da escuta, seco os olhos. Não os meus, mas de quem conta. [...] Desafio alguém a relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escrevivência. (EVARISTO, 2016)

Foi nas trocas de conversas, apressadas pelos corredores da creche ou sentados à mesa para as refeições, que pratiquei, ao longo da pesquisa, minha curiosidade em saber sobre as professoras, encontrar angústias e alegrias que nos aproximassem. Assim como Evaristo (2016), gosto da escuta. Ela coloca os sujeitos em lugares e percepções que, sozinhos, podemos não alcançar. É curioso levantar as trajetórias de vida, conhecer os percursos das professoras ainda na entrada da creche. Antes de nossas histórias se cruzarem, esse processo de conhecer o outro e de se reconhecer no outro nos aproxima, nos revela e nos humaniza.

²⁴ As conclusões desse trabalho ocorrem no segundo semestre de 2022, com a vacinação disponível a partir dos 3 anos de idade e o retorno das atividades presenciais nas creches. O retorno das atividades presenciais nas creches de Itaguaí ocorreu em 20 de setembro de 2021, com a carga horária reduzida e rodízios com até 6 crianças, com os cuidados sanitários recomendados e o uso de máscaras. Em 2022, a carga horária foi gradativamente aumentada até cumprir o turno da manhã. As creches do município nesse ano funcionam em período parcial.

São as letras e palavras das mulheres/professoras que dão vozes e corporificam essa pesquisa. A opção metodológica por suas apresentações se justifica pela tentativa de dar contexto às narrativas e trazer as mulheres desta pesquisa para mais próximas dos leitoras e leitores.

Cada sujeito desta pesquisa, ao narrar sua trajetória, se torna uma testemunha da história. Nas pesquisas com narrativas de si, sujeito e cultura contribuem para uma ampla compreensão de recentes fatos históricos.

Elejo as narrativas por se tratarem de uma estratégia metodológica que, para além da metodologia de pesquisa, consiste em relatar experiências vivenciadas, além de tratarem de uma ferramenta de formação e de construção identitária docente (ABRAHÃO, 2003). Tematizar sobre problemas contextualizados e universais comunga com uma perspectiva dialética que entende as histórias de vida como inseridas em um sistema. São histórias de sujeitos que se constroem dentro dos condicionantes micro e macroestruturais. Valoriza-se, assim, a narrativa, onde os elementos pertinentes vão aparecendo durante o relato das experiências dos profissionais.

Para Abrahão (2003), a pesquisa autobiográfica pode resultar de diversas fontes, como histórias de vida, autobiografias, biografias e memórias. Para tanto, lança mão de diversas fontes, como história oral, fotos, vídeos, diários e documentos em geral, reconhecendo com isso a importância da triangulação para subsidiar as memórias. Ao adotar a metodologia biográfica da pesquisa, reconheço as particularidades de se trabalhar com memórias decorrentes de realidades multifacetadas, com professoras em constante dinâmica de transformação e com uma metodologia que trabalha antes com a subjetividade do que com dados acabados e exatos.

A partir desta abordagem, as integrantes da pesquisa assumem o papel vivido de ator da pesquisa. As histórias de vida são compreendidas sobre o que a pesquisa é capaz de captar por meio do relato oral ou escrito em diários de campo ou gravações de áudio e vídeo para reconstruir processos históricos vividos por diferentes sujeitos em diferentes contextos. As biografias expressam a história de vida dos outros. Para Abrahão (2003), esta pesquisa tem um caráter dialético à medida que as histórias de vida são entendidas dentro de um sistema sociopolítico e cultural macro, mas sem se desvencilhar do indivíduo ou grupo em questão. São histórias de sujeitos ou grupos forjadas por micro e macro estrutura social.

Segundo Reis (2018), no entanto, as histórias de vida são valorizadas como fontes de construção de conhecimento tanto para si, quanto para com quem divide suas experiências. O movimento de ouvir e contar histórias de vida suscita o desenvolvimento pessoal e profissional, pois questiona suas competências e ações, toma consciência do que se sabe e do que necessita aprender, desencadeia o desejo de mudança e o estabelecimento de um compromisso e da definição de metas.

Os relatos de experiências servem como norte no processo de formação, para que os profissionais tenham ciência dos impactos de determinadas experiências educativas, de problemas e dificuldades enfrentadas pelos profissionais durante suas carreiras, as estratégias de ensino e da relação professor/professora e aluno na sala de aula, entre outros.

Tratando-se da metodologia de pesquisa com história de vida no campo da educação, partimos da escolha de captar as experiências de professoras durante a pandemia do COVID-19. Adotamos, dentro da concepção de biografia, a categoria narrativa. Para Reis (2018), essas narrativas estão intimamente ligadas às identidades de professoras. Este trabalho pretende esmiuçar as histórias contadas por professoras e professores sobre as experiências deregistro da prática docente durante a pandemia.

São sete mulheres, sete histórias para contar, sete docências que se inter cruzam. Em comum, o fato de serem professoras da Creche Municipal Danielle Batista da Silva e de viverem os desafios da pandemia do Covid 19. São elas: Andréa, Elaine, Luana, Magda, Maria, Sônia, Tatiana.²⁵

Professora Andréa

“Minha formação é em Pedagogia com pós-graduação em Educação Especial. Tenho três anos na creche e eu escolhi ser professora de Educação Infantil, depois de ter passado uma experiência no Ensino Fundamental, no 5º ano, onde eu presenciei algumas dificuldades em por em prática os conteúdos em sala de aula, encontrei alunos com idades desproporcionais a escolaridade, então foram alguns fatores que me fizeram desistir do Ensino Fundamental e ir para Educação Infantil. Foi dessa forma que cheguei até à creche. Com as experiências que tive no Ensino Fundamental, e agora na creche, eu definitivamente decidi ser professora da Educação Infantil.”

Professora Elaine

“Eu sou a professora Elaine, tenho 38 anos e sou formada em Pedagogia. Trabalho na creche há 10 anos e sou uma pessoa que gosta do que faz. Tento fazer meu trabalho da melhor maneira possível, apesar de todas as dificuldades que aparecem no caminho, sigo lutando! Na verdade, não escolhi ser professora de Educação Infantil, foi o acaso que me jogou neste caminho. Cheguei

25 Escolho utilizar os reais nomes das professoras como alternativa metodológica que reconhece a importância da voz e autoria dessas professoras.

com muita luta e persistência.”

Professora Luana

“Me chamo Luana, tenho 37 anos, sou formada em Letras, tenho pós-graduação em Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar e também estou concluindo uma pós em artes. Eu me vejo como professora desde que me entendo por gente. Quando criança minha mãe conta que eu dava aula para as bonecas. Quando perguntavam o que eu queria ser quando crescer, eu sempre respondia professora. Quando cheguei na fase do ensino médio, eu fiz outra escolha, apesar de sempre me denominar professora, fui me aventurar fazendo Técnico de Enfermagem. Quando cheguei no terceiro ano do Ensino Médio, o meu pai adoeceu e precisou de uma internação pública, foi ali que me senti inútil e não quis mais saber de lidar tão perto com a morte. Eu perdi meu pai e também a vontade de ser enfermeira. Após um ano sem estudar, porque depois dessa perda a minha vida parou, eu fiquei pensando o que eu queria de verdade, o que me faria feliz como profissional, e me lembrei do meu sonho de criança em ser professora, então eu fui terminar o Ensino Médio e fiz um pós médio de formação de professores, pronto... dali eu me realizei, me apaixonei e tive a certeza que eu sempre quis ser professora. Quando eu me formei, eu estava grávida do meu filho, ele nasceu dia 12 de dezembro, marcando assim a minha formação. Hoje ele tem 16 anos e eu tenho 16 anos de formada. Logo no estágio, a gente consegue perceber o que vai querer trabalhar, e eu sempre amei os pequeno, foi essa minha paixão pela inocência dos pequenos que me fez chegar na Educação Infantil. Quando eu comecei a distribuir currículo, eu sempre colocava no meu objetivo a Educação Infantil. Assim quando eu consegui meu primeiro emprego como professora foi em uma turminha do PRÉ I e foi aí que eu realmente me vi no caminho certo. Me formei em 2012 e nesse ano abriram alguns concursos e eu resolvi fazer. Passei e tentei ir para escola que me colocasse em turminha de PRÉ e eu consegui. Fiquei lá por alguns anos, mas infelizmente meu diretor se aposentou e me colocaram no 3º ano do Ensino Fundamental e eu não me adaptei. Quando tive a oportunidade de ir para creche, eu fui e estou na creche por 8 anos, sendo 3 anos como diretora e 1 ano como supervisora das 16 creches do município. Sou grata, mas hoje em dia eu prefiro dar aula do que qualquer outro cargo que exija mais de mim. Essa sou eu, mãe, esposa, professora, filha caçula que ama a Educação Infantil e quer se aposentar nela.

Professora Magda

“Sou Magda, nascida em São Leopoldo, no Rio Grande do Sul. Atualmente com 59 anos. Ingressei no magistério em 1986, tendo, portando, mais de 30 anos na profissão, atuando no Ensino Fundamental. Atuei por mais de 20 anos na área docente em minha cidade natal. Em 2010, transferir minha residência para cidade do Rio de Janeiro, onde resido atualmente. Ingressei na esfera do magistério público na cidade de Itaguaí em 2013. Tenho graduação em Letras e Pós-graduação em Educação e Tecnologia. Ingressei nesta creche em 2014, onde atuo até os dias de hoje. Gosto de trabalhar com a Educação Infantil por ser uma das mais importantes fases da formação na vida da criança, na qual ela desenvolve experimentações do mundo fora do âmbito familiar, além de fazer novas amizades e várias descobertas em todas as áreas do conhecimento, aplicando essas informações para toda sua vida.”

Professora Maria

“Sou Maria Ferreira Soares, tenho 54 anos e estou cursando Pedagogia. Trabalho com Educação Infantil desde que terminei o curso normal em 1985. Vim do nordeste com minha família aos 9 anos com um enorme desejo de aprender a ler, fui a uma escola municipal, fiquei na fila de matrícula e consegui uma vaga. Por ser uma aluna fora da idade de alfabetização, fui direcionada para uma Universidade próxima, afim de fazer parte de um grupo de pesquisa que tinha por objetivo ensinar com novos métodos. Como já havia sido alfabetizada por uma vizinha com a Cartilha “Sonho de Talita”, eu me destaquei no projeto e auxiliava as amiguinhas menores. Nasceu a professora, porque tudo que eu aprendia, logo queria ensinar. No quintal de casa, meus vizinhos que haviam conseguido vaga na escola, frequentavam minha escolinha. Quando terminei o ensino do Ginásio, fui convidada pelo padre da igreja que frequentava a lecionar no antigo MOBREAL com o Método Paulo Freire. Que orgulho tenho hoje, pois na época não sabia a importância desse educador. Fiz parte da consulta pública para a criação da L.D.B. Em 1987 fui convidada a dar aulas numa escola comunitária com acompanhamento da Secretaria de Assistência Social do Rio de Janeiro. Desenvolvi projetos para PETI, PROJOVEM, Abrigo de Meninos e Meninas, Família Acolhedora e Concellho Tutelar. Em 2011 realizei meu sonho de passar num concurso público para o magistério em Itaguaí.

Professora Sônia

“Meu nome é Sonia, tenho 42 anos. Tenho formação em Letras e Pós-graduação em Língua Portuguesa e interdisciplinaridade. Trabalho com Educação Infantil desde 2004; no início o emprego de auxiliar de creche surgiu como uma oportunidade porque estava desempregada, mas depois se tornou uma paixão. Tive experiência com outras faixas etárias, mas optei em voltar a trabalhar como professora da Educação Infantil. Trabalhar com Educação Infantil exige muita paciência e amor.”

Professora Tatiana

“Meu nome é Tatiana, tenho 48 anos e a 10 anos estou atuando em sala de aula na educação infantil na modalidade creche. Fiz formação de professores me formando em dezembro de 1993 e janeiro de 1994 tive minha filha. Por eu ter sido mãe precocemente não pude exercer minha profissão de imediato, pois não tinha com quem deixar minha filha e durante este tempo me tornei Do lar, ou seja, mãe e esposa. O tempo foi passando e eu não imaginava trabalhar tão cedo, então não fazia planos. O tempo passou e eu tive meu segundo filho, pois queria realizar uma laqueadura. Quando ele nasceu em 2002 passamos por uma crise financeira muito grande pois a empresa que meu marido trabalhava decretou falência e ficamos numa situação muito difícil e dependendo da ajuda de terceiros durante 3 meses, período do desemprego do meu marido. Quando ele voltou a trabalhar o salário dele foi reduzido em menos da metade do que ele recebia anteriormente e foi então que voltei a fazer planos, pois dependia dele para tudo. Comecei então a fazer unhas, trabalhar em festa pra poder me organizar. Quando meu filho fez 2 anos, meu irmão conseguiu uma vaga de trabalho numa escola próxima da minha casa, pois ele estava fazendo um trabalho de contabilidade pra dona da escola e ele em troca pediu essa vaga, porém a escola não assinava a carteira. A escola era administrada por uma pessoa que não tinha responsabilidade em pagar o salário em dia e nem o piso. Foi então que durante o tempo trabalhado, decidi estudar para concurso. Pretendia fazer concurso para a prefeitura do Rio devido a estabilidade, porém na primeira prova fui reprovada. Comecei a ter em mente que eu não estava em situação de disputar uma vaga por ter ficado muito tempo sem estudar. Quando abriu novo concurso no Rio começou a ser cobrado o nível superior para ingressar na prefeitura, foi então que pensei em retomar os estudos, porém fazer faculdade sem ter renda se tornou um sonho sem previsão para acontecer. Para conseguir uma grana extra iniciei aulas de reforço na casa da minha irmã. Pensando em ampliar as aulas de reforço, pensei em fazer uma obra na

minha casa e fazendo um terraço seria solução. Sentei com meu marido perguntando o que ele achava e se ele me ajudaria com o seu dinheiro do décimo e mais o que eu iria juntar durante o ano com as aulas e a atividade de manicure que eu fazia nos finais de semana. Os meses foram passando veio o concurso da Prefeitura de Itaguaí que não estava exigindo o nível superior para a realização do mesmo. Foi então que me animei e entrei num curso preparatório para que eu conseguisse renovar meus conhecimentos. Fui aprovada, mas minha classificação não ficou dentro do limite das vagas oferecidas, porém fiquei muito feliz com minha aprovação, pois ali eu vi que era capaz. Quando chegou no final do ano que os planos eram juntar o dinheiro pra eu realizar a obra do terraço pra eu dar minhas aulas de reforço, veio então a tristeza, pois meu marido disse que não tinha dinheiro pra me ajudar, pois ele já tinha planos com décimo terceiro dele que era pra pagar as contas feitas durante o ano. Nesse momento parei e pensei o que eu ia fazer com todo dinheiro que eu juntei durante o ano, pois foram muitas economias. Deixei o dinheiro na poupança, não iria gastar tudo o que economizei em vão. Foi então que colocaram na caixa de correio um folder da Faculdade FEUC que estava com a promoção da gratuidade da Pós, caso o aluno concluísse o curso sem reprovar e trancar a matrícula. Respirei fundo e vi que ali estava a porta de entrada do concurso da Prefeitura do Rio. Fui com a cara e a coragem, depois de 18 anos parada retomar os estudos. Nas minhas contas o dinheiro dava para a conclusão do 1º e 2º períodos, e que depois eu iria fazer um estágio pela prefeitura remunerado e daria pra pagar o restante. A maratona das unhas continuaram e fui juntando mais dinheiro. Eu animada em fazer o estágio remunerado fui na CRE pra me cadastrar, veio a notícia que eles estavam aceitando estagiários a partir do 2º período. Fiquei em choque com a notícia e me desesperei pois teria que parar a faculdade. Foi então que pra conseguir verbas tentei arrumar um emprego de vendedora pra extra Natal e trabalhei um dia. No dia seguinte recebi a notícia do estágio pra novembro e dezembro pra atender uma criança com síndrome de West²⁶ que estava pela defensoria pública e atuei como mediadora do mesmo. O período do estágio terminou e foi então que recebi a notícia que a renovação era só depois que as aulas voltassem. Ou seja, renovação só em março e pagamento só em abril. A notícia foi um balde d'água fria, fiquei desesperada pois teria que parar a faculdade. Foi então que minha cunhada perguntou se eu conhecia alguém pra ser ajudante de cozinha no bar que ela tinha. Não pensei 2x e me ofereci pra esse trabalho, precisava renovar minha matrícula que para minha derrota tinha aumentado o valor da mensalidade. Fiquei na luta sendo ajudante de cozinha e fazendo minhas unhas pra arrumar mais dinheiro. No dia 26 de dezembro fui trabalhar e deixei meu filho em casa com a

26 Tipo raro de epilepsia. Inicia-se normalmente no primeiro ano de vida, sendo o sexo masculino mais afetado.

irmã pois ele estava com febre desde o dia anterior. Minha filha ligou dizendo que a febre dele não tinha melhorado e meu cunhado dono do bar ouvindo isso mandou eu ir levar ele ao médico. Fui parar com ele no UPA e era só um resfriado forte. Quando cheguei em casa correio grita meu nome dizendo que tinha um telegrama e eu já me desesperei achando que seria uma notícia ruim. Foi então que ele disse que não era notícia ruim e sim de um concurso. Quando abri era a convocação pra me apresentar em Itaguaí. Eu gritei horrores e quando falei com meu marido o mesmo disse que não daria em nada pois eles não chamariam. Esperei e quando foi em fevereiro de 2013 tomei posse. Quando fui me apresentar pra escolher a unidade eu pedi pra uma escola próxima ao centro pois não conhecia nada, foi quando ela disse que não tinha vaga em escola no centro e só em creche. Ou seja, tive que aceitar a contra gosto, pois pensava no trauma causado pelo aluno que fui estagiária. Nesse período fui me adaptando, me tornei diretora da mesma unidade que comecei e passei gostar do ambiente de creche. Saí da direção, fui pra outra unidade. A prefeitura do Rio abriu o concurso pra ensino fundamental com nível superior, fiz o concurso e estou esperando ser chamada.

Resgatar as memórias é parte da capacidade humana psíquica de conservar lembranças do passado. O que se reproduz nas apresentações dessas professoras e dos seus relatos sobre a pandemia a seguir é, de antemão, resultado das subjetividades, uma vez que, ao trabalharmos com narrativas e histórias de vida, há o desprendimento com a busca da verdade. Cada sujeito vê o mundo marcado por suas concepções e trajetórias de vida (PERAZZO, 2015). Com isso, quero dizer que trabalhar com as memórias coletivas tem uma força ideológica. Trata-se de compreender como as pessoas pensam e de como estão suas escolhas de vida diante do lugar social que ocupam. São experiências individuais que, somadas, ganham relevância ao tematizarem sobre a pandemia.

Quanto a autenticidade das histórias, Evaristo (2016, p.15) pontua que:

Do que eu ouvi, colhi essas histórias. Nada perguntei. Uma intervenção fora de hora pode ameaçar a naturalidade do fluxo da voz de quem conta. Do meu ouvir, só deixo a gratidão e evito a instalação de qualquer suspeita. Assim caminho por entre vozes. Muitas vezes ouço falas de quem não vejo nem o corpo. Nada me surpreende do invisível que colho. Sei que a vida não pode ser vista só a olho nu. De muitas histórias já sei, pois vieram das entranhas do meu povo. O que está guardado em minha gente, em mim dorme um leve sono. E basta apenas um breve estalar de dedos, para as incontidas águas da memória jorrarem os dias de ontem sobre os dias de hoje. Nesses momentos, em voz pequena, antes de escrever, repito intimamente as passagens que já sei desde sempre. Não de me perguntar: por que ouço então outras vozes, se já sei. Ouço pelo prazer da confirmação. Ouço pela partilha da experiência de quem conta comigo e comigo conta. Outro dia me instalaram sobre a verdade das histórias que registro. Digo isto apenas: escrevo o que a vida me fala, o que capto de muitas vivências. Escrevivências. Ah, digo mais. Cada qual crê em seus próprios mistérios. Cuidado tenho. Sei que a vida está para além do que pode

ser visto, dito ou escrito. A razão pode profanar o enigma e não conseguir esgotar o profundo sentido da parábola.

Da minha escuta, preocupa-me mais manter a fidelidade no que cada professora deseja comunicar. Não suspeito do que é dito. Caminho buscando nexos entre os estudos abordados até aqui e as narrativas apresentadas.

Nas apresentações de cada professora participante da pesquisa, aparecem os caminhos que as levaram até o trabalho docente em creche. A partir de suas palavras, expressam o que há em comum nas individualidades de suas trajetórias.

As professoras Luana e Maria descrevem seu papel profissional com associações entre brincadeiras de escolinha e ensinar aos outros colegas da turma, com o ofício de ser professora. No entanto, tais associações trazem ambiguidades quando olhamos, principalmente, para a história do magistério no Brasil. Ainda que seja recorrente ouvir em qualquer área um profissional dizer que exerce a função que sonhava desde criança, sinalizamos que sonhar exercer uma profissão não significa a disposição de servir ao próximo como sacerdócio.

A profissão docente é marcada historicamente a partir do século XIV, com as escolas elementares para as classes populares, onde professor/professora era aquele que professava a fé, assumindo a função voluntária de ensinar, independente das condições de trabalho e salário (HYPÓLITO, 1997). Junto a isso, na educação infantil e ensino fundamental, historicamente, as mulheres ganham protagonismo na profissão, diante de uma concepção machista na qual a imagem do feminino ligada ao abnegado e puro fosse mais apropriada para o cuidado a educação e o corpo de bebês e crianças.

O trabalho na Educação Infantil difere do Ensino Fundamental pela especificidade do cuidado com bebês e crianças pequenas. Segundo Cerisara (2002), devido à aproximação com as práticas domésticas e de maternagem, socialmente desvalorizadas, esta é uma profissão que se aproxima mais dos cuidados domésticos, sendo fundamental parte do trabalho pedagógico, principalmente de 0 a 3 anos, dar banho, alimentar, trocar fraldas, colo, entre outros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9.394/96 art. 62) exige a formação mínima em Ensino Médio, modalidade normal para a docência na Educação Infantil. Com isto, o trabalho de professoras de crianças de 0 a 6 anos ganhou maior legitimidade e, conseqüentemente, valorização (BATISTA; ROSA, 2018, p. 99).

Segundo Batista e Rosa (2018), o trabalho na Educação Infantil emerge de práticas que combinam as experiências domésticas com as adquiridas por cursos de formação inicial e/ou continuada no curso de Pedagogia. Denominam essa mescla de saberes experienciais como saberes específicos decorrentes do cotidiano do trabalho e dos conhecimentos de sua formação.

Das sete professoras participantes da pesquisa, cinco (Andréa, Luana, Magda, Sônia e Tatiana) possuem pós-graduação *lato sensu* em áreas da licenciatura. Apesar de nenhuma das professoras relatarem a formação continuada para a área da Educação Infantil, reconhecem, por iniciativa própria, a necessidade de qualificação para a prática docente e os seus conhecimentos profissionais.

Enquanto funcionários da Prefeitura de Itaguaí, o incentivo oferecido à formação continuada de professoras e professores consta no Plano de Cargos e Salários (Lei 4.019/2022) no art. 61:

Aos servidores com qualificação superior àquela que serviu de requisito para investidura no cargo serão concedidos os seguintes adicionais: I- de nível médio, na proporção de 5% dos vencimentos do cargo efetivo do servidor; II- de nível técnico ou formação geral de professores na modalidade normal em nível médio, na proporção de 10% dos vencimentos do cargo efetivo do servidor; III- de nível superior, na proporção de 20% dos vencimentos do cargo efetivo do servidor; IV- de pós graduação na proporção de 25% dos vencimentos do cargo efetivo do servidor; V- de Mestrado, na proporção de 30% dos vencimentos do cargo efetivo do servidor; VI- de Doutorado na proporção de 35% dos vencimentos do cargo efetivo do servidor; VII- de Pós-Doutorado, na proporção de 40% dos vencimentos do cargo efetivo do servidor. §1º Para a verificação do preenchimento das qualificações acima serão observadas as regulamentações do MEC ou outro órgão federal que o venha a substituir. §2º Os adicionais previstos neste artigo não se acumulam com outros do mesmo nível ou de nível mais elevado (ITAGUAÍ, 2022).

O Plano de Cargos e Salários do município de Itaguaí é efetivamente implementado devido às mobilizações realizadas pelos profissionais da educação pública local, que lutam para garantir seus direitos e promover o reconhecimento da formação contínua de seus professores.

As professoras Luana e Sonia usam a palavra “paixão” para se referirem ao seu ofício, assumindo, assim, as emoções implicadas nos seus trabalhos, mas a profissão professora também está inserida num contexto de formação política e científica crítica. Para Freire (1996), a amorosidade presente no trabalho docente não exclui a cientificidade e o compromisso político de professores.

Diante das narrativas, nos deparamos também com concepções de infância que aparecem nas narrativas: a professora Luana descreve que “*a paixão pela inocência dos pequenos*” que a fez trabalhar com a Educação Infantil.

Essa concepção está nos primórdios da Educação Infantil, que tem o pensamento de

Rousseau como uma de suas referências. O autor retrata a inocência e a pureza como inerentes à criança, sendo a sociedade adulta responsável por sua corrupção. As ideias de Rousseau surgem no século XVIII em contraposição ao pensamento de Santo Agostinho sobre o pecado original, no qual a criança é vista como ser imperfeito que carece de disciplina para ser corrigida. Havia, assim, duas concepções: uma da vertente religiosa protestante e outra que valorizava a inocência da criança. A crítica que se faz a essa concepção se refere ao seu distanciamento das condições existenciais das crianças e dos diferentes modos de vida. Teorias sobre infância que não dizem respeito ao modo de ser criança (PEREIRA, 2011, p. 21), mas que, como vemos no relato, ainda se encontram presentes nos discursos de profissionais da Creche.

Outra concepção de infância presente nas vozes da professora é demarcada nas palavras da professora Magda ao afirmar que gosta de “*trabalhar na Educação Infantil por ser uma das mais importantes da formação na vida da criança*”. Tal afirmativa vai de encontro à concepção que valoriza as aprendizagens em seus aspectos globais na primeira infância. A Educação Infantil tem um currículo, com propostas pedagógicas, o perfil específico para a formação dos professores e não deve ser entendida como uma fase de preparação para o Ensino Fundamental, a fim de evitar evasão e insucesso escolar. A Educação Infantil não pode ser vista como a Panaceia dos problemas educacionais das etapas subsequentes. (JOBIM e SOUZA e KRAMER, 1991)

Com relação às as perspectivas dos professores sobre a rede pública de ensino no município de Itaguaí, a professora Tatiana, ao relatar que “*a prefeitura do Rio abriu o concurso pra ensino fundamental com nível superior, fiz o concurso e estou esperando ser chamada*”, aponta para a tradição recorrente de professoras e professores enxergarem o trabalho no Município de Itaguaí com provisoriedade. Normalmente, esse interesse pelos concursos no Município do Rio de Janeiro está ligado à proximidade da moradia das professoras e melhores condições de trabalho e salário.

De acordo com os dados do Cadastro Geral de Empregos e Desempregados (CAGED)²⁷, atualizado em maio de 2023, uma Professora de Creche atuando na cidade do Rio de Janeiro, RJ, possui uma faixa salarial que varia de R\$ 2.036,11 (média do piso salarial de acordo com acordos, convenções coletivas e dissídios) a um teto de R\$ 4.064,19. A média salarial para essa função é de R\$ 2.093,28, considerando uma jornada de trabalho de 27 horas semanais. Em termos de perfil profissional, é comum encontrar profissionais do sexo feminino, com cerca de 46 anos de idade, formação superior em Pedagogia e que trabalham 44 horas semanais em empresas

27 Dados disponíveis em < <http://pdet.mte.gov.br/novo-caged>>

voltadas para a área de Educação Infantil - creche.

Ainda segundo os dados do CAGED (2023), um Professor de Nível Médio na Educação Infantil que atua na cidade de Itaguaí, RJ, recebe um salário que varia entre R\$ 1.513,03 (média do piso salarial de acordo com acordos, convenções coletivas e dissídios) e um teto salarial de R\$ 2.243,02. A média salarial para esse cargo é de R\$ 1.555,52, considerando uma jornada de trabalho de 24 horas semanais. No que diz respeito ao perfil profissional, é comum encontrar profissionais do sexo feminino com cerca de 43 anos de idade, possuindo Ensino Superior completo. Esses professores trabalham em média 20 horas por semana em empresas do segmento de Educação Infantil em Itaguaí.

No exercício de apresentações das professoras participantes da pesquisa, emergem relatos sobre suas trajetórias e questões referentes à concepção de Infância, Educação Infantil e à docência em creche, que se materializam nas vozes dessa professoras, mas que também podem dialogar com os caminhos e concepções existentes em outros contextos de Educação Infantil.

Assim, ao problematizar o que falam as professoras desta pesquisa, esta dissertação torna-se um documento de identidade, não só dessas profissionais, mais também de um campo que se encontra em construção, o campo da docência na creche. A seguir, munido das cadernetas que revelam as histórias dessas mulheres durante a pandemia, faço coro com as que trazem identificações com os desafios que se fizeram presentes na vida de professoras e professoras da Educação Infantil durante a pandemia.

4 UM DIÁLOGO ENTRE AS NARRATIVAS

A pandemia causada pelo COVID-19 transformou nossas rotinas de casa e do trabalho. Foi preciso se reinventar. Inicialmente, ficamos isolados, na tentativa de prevenção do vírus altamente contagioso e ainda sem prevenção. Frente à esse cenário, havia a preocupação, enquanto professores, de como manteríamos o contato com as crianças. Como dar conta do trabalho a partir do ensino remoto? Como organizar o trabalho, que agora passou a ser feito a partir da nossa casa?

Diante disto, foi cursando o mestrado e pensando nos impactos da pandemia sobre meu objeto de investigação que surgiu a curiosidade sobre o que sentiam e o que tinham a dizer as professoras da Creche Municipal Danielle Batista da Silva, meu local de trabalho, que se tornou campo desta pesquisa acadêmica. A escolha pelas narrativas dessas docentes, se justifica porque,

suas narrativas podem contribuir para dimensionar resultados sobre ser professora/professor da Educação Infantil durante a pandemia.

Para tanto, algumas questões foram postas em voga, como por exemplo: quais eram os medos e as preocupações decorrentes da pandemia para essas profissionais? As professoras avaliavam que a aproximação com crianças bem pequenas através de grupos do *whatsapp* estava cumprindo o objetivo proposta pela secretaria de educação de manutenção dos vínculos na Educação Infantil? Quais foram os possíveis registros da prática feitos durante o afastamento social e ao longo do ensino remoto?

Com o objetivo de refletir sobre essas questões, foi feita a opção metodológica pelos registros em cadernetas que foram entregues às professoras. Este capítulo traz o material do campo, que é composto pelos registros das professoras na pandemia e suas estratégias para, por um lado, manterem os vínculos com as crianças e, por outro, atenderem às demandas da secretaria de educação. Busca um diálogo sobre temáticas que se fizeram presentes durante o período de iminente contaminação e mortes pela COVID-19 e registros produzidos ao longo do afastamento social e das aulas remotas.

Conforme já mencionado, elegemos como metodologia os registros feitos pelas professoras em cadernetas preparadas para esta pesquisa no intuito compreender suas experiências durante o período de afastamento do trabalho presencial, suas estratégias de comunicação no ensino remoto, expectativas para o retorno presencial e as novas práticas instituídas. A aproximação com as professoras vem dos anos que dividimos além do local de trabalho, experiências profissionais e de vida. Então, cientes de minha formação continuada e compartilhando das mesmas questões e angústias, via conversas de *Whatsapp* no período remoto, prontamente aceitaram contribuir com esse trabalho.

De posse das cadernetas, e logo após o retorno das aulas presenciais em novembro de 2021, semanalmente lançava questões a serem pensadas e relatadas na caderneta, a fim de que registrassem suas experiências. A dinâmica durou oito semanas até que eu recolhesse as cadernetas. Com as cadernetas em mãos, me debrucei sobre as leituras. O que pretendo nos resultados é traçar diálogos entre os relatos sobre perspectiva teórica e metodológica que venho desenvolvendo ao longo do trabalho.

Ressalto que, apesar do cuidado ético de expressar o que trazem as professoras, este trabalho se concretiza a partir da minha interpretação e de uma escrita que não é neutra. Trata-se de uma interpretação pessoal sobre o meu olhar para as narrativas das professoras durante o período de afastamento social (ABRAHÃO, 2003).

4.1 MEDO E LUTO: EMOÇÕES QUE NOS ATRAVESSARAM DURANTE A PANDEMIA.

O luto é uma forma cruel de aprendizado. Você aprende como ele pode ser pouco suave, raivoso. Aprende como os pêsames podem soar rasos. Aprende quanto do luto tem a ver com palavras, com a derrota das palavras e com a busca das palavras. Por que sinto tanta dor e tanto desconforto nas laterais do corpo? É de tanto chorar, dizem. Não sabia que a gente chorava com os músculos (CHIMAMANDA, 2021).

O “até logo”, na sexta-feira, 13 de março de 2020 não se cumpriu. Não voltaríamos na segunda-feira, uma vez que no dia 11 de março do mesmo ano, a OMS decretou estado de pandemia em relação ao coronavírus. Um vácuo se instalou na nossa rotina. Materiais de trabalho deixados na creche, o caderno de planejamento, a turma que começava a se adaptar às professoras e vice-versa.

O que seriam quinze dias, uma curta pausa de prevenção ao até então desconhecido vírus, se potencializou. Prolongou-se e tornou-se gradativamente um colapso no sistema de saúde com um número alarmante de infectados, com tristes recordes de mortes.

Nesse cenário, diante das demandas de trabalhos colocadas, fundia-se definitivamente a casa e o trabalho. Foi apresentado a nós o conceito de ensino remoto como uma alternativa para alcançar objetivos educacionais, conforme sugerido no Parecer CNE/CP 5/2020, aprovado em 28/04/2020. Esse parecer traz orientações específicas para as crianças que frequentam creches (de 0 a 3 anos), recomendando atividades de estímulo, leitura de textos pelos pais, brincadeiras, jogos e músicas infantis. Para apoiar os pais ou responsáveis que não possuem habilidade na leitura, sugere-se que as escolas ofereçam orientações concretas, como modelos de leitura em vídeo ou áudio, para envolver as crianças pequenas nas atividades e garantir a qualidade da experiência de leitura (p.10).

Diante do parecer, pairava a dúvida em como transferir para as atividades remotas as vivências que faziam parte do cotidiano nas creches. O trabalho com crianças de 0 a 3 anos presume a presença, a corporeidade e o contato físico que se fazem presentes nas brincadeiras, no abraço, no afago do choro, nas contações de histórias, com modulação de voz e expressões faciais.

A presença das famílias se tornou imperativa para estabelecer um vínculo entre professoras, bebês e crianças, de forma impositiva. Durante as atividades remotas, as famílias tiveram que assumir seu papel complementar no desenvolvimento infantil. Embora haja distinções entre as funções das creches e das famílias, ambas compartilham o compromisso com

a educação e o cuidado das crianças pequenas.

Durante as atividades remotas, uma questão emergiu: como manter os princípios das interações e brincadeiras que fundamentam as práticas pedagógicas nesta etapa da Educação Básica, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009)?

Arrisco dizer que, considerando as dificuldades em alcançar todas as famílias devido à falta de acesso às tecnologias ou às questões emergenciais, como fome, saúde e emprego, que prevaleceram durante esse período, foi de extrema importância incentivar a participação ativa dessas famílias no processo educativo, orientando-as sobre como podem apoiar o desenvolvimento das crianças por meio de leitura de histórias, brincadeiras e músicas.

Os recursos tecnológicos e plataformas digitais desempenharam um papel fundamental para manter um contato regular entre professores e famílias, compartilhar materiais pedagógicos, propor desafios e estimular a participação das crianças. A adaptação das atividades presenciais para o ambiente virtual exigiu criatividade e flexibilidade, garantindo que os princípios éticos, políticos e estéticos, conforme preconizam as Diretrizes, não fossem totalmente negligenciados durante o período da pandemia.

Desta forma, mesmo diante dos desafios impostos pelas atividades não presenciais, foi possível perseguir os objetivos que são atribuídos às instituições de Educação Infantil, que, em linhas gerais, consistem em assegurar que as crianças possam manifestar seus interesses, desejos e curiosidades ao participarem de práticas educativas, promovendo uma formação participativa e crítica da criança, além de organizar um cotidiano com situações agradáveis e de proporcionar à criança o acesso a diferentes linguagens (DCNEI, 2009)

Se, por um lado, a vida profissional demandava ajustes como estudante de mestrado, foi no início da pandemia que mudei o foco da minha investigação e entrei para O GRUPIS – Grupo de Pesquisa Infâncias até os 10 anos – durante nos anos de 2020 e 2022, realizei a pesquisa “Educação Infantil, pandemia e ações dos municípios da Baixada Fluminense”. A pesquisa se deu em 2 momentos: em 2020, com o encerramento de atividades presenciais, cujo objetivo era mapear das Secretarias Municipais de Educação direcionadas à Educação Infantil no contexto da pandemia; e em 2022, com o retorno das atividades presenciais, para acompanhar os caminhos seguidos por cada Secretaria de Educação a partir do olhar das coordenadoras e/ou profissionais responsáveis pela Educação Infantil dos municípios.

Essa experiência serviu para refletir sobre as possibilidades de se fazer Educação Infantil durante um período inédito de atividades não-presenciais e de emergência em saúde pública. Temas que atravessaram minha trajetória de pesquisador durante a formação do mestrado e que

levantavam de como fazer Educação Infantil diante dos tantos desafios.

Dos 13 municípios que compõem a Baixada Fluminense, Itaguaí está entre os 3 municípios que não participaram nem da primeira, nem da segunda fase da pesquisa. A partir dessa pesquisa, é possível mensurar os efeitos da pandemia na Educação Infantil dentro da Baixada Fluminense. Primeiro, constata-se uma desarticulação nas ações educativas em todas as esferas do governo. Cada município buscou sua estratégia para dar continuidade aos atendimentos. Outro aspecto que mereceu atenção foram as concepções de Infância e Educação Infantil que se revelaram a partir de atividades propostas, com pouco enfoque nas brincadeiras e a prevalência de atividades mecânicas e repetitivas (COSTA, NASCIMENTO e SOUZA, 2023).

Especificamente na Creche Danielle Batista da Silva, em acordo entre a diretora e as professoras, iniciamos, em abril de 2020, uma iniciativa de semanalmente enviarmos uma história para que pudesse ser contada à criança. Esta foi uma aproximação sutil, compartilhávamos com as famílias o medo e as incertezas instauradas pela pandemia.

Logo no mês seguinte, a Prefeitura de Itaguaí, junto a Secretaria de Educação, adotou uma plataforma para que disponibilizássemos aulas diariamente, com a orientação de propor atividades que não exigem materiais muito elaborados e garantisse um tempo de qualidade entre a família e a criança. Diante da experiência com as atividades remotas, observamos a dificuldade das famílias ao se familiarizar com a plataforma e em reunião com a equipe, decidimos também disponibilizar as aulas nos grupos de whatsapp. Assim seguiu durante o ano de 2020, organização das atividades, publicação na plataforma e nos grupos de *whatsapp*.

Ainda que no uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, como na ferramenta do *whatsapp*, confunda-se as esferas da vida privada e profissional, acarretando uma sobrecarga de trabalho e na necessidade de um letramento digital, dentre todas as maneiras possíveis, essa nos pareceu a mais democrática para manter o vínculo com as famílias e as crianças (SILVA, OLIVEIRA e RODRIGUES, 2019).

Sobre os vínculos, o Parecer do CNE/CP descreve que, na impossibilidade de quantificar em horas as experiências produzidas com as crianças nas atividades remotas da Educação Infantil, “quando possível, é importante que as escolas busquem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e melhor orientar os pais ou responsáveis na realização destas atividades com as crianças” (BRASIL, 2020).

Este Parecer, devido à excepcionalidade da Educação Infantil durante as atividades remotas, demonstra o interesse que sejam oportunizadas a bebês e crianças, através do conhecimento de professores/professoras, atividades que contribuam para o seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Descreve:

Para realização destas atividades, embora informais, mas também de cunho educativo, pelas famílias, sugere-se que as instituições de educação infantil possam elaborar orientações/sugestões aos pais ou responsáveis sobre atividades sistemáticas que possam ser realizadas com seus filhos em seus lares, durante o período de isolamento social. Deve-se, ainda, admitir a possibilidade 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 (BRASIL, 2020).

Ao tratar a essencialidade do vínculo na Educação Infantil, o Parecer CNE/CP se refere à parceria entre famílias e professoras/professores, para que se estabeleça ou se mantenha o vínculo entre bebês e crianças e as práticas exercidas nas instituições infantis. O parecer ainda aconselha a professoras/professores que orientem as famílias quanto às atividades que estimulem a criança, como a leitura feita pelo adulto, brincadeiras, jogos e músicas infantis.

Mesmo diante da ausência de uma normativa federal e do cenário inédito de pandemia instaurada, reconhecemos que o que se revelou com a atividades propostas pela Secretaria de Educação foi uma concepção de Infância e Educação Infantil marcada por concepções ultrapassadas.

Durante a pandemia foi preciso organizar o espaço e o tempo em nossas casas para dar conta do desafio que se apresentava. Foi preciso mais que isso: vencer o medo do vírus invisível e altamente ameaçador que nos assombrava a cada ida necessária na rua e a cada encomenda que chegava em casa. Permanecemos em constante estado de atenção e cuidado com as nossas crianças e idosos.

Somadas ao medo da doença estavam as outras implicações advindas com as novas dinâmicas impostas pela pandemia, como a desorganização das rotinas da casa e do trabalho, o *home office*, a permanência das crianças dentro de casa em tempo integral, o isolamento, a ausência física de pessoas próximas e a impossibilidade dos lazeres fora de casa.

Segundo o dicionário Michaelis, medo define-se como: “1. Estado psíquico provocado pela consciência do perigo, real ou apenas imaginário, ou por ameaça. 2. Receio de ofensividade irracional; temor. 3. Receio de ofender, de causar mal ou de que ocorra algo desagradável (MEDO, 2022).

Relatou a professora Elaine:

“Quando foi decretada a pandemia, eu senti medo de morrer. Por que medo de morrer? Pois meu maior medo é como ficará meu filho sem mim. É egoísmo? Pode ser. Mas para mim ninguém cuida do meu filho, ou cuidará como eu. Depois comecei a sentir medo de perder as

peessoas que eu amo. Em relação ao trabalho, senti preocupação em relação a volta. Como e quando seria. Se eu teria condições psicológicas de voltar, se eu teria saúde para voltar. Como estariam as crianças em casa? Sendo que muitas vivem em situações precárias.”

A professora Maria complementou:

“Meu maior medo foi a possibilidade das minhas filhas contraírem a doença, pois estavam longe de mim, em outro município/estado. Depois me veio o pensamento de que minha mãe idosa era grupo de risco. Perder algum familiar é assustador, perdi meu pai no início de 2019, então veio à tona uma mistura de sentimentos negativos que invadiram as minhas noites, cheguei a perder o sono por várias noites.”

Durante o período da pandemia, os medos se expressam nesta pesquisa como o temor pela perda da própria vida e dos familiares mais próximos, o medo do retorno ao trabalho presencial e a instabilidade financeira, gerada por um contexto que invadiu as casas de forma abrupta.

O medo se tornou coletivo e as medidas de segurança geraram respostas individualizadas, capazes de gerar mudanças nos hábitos de higiene e demasiados cuidados ao sair de casa. Fomos frequentemente lembrados dos cuidados pessoais que devíamos ter para evitarmos um colapso na saúde pública, diante de medidas de governo fragmentadas em ações políticas, municipais e estaduais, enquanto na esfera federal o Governo Bolsonaro (2019-2022) descredibilizava estudos científicos, com discursos negacionistas que minimizavam os efeitos adversos da pandemia (CAPONI, 2020).

O medo coletivo, no contexto político brasileiro, também se tornou uma ferramenta de grupos dominantes (MISKOLCI, 2021) para governarem com populismo, eram frequentes os pronunciamentos do então Presidente da República que reduzia a pandemia à uma “gripezinha”, e também tivemos casos de infecções graves e mortes com omissão de medidas eficazes em saúde pública que pudessem substituir a cultura do medo por uma gerência preventiva em saúde pública.

No Brasil, a infecção atingiu fortemente grupos sociais menos favorecidos, o que revela o caráter desigual do país. Diante da pandemia, poderíamos reconhecer a necessidade de medidas coletivas para poupar vidas, mas “nosso passado mostra que a sociedade brasileira sempre optou por tratar desigualmente os cidadãos, relegando a maioria à miséria e à vulnerabilidade” (MISKOLCI, 2021, p. 166)

Além do medo de contrair o vírus e de sua letalidade, de não saber o que esperar diante das mudanças no estilo de vida que se impunham – conforme íamos desvendando o grau ameaçador da doença e as formas de prevenção – a covid também gerava medo. Relata a professora Sônia:

“Com a decretação da pandemia, meu maior medo foi de me infectar e perder meus entes queridos. A preocupação era financeira. Tudo parou. Não tínhamos noção de como trabalhar remoto na Educação Infantil[...]”

A professora Luana também relatou sua ansiedade com a desorganização da vida financeira:

“Eu tinha uma vida muito corrida e parar assim do nada me deu muito medo e insegurança, era algo novo para mim, ter que ficar em casa. Eu tinha muito medo de pegar COVID, pois ninguém sabia na época o que era realmente essa doença, tive que parar de dobrar, meu salário do nada reduziu pela metade, meu marido teve que vender o restaurante, ficou em casa desempregado. Porém conseguiu se livrar de uma futura dívida, pois logo depois de o lockdown e ficou tudo fechado por um tempo[...]”

De acordo com os relatos, o medo, de alguma maneira, fez parte das nossas vidas durante os períodos de agravamento das contaminações e mortes. Arrisco dizer que, além dos cuidados sanitários contra a COVID-19, era preciso que buscássemos alternativas para manutenção de nossa saúde mental.

O medo do inesperado, de ser destituído da sensação de controle sobre os riscos e sobreviver em estado de alerta geraram uma pandemia do medo (ORNELL, et. al., 2020). Segundo os autores, o medo se tornou mais agravante devido às medidas de controles ineficientes e à falta de tratamento terapêuticos eficazes. Não obstante, explicam:

Para entender as repercussões psicológicas e psiquiátricas de uma pandemia, as emoções envolvidas como o medo e a raiva, devem ser consideradas e observadas. O medo é um mecanismo de defesa animal adaptável que é fundamental para a sobrevivência e envolve vários processos biológicos de preparação de uma resposta a eventos potencialmente ameaçadores. No entanto, quando é crônico ou desproporcional, torna-se prejudicial e pode ser um componente essencial no desenvolvimento de vários transtornos psíquicos preexistentes (ORNELL, et. al., 2020, p. 12)

Sendo assim, o medo da COVID-19 é experimentado quando lidamos com as sensações

de finitude e de mortalidade que cabem a nós, mortais. Vivenciar a morte de alguém próximo nos faz experimentar uma angústia existencial. Quando essas experiências se dão em grande escala, onde quase que diariamente se recebe a notícia de um conhecido infectado ou morto; ou ainda, quando somos informados sobre o número alarmantes de mortes pelos noticiários, essa angústia se potencializa e favorece sintomas de estresse e ansiedade (PAIVA, 2011).

Ao tratar dos períodos de agravamento da pandemia, considero-os como de potenciais ameaças à saúde, e também como incertezas nas dimensões sociais, econômicas, geográficas e políticas sobre nossas vidas

O medo e o luto também estavam relacionados a perdas de empregos, de bens materiais, do convívio com pessoas queridas e de projetos de vida. Permanecemos enlutados há quase três anos pelas 694.917 mortes acumuladas no Brasil até o dia 06/01/2023 (CORONAVÍRUS/BRASIL, 2023). Essas perdas, em larga escala, trouxeram períodos de desestabilização dos nossos referenciais sociais, como relata a professora Luana:

“[...] vivemos algo que jamais será esquecido, eu vi muitos amigos perderem seus entes queridos, perdi amigos. Eu não queria mais sair de casa e tinha medo de ter que voltar a trabalhar presencialmente. Mas eu estava ali, colocando as minhas aulas e tentando dar o melhor de mim. Era uma loucura, pois eu tinha que ajudar meus filhos com as aulas remotas.”

A professora Luana compartilhou sua experiência de enfrentar desafios sociais, como a perda do emprego do esposo e a redução de seu próprio salário. Ela descreveu as alternativas que encontrou para lidar com essas situações.

“Eu já trabalhava com a confeitaria e foi quando eu resolvi me dedicar melhor as entregas, já que todo mundo estava trancado dentro de casa, eu produzia e meu marido fazia as entregas e assim conseguimos ficar bem financeiramente na pandemia, sem deixar faltar nada. Eu, no momento tinha dois empregos: professora e confeitadeira. Quando a pandemia foi decretada eu tinha meses de casada e conseguimos passar nosso primeiro grande desafio juntos.

Vivenciamos mudanças bruscas no estilo de vida, com campanhas de saúde que recomendavam o uso de máscaras e o distanciamento social. Medidas restritivas mantiveram reduzida a circulação de transportes coletivos. O horário de funcionamento de *shoppings*, lojas e supermercados também foi reduzido. Tais medidas foram minando aos poucos, ainda que os números de casos da COVID-19 estivessem em alta e o sistema de saúde em colapso

(GIAMATTEY; et. al. 2022). Como observa a professora Maria quando narra as mudanças em sua rotina:

“Assustador! De repente atividades rotineiras passaram a provocar medo, como ir ao mercado, trabalho e até médicos. Várias notícias relatavam mortes em todo o mundo e como aqui no Brasil o governo propagou o descaso, o povo demorou a levar a sério as medidas protetivas.”

A professora Magdalena também traz em sua fala as mudanças sentidas com a propagação do coronavírus:

“O que era simples, tornou-se um ato complexo. Mudanças na rotina no trabalho, nos comportamentos das pessoas, nos relacionamentos interpessoais. Todo nosso cotidiano, em suas formas mais elementares e básicas teve que ser repensados. Nunca se falou tanto em convivência e ao mesmo tempo em distanciamento social. Com a pandemia, dinâmicas da vida doméstica tiveram que ser adaptadas, de forma brusca para o cumprimento do desconhecido e inexplicável mundo do distanciamento social. Como praticamente todos os setores foram afetados, a educação não foi uma exceção à regra.”

Segundo a cartilha “Processo de luto no contexto da COVID-19”, produzido pela FIOCRUZ, o luto está atrelado ao sentimento de perda significativa, seja alguém ou algo importante. Através das narrativas constatamos que o processo de luto vivenciado também se relaciona a perdas de oportunidades, a grandes mudanças, rompimentos de relações, entre outras causas. Para Paiva (2011), o luto é uma resposta a algo que foi perdido e que se processa por meio de reações cognitivas, comportamentais, físicas e emocionais.

A morte, apesar de ser um processo natural dos seres vivos, na nossa cultura ocidental moderna é tratada com indagações científicas ou com conforto na fé. Falar sobre a morte nas reuniões familiares ou entre amigos ainda é um assunto tabu. Justamente a ausência dessa conversa ou a negação que contribuem para o sentimento de insegurança e fragilidade diante do desconhecido (GIAMATTEY; et. al. 2022).

Com a pandemia, o que vivenciamos foi a perda de um referencial. Fomos tomados por sobressalto, porque precisamos lidar com a morte em circunstâncias inesperadas e súbitas. Assim ocorreu nesse contexto, presenciamos mortes repentinas e precoces, em um processo de luto que foi atravessado por frequentes notícias de outras mortes.

A pandemia do COVID-19 guarda particularidades quanto ao processo de luto.

Inicialmente pelo isolamento da pessoa infectada, assistimos comovidos à restrição de informações e do contato com familiares após a internação nos hospitais para tratar a doença. Depois, diante da notícia de morte, os ritos de despedida não podiam ser realizados.

Os rituais funerários foram restritos, assim como os demais eventos e reuniões. Como a transmissão do vírus acontece com gotículas respiratórias, quando uma pessoa infectada fala, tosse ou espirra, foram orientações de autoridades de saúde pública que restringiram a participação em funerais. Essa foi uma preocupação narrada pela professora Tatiana:

“Nesta pandemia lidar com as perdas foi devastador, pois perdemos o direito de velar e dar o último adeus as pessoas que significaram tanto em nossas vidas, ao mesmo tempo em que choramos as perdas, a preocupação com o risco de contrair o vírus foi desesperador[...].”

As narrativas aqui expressas contextualizam o cenário em escala mundial através de sentimentos individuais que ganham força na coletividade. Expressar emoções vivenciadas durante os períodos mais preocupantes de disseminação do vírus foi a maneira que encontrei de humanizar essas professoras. Pois, mesmo diante dos medos e enlutadas pelas perdas súbitas, ainda que vivenciassem dias de tristeza e apatia, guardavam o compromisso ético de fazer Educação Infantil.

Pereira e Quintela (2021), enumeram como desafios da docência em meio às incertezas:

a) O uso das tecnologias; o planejamento de aula remotas especialmente por professores que atuavam somente em cursos presenciais; b) a desmotivação, evasão ou falta de participação[...]; c) as formas de organização e mudanças em calendários escolares, distribuição de carga horária; d)[...]; e) dificuldade de comunicação com estudantes, pais ou até colegas de trabalho; f) sobrecarga de informação da gestão pedagógica ou ausência delas; g)[...]; h) ambiente familiar desfavorável para gravação de aula [...]; i) adoecimento físico e mental (p. 5).

Enquanto professoras, comprometidos eticamente com a Educação Infantil, seguimos durante o trabalho remoto com a resistência e esperança propagada por Paulo Freire. Se nos encontramos diante de angústias em propor atividades remotas a crianças entre 0 e 3 anos de idade, se muitos de nós precisamos nos familiarizar com as tecnologias, estávamos pautados no que Paulo Freire chamou de “manhas” para expressar toda e qualquer forma de defesa encontrada para resistência cultural e política dos oprimidos (2014, p.216).

Lançamos mão de “manhas” para que, no trabalho remoto, alcançássemos os objetivos da Educação Infantil e para que transbordasse, através das telas de celulares e computadores, o acolhimento, o afeto e a presença.

Na seção seguinte, trabalharemos com a segunda categoria do campo, os possíveis

registros feitos por professoras da Educação Infantil durante o período de distanciamento social e atividades remotas.

4.2 REGISTROS SOBRE AFETOS E CUIDADOS DURANTE AS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS

Desde então a estante já foi um castelo, o armário um esconderijo. Chegamos num momento da quarentena em que todos os objetos da casa já foram ressignificados. Já não há mais o que inventar. O esfregão é uma peruca, a vassoura é um cavalo, o controle remoto é um celular, a televisão, uma grande aliada. Na hora da faxina, toma-lhe “Frozen”. Livre estou, cantamos, livre estou — como se estivéssemos. (DUVIVIER, 2020)

O texto de Duvivier relata os significados que sua casa ganhou durante o isolamento social na companhia de sua filha. O autor descreve como, a partir do lúdico e das brincadeiras, a casa ganhou outros significados. Essa capacidade de reinvenção, isolados em casas com crianças de todas as idades, explicita sobre os objetivos de propor as atividades não presenciais para as famílias durante a pandemia.

Certo que não passamos ilesos ao horror de vivenciar uma pandemia. Foi preciso, aos poucos, elaborar os fatos e buscar formas de sobreviver, de estar ativo para o trabalho e retomar as rotinas. Tudo foi especialmente desafiador. Segundo Zaidan e Galvão (2020), vimos os espaços privados de nossas casas invadidos em toda brecha de tempo pelo trabalho.

Diante de tantos desafios na esfera privada, ainda, enquanto professoras e professores, precisávamos dar conta do que se colocava como novo na maneira de proporcionar atividades para a Educação Infantil.

No município de Itaguaí, diante das prorrogações da interrupção das atividades nas salas, houve a decisão de manter o trabalho através do ensino remoto, como justificativa para a manutenção do vínculo e da referência dos bebês e crianças com o espaço da creche.

A partir dessa deliberação, a internet e a ferramenta do *Whatsapp* se tornaram facilitadores da comunicação entre professoras e as famílias. Ainda que de maneira desigual, estamos todos inseridos no mundo digital, com comunicação em tempo real e uma linguagem

digital acessível.

Foi preciso algumas adaptações, como expressa a professora Luana durante seu relato:

“[...] pela primeira vez na vida de professora, eu precisei fazer um grupo desse whatsapp e ter que dividir o meu número com um monte de gente desconhecida, foi tenso. Mães me ligando final de semana, me ligando de noite, me chamando 24 horas por dia, mas se não fosse isso, como eu teria fotos das atividades? Como eu teria vídeos? Como iria conhecer os meus alunos? Então eu tive que me adaptar a mais esse desafio e criar regras para o grupo. A coisa foi fluindo e eu conseguia ter esse contato com as crianças.”

Avaliamos as primeiras ações do ensino remoto como positivas, pois tínhamos autonomia em nos comunicar com os responsáveis via *whatsapp* e propor atividades adaptadas às rotinas das famílias e as nossas, como na contação de uma história via *youtube* antes de dormir; como resgatar brincadeiras antigas com as crianças; propor um piquenique ou a preparação de uma receita.

Atividades que nos enchiam de esperanças pois, finalmente, pareciam estar livres das “grades” que trancafiavam as crianças e seus desejos em currículos e em “disciplinas” disfarçadas em eixos temáticos que uniformizam e silenciam corpos quando mal interpretadas e organizadas pelos municípios.

Narra a professora Elaine:

“[...] tinha-se o prazer de sentar e preparar atividades para as crianças. Era um momento em que se esquecia do mundo e do sofrimento lá fora.”

Relatou em outra oportunidade:

“As fotos e os vídeos eram uma resposta positiva das atividades propostas e um acalento em saber que estava sendo compreendida quanto às atividades.”

A professora Maria ponderou como positiva as atividades via *whatsapp*, por considerar essa maneira a aproximação possível para conhecer as crianças:

“Então como não podia estar com as crianças, quando chagavam fotos, vídeos, áudios no grupo,

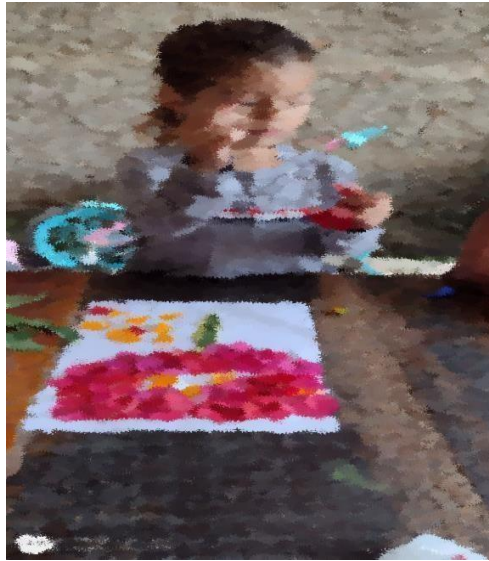
eu ficava bem feliz e pensava que meu tempo e esforço para elaborar as atividades online teriam sido válidas. Imaginar que do outro lado daquele trabalho solitário havia alguém tão pequenino me esperando, me dava ânimo. Era também uma maneira de conhecer e me aproximar um pouco da realidade das crianças [...]. Em um certo ponto busquei colocar mais alegria e cores nas propostas de atividades enunciadas e incluí atividades com a participação de todos os familiares.”

As primeiras ações, neste primeiro momento, partiram da direção da escola. A opção foi pela manutenção do vínculo com as famílias através do contato via grupos de *whatsapp* das turmas. Através do testemunho por fotos e vídeos, parecia que as propostas de trabalho iam ao encontro ao que as DCNEI propunham como eixos norteadores da Educação Infantil– interações e brincadeiras – capazes de gerar experiências e aprendizagens significativas para os bebês e crianças (ARIOSI, 2019).

Reconstruíamos nossas práticas despojadas de folhas A4, giz de cera, cartolinas, lápis de cor, cópias de desenhos para serem preenchidos. Voltamos nossa atenção ao que era possível gerar aprendizagens significativas com o que as crianças tinham em casa. Os quintais e cômodos das casas se agigantavam e ganhavam proporções de um mundo inteiro.

A maior parte das crianças da Creche Danielle Batista da Silva reside nas proximidades do bairro 26 de dezembro. Embora esse bairro esteja próximo da área urbana da cidade, ainda mantém características de uma região rural. As casas nessa região possuem quintais extensos, onde é comum encontrar crianças brincando nas áreas descampadas ao redor. As bicicletas são o meio de transporte predominante para os trajetos até a creche, a escola e o mercadinho local. Para deslocamentos até a região comercial da cidade, os moradores contam com o transporte de kombis. Essas vivências nos quintais das casas são tão significativas que podemos observar isso em registros fotográficos, onde esses espaços se destacam e adquirem grande importância.

Figura 6 – Criança montado desenho com elementos naturais.



Fonte: Acervo do autor.

Figura 7 – Brincadeiras no quintal



Fonte: Acervo do autor.

Voltamos nossos olhares para dentro. O que era possível para tantas dessas professoras, mães de crianças pequenas, fazerem com as crianças trancadas dentro de casa? Era o momento de rememorar o que nos gerou experiências e era prazeroso em nossas infâncias.

As atividades inicialmente enviadas às crianças na pandemia, assumiam o tom do que no dia a dia da creche, estaria no campo de uma atividade “extracurricular”, mas elas dialogavam mais com a proposta do respeito às crianças dotadas de uma história, classe social, espaço geográfico e produtoras de cultura (KRAMER, 1999), o que mostrava que usualmente, antes da pandemia, o espaço e o tempo estavam fragmentado nas rotinas da creche.

De acordo com Barbosa (2009), durante a Educação Infantil, as práticas cotidianas devem oferecer experiências e aprendizados que passem pela construção coletiva, possibilitando com isso:

[...] uma profunda aprendizagem da cultura através de ações, experiências e práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso, possibilitando à criança internalizar as formas cognitivas de pensar, agir e operar que sua comunidade construiu ao longo da história. Práticas sociais que se aprendem através do conhecimento de outras culturas, das narrativas tradicionais e contemporâneas que possam contar sobre a vida humana por meio da literatura, da música, da pintura, da dança (2009, p.12).

Com a pandemia, o desafio de se reinventar estava acompanhado de muitas inseguranças, mas a reinvenção por si só está atrelada ao trabalho de professoras e professores que valorizam o saber da criança, sua capacidade de imaginar, criar e produzir cultura. A criança observa com olhar atento, ela tem a capacidade de subverter a ordem das coisas e, com isso, criam histórias e enredos para as brincadeiras (KRAMER, 1999).

A brincadeira entre pares e com os adultos, interagindo com a natureza e objetos à sua volta é uma maneira das crianças criativamente se apropriarem dos códigos presentes na sociedade e das práticas sociais pertencentes ao seu grupo. Valorizar as brincadeiras e a sua importante função social é também compreender que é através das brincadeiras que as crianças ressignificam, reelaboram e se apropriam de sua cultura (CALLAI; MAIA e SERPA, 2022).

Sobre os significados que ganharam as casas e os quintais durante as atividades propostas na pandemia, apresento dois registros da turma NIIIA com a faixa etária de 3 anos de idade:

Figura 8 – Atividades com bolhas de sabão.

<p>♥ <u>Nocões básicas de opostos</u> <u>(cheio/vazio; pequeno/grande)</u></p>	
<p>Objetivo: Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles. (EI01ET05)</p> <p>Sugestão de atividade:</p>	<p>✓ Utilizar objetos disponíveis na residência para realizar a brincadeira de bolinha de sabão. O potencial interessante é a ludicidade que essa atividade proporciona: as crianças podem brincar de tentar pegar e identificar as bolinhas maiores/ menores e os copos cheios e vazios. São muitas possibilidades divertidas que, ao mesmo tempo, ensinam.</p>
	

Fonte: Página da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaguaí²⁸

Figura 9 – Marcas gráficas

<p>♥ O fazer artístico e musical (criação e produção)</p>	
<p>Objetivo:</p> <p>✓ Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas. (EI01TS02)</p>	
	<p>Sugestão de atividade:</p> <p>✓ Organize um espaço para que a atividade seja desenvolvida. Uma sugestão é utilizar caixas de pizza na altura dos ombros da criança. Os desenhos ficarão a escolha da imaginação da criança.</p>

Fonte: Página da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaguaí²⁹

Essas são atividades que me fazem recorrer ao texto “Infâncias, memórias e vivências no quintal generoso” (NASCIMENTO, 2021). A autora descreve, baseada na história “A árvore generosa” de Shel Silverstein, como as suas vivências no quintal através das brincadeiras, brigas, colheita das frutas e cuidado com os animais passaram a ser reconhecidas como parte de sua identidade. Nascimento (2021) chama por quintal generoso mudanças ocorridas no lugar durante o passar do tempo, mas que, apesar disso, as árvores e flores se ajustavam às mudanças. Tempos mais tarde com o afastamento social, foi a vez de seu filho ser acolhido pelo quintal generoso como um velho conhecido.

As consequências da pandemia certamente deixaram marcas em nós, adultos, assim como nas crianças, mas enquanto professoras e professores, podemos contribuir na construção de memórias que tornem positivo na vida das crianças e famílias o tempo que fomos aconselhados a permanecer em nossas casas. Ao planejarmos brincadeiras, estávamos certos sobre dar novos sentidos aos espaços das casas e quintais.

As poesias sobre quintais de Manoel de Barros descrevem aquilo que pode ter de mais

28 Disponível em: <https://www.edu.itaguai.rj.gov.br/>

29 Disponível em: <https://www.edu.itaguai.rj.gov.br/>

positivo nas atividades da creche, e nos serviram de inspiração durante o ensino remoto: nossa contribuição para a intimidade das crianças com os seus lugares de brincar.

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade (BARROS, 2015, p. 124).

A brincadeira acontece quando possibilita às crianças assumirem o curso e o protagonismo da dinâmica. A criança precisa da liberdade, da imaginação, de se colocar em desafios e incertezas que propiciem uma aprendizagem autêntica (CALLAI; MAIA e SERPA, 2022). Enquanto professoras e professores, ao propormos uma brincadeira, devemos ter cuidado para que esta não esteja subordinada às regras rígidas comuns ao conteúdo escolar.

Nosso papel é o de assumir a responsabilidade educativa e de observar, registrar e refletir sobre o que as crianças apontam como necessidades que oportunizam a experiência com a cultura (FREIRE WEFFORT, 1983).

Sobre a ausência de observação que pudesse oferecer pistas para o planejamento das atividades, relatou três professoras:

“Os registros escritos, fotos e vídeos foram de fundamental importância durante as atividades não presenciais, com esse retorno observamos o desenvolvimento das crianças e o que podíamos fazer para melhorar o atendimento”. (Professora Sônia)

“Trabalhar na pandemia foi muito desafiador, pensar em como eu iria passar uma atividade acessível era muito difícil e às vezes eu demorava horas pesquisando na internet, vivemos algo que jamais será esquecido[...]”. (Professora Luana)

“Comecei a aceitar que as creches estavam fechadas, mas as atividades online, falavam sobre nossas crianças e suas famílias com suas particularidades. Me dei conta que era um meio condutor para manter a chamada educação pedagógica resistindo ao que parecia ser o fim da possibilidade de se estabelecer laços e construir novos caminhos. Percebi que a educação pode sobreviver e se reinventar mesmo diante das adversidades sociais e das intempéries da natureza, desde que haja um elo entre os atores do ato de aprender e ensinar”. (Professora Maria)

Tais relatos me fazem pensar sobre o inegociável e o inadiável (MELLO, FERREIRA e

MOREIRA, 2021) na Educação Infantil durante a pandemia. Apesar das dificuldades e desafios narrados, havia o desejo e a preocupação de se fazer o contato com as famílias de todas as crianças, para isso, além das trocas de mensagens já relatada pela professora Luana, outras estratégias foram usadas:

“Em um período tentei contato individual via chamadas de voz, porém não senti boa recepção pelos responsáveis e desisti [...] Houve uma reunião com o objetivo de aproximar as famílias do modelo de trabalho desenvolvido [...]”. (Professora Maria)

“A convivência com as crianças, bem como seus familiares ocorreu basicamente por intermédio das mídias sociais, além de alguns encontros presenciais, na tentativa de a creche criar uma aproximação com a família [...]”. (Professora Magda)

O cuidado e o afeto que permaneceram durante o afastamento das atividades presenciais também se expressam na entrega das cestas de alimentos distribuídas às famílias. Responsabilidade assumida pela iniciativa pública com as creches, como direito à educação e dever do Estado com a educação escolar pública de “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1996).

A garantia desse direito também aparece nos registros das professoras:

“Ocorreu a participação em relação entre as crianças e a creche também no que se diz respeito a retirada das cestas básicas ou algum outro gênero alimentício entre durante o ano na unidade.” (Professora Tatiana)

“[...]Devido a situação, muitas vezes, os responsáveis nos procuravam para perguntar sobre a entrega da cesta básica.” (Professora Maria)

Diante das narrativas transcritas ao longo do trabalho, dentro dos limites da pandemia e do afastamento social, considero os esforços das professoras em manter os princípios essenciais da Educação Infantil. O afeto e o cuidado estiveram presentes nas trocas de mensagens via *whatsapp*, na preocupação de planejar atividades que correspondessem ao cenário, no possível encontro presencial com os responsáveis e ao receber fotos e vídeos das crianças. Os aprendizados construídos pelos bebês e crianças em idade de creche estão marcados pela relação delas com seus

pares e os adultos. Essa relação precisa estar calcada nas emoções e afetos.

Se no momento da pandemia não foi possível garantir o cuidado físico e o contato corporal entre educadores e as crianças para a construção dos vínculos e de um desenvolvimento saudável, ao menos dentro do possível lançamos mão de estratégias que pudessem garantir o tempo de qualidade entre crianças e adultos em suas casas, sem deixar de reconhecer que estávamos trabalhando na urgência de uma resposta responsiva (BAKHTIN, 1995) e não no sentido de cumprir o que fazíamos no presencial.

Munidos da filosofia freiriana, perseguimos a inteireza do educador na esperança de recuperar a alegria de aprender, da imaginação, de nos reinventar e do gosto em ensinar. A esperança que nos move em sentido à boniteza do ato de educar é uma ação na busca permanente da completude do ser humano. Escreve Freire (1996) “Para mim, sem esperança não há como sequer começar a pensar em educação. Inclusive, as matrizes da esperança são matrizes da própria educabilidade do ser, do ser humano” (p.196). Essa esperança conviveu com as incertezas, mas superou as nossas expectativas iniciais de quem num contexto de mortes e medos, em um cenário de educação remota, fez com que práticas e seus registros fossem possíveis.

4.3 QUAIS PRÁTICAS DE REGISTROS FORAM POSSÍVEIS NESSE PERÍODO?

[...]Quero falar primeiro dos andarilhos, do uso em primeiro lugar que eles faziam da ignorância. Sempre eles sabiam tudo sobre o nada. E ainda multiplicavam o nada por zero — o que lhes dava uma linguagem de chão. Para nunca saber onde chegavam. E para chegar sempre de surpresa. Eles não afundavam estradas, mas inventavam caminhos. Essa a pré-ciência que sempre vi nos andarilhos. [...] Aprendi com os passarinhos a liberdade. [...]E aprendi com eles ser disponível para sonhar. O outro parceiro de sempre foi a criança que me escreve. Os pássaros, os andarilhos e a criança em mim são meus colaboradores destas *Memórias inventadas* e doadores de suas fontes (BARROS, 2015)

Parto de Manoel de Barros, sobre o caminho que percorri como andarilho, sem saber

onde chegar, mas no intuito de inventar caminhos. Busquei na “linguagem de chão” das escolas memórias que produzem ciências, sem a pretensão da verdade absoluta, mas na busca de indícios que possam falar de nós, professores e professoras, capazes de nos registros produzir conhecimentos.

Por tanto, retomo a pergunta título desta dissertação para dialogar com as respostas apresentadas pelas professoras. Registrar é um desafio que se coloca a nós, professoras e professores, no movimento de observar as crianças, de avaliar as nossas práticas e propor caminhos (FREIRE WEFFORT, 1983) que dialoguem com a cultura na qual as crianças estão inseridas e produzem.

Considero que a opção metodológica, ao dar o caderno como instrumento de registro de narrativas, seguido de algumas orientações sobre o que escrever, tenha causado uma sensação de desconforto para as minha colegas de trabalho. Compartilho com elas a sensação de que muitos registros deixamos se perder, ou de que muito registros foram perdidos, mas trato aqui do “possível”, do possível enquanto uma categoria presente nas nossas práticas durante a pandemia.

Na busca de conceituar a palavra “possível” recorro à Lerner (2002) quando para escrever sobre o real, o possível e o necessário na aprendizagem da leitura e da escrita define: “o possível é fazer o esforço de conciliar as necessidades inerentes à instituição escolar com o propósito educativo” (p.21). Sobre o necessário, a autora descreve: “[...]é, em suma, preservar o sentido do objeto de ensino para o sujeito da aprendizagem [...]” (p.18)

Transportando esses conceitos para o trabalho na Educação Infantil, deixamos lacunas sobre o que é necessário nos trabalhos em creches, faltaram aspectos que se fazem no presente, no olho no olho, no toque, na convivência diária e na observação atenta. Mas alcançamos o que foi possível no ensino remoto, dadas as circunstâncias.

O possível neste trabalho vai ao encontro da desacomodação, da nossa capacidade de ação pedagógica diante do cenário pandêmico que nos desafiou em todos os papéis sociais que ocupamos na complexidade que é a vida de cada professora. Expressa a professora Maria:

“Fui registrando por semana o planejamento numa agenda. Não tive entusiasmo para organizar um caderno de plano. Parecia que estava respondendo a uma cobrança apenas para cumprir uma demanda de trabalho por estar em casa. Nas reuniões com a direção recebia avisos, tarefas e prazos.”

A Professora Tatiana também expressa sobre o teor de cobrança pela coordenação pedagógica a respeito dos registros escritos:

“As atividades a distância faziam parte do currículo da prefeitura, contudo houve a realização do plano de aula. [...]Na minha humilde opinião, os registros escritos realizados somente para justificar o pagamento do nosso salário.”

Para além da escrita do plano de aula como competência normativa das professoras, os registros são essenciais quando partem das pistas oferecidas pelas crianças durante as observações reflexivas. Nossos planejamentos não podem estar engessados e pré-determinados por conteúdos pré-definidos no início do ano letivo, como se a criança não tivesse nada a acrescentar a partir das vivências na sala de aula.

Se o plano de aula é considerado uma exigência normativa indispensável para o acompanhamento dos trabalhos de professoras e professores, os registros diários das vivências e experiências com as crianças são fundamentais para um planejamento legítimo. No sentido que dialoguem com as demandas colocadas pelas crianças e correspondam às suas inserções culturais.

Sobre esse assunto com outras colegas de profissão, gosto de apresentar a “História do enterro da Taturana”:

Toda vez que catavíamos algum bicho, sua vida duravam pouco, porque alguém vinha e “tacava” uma pedra, ou dava um chute e o bicho morria por ali mesmo. A vida de nada valia. Era a morte que existia. Demorei para aceitar essa constatação. Até que um dia, depois de muitas mortes dos nossos bichos, quando atropelaram com o pneu a taturana, fiz o maior escarcéu: - Nossa taturana morreu! Vem ver! Vem ver ela morta! – Morreu atropelada pelo pneu! – Coitada, morreu mesmo! – Tá toda esmagada, olha as tripas dela. – Num tem sangue não? Enquanto observávamos a taturana morta, a possibilidade de contar da morte, nas mil histórias que viviam, transformou-se num momento de resgate da vida. – “Sabia, Madalena, que o filho do seu Bastião é ladrão e matou o homem que mora perto de casa?” – “Eu vi o morto sim” – “Ele levou um tiro.” – “Num foi tiro não, foi facada!”. E por aí foram... Quando cada um acabou sua história “de morto”, chamei-os para fazer o enterro da taturana. Colocamos a taturana num caixão (caixa de papelão), cavamos um buraco, enterramos a taturana e, por sugestões de uma das crianças, uma enorme cruz desenhada foi colocada em cima do seu “túmulo”. Distribuí, em seguida, papel e lápis para desenharem o que quisessem. Os desenhos foram colocados em volta do cemitério da taturana. Não teve uma criança que não quisesse desenhar, e a grande maioria contou suas histórias de morte. Começamos assim a pensar sobre a morte-vida, de cada um na Vila Helena. Desde esse dia, ninguém mais matou nenhum dos nossos bichos. A vida começou a ter significado depois que vivemos a morte. (MELLO; FREIRE WEFFORT, 1986, p.94)

Gosto de contar essa história pela maneira que comove e convida a registrar minhas práticas nos mínimos detalhes. O registro das vivências com as crianças é repleto da poesia cotidiana, de pequenos detalhes da vida capazes de transmitir aprendizados culturais e os valores presentes na sociedade.

Para nós, professoras e professores, observar e registrar, ainda que “demoremos para

aceitar as constatações”, nos oferecem um amplo leque de possibilidades no trabalho com as crianças. As aprendizagens precisam estar envoltas de emoções, das experiências com o corpo e com a natureza para se fazerem presentes no desenvolvimento das crianças. Partilhar entre as professoras/professores os registros também é uma estratégia essencial para uma formação continuada.

Com a pandemia, é claro, precisamos contar com as nossas experiências sobre infâncias para propor atividades, afinal a aproximação com as famílias e as crianças pelas mídias sociais acontece num tempo diferente da vida real. Mas, aos poucos, através das devolutivas das famílias, podemos conhecer as crianças e planejar atividades que correspondessem ao cenário pandêmico e as rotinas das famílias.

Sobre quais registros foram possíveis, descreveram as professoras:

“Na pandemia os registros das nossas práticas foram fotos, vídeos, áudios de falas dos alunos.”
(Professora Sônia)

“O caderno de planejamento, arquivo de fotos e vídeos[...].” (Professora Elaine)

“Foi relatado no registro de cada aluno a sua frequência no quesito da retirada da cesta básica.”
(Professora Tatiana)

“Apenas os registros de plano de aula. Tiveram pouquíssimos vídeos e fotos das atividades realizadas pelas crianças. Foi um pouco frustrante não ter esse retorno da família, mas compreendi que a situação por todos (família e professores) era nova e inusitada [...]”
(Professora Andréa)

Das diferentes concepções sobre o registro aparente nas narrativas das professoras, todas concordam com a essencialidade dessa ferramenta na prática da sala de atividades, seja enfatizando a dificuldade do registro na ausência das crianças ou considerando relevante seus cadernos de planejamentos, fotos e vídeos enviados pelas famílias.

Todas essas ferramentas de registros descritas em diálogo com a perspectiva teórica e metodológica apresentada ao longo desse trabalho, permitiu sinalizar a relevância dos registros e das histórias de vida para auto formação dos professores e construções de conhecimentos sobre a docência na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio

Conceição Evaristo

Esta pesquisa realizada por um estudante de mestrado que, tomado pelo desafio do isolamento social e pela necessidade da continuidade de suas atividades acadêmicas e profissionais, se propôs utilizar a narrativa como uma metodologia para explorar a experiência de professoras de creche durante a pandemia do COVID-19. Se constituiu como uma importante estratégia de expressar a vida por meio da pesquisa, incorporando diferentes papéis sociais e camadas de identidade. A narrativa nesta pesquisa é vista como uma forma de garimpar retalhos e de construir uma colcha, reunindo vozes e experiência diversa sobre a pandemia e a continuidade do trabalho docente na creche durante a pandemia.

O objetivo da pesquisa foi utilizar a narrativa para explorar a experiência durante a pandemia do COVID-19, especificamente no contexto da Educação Infantil. A pesquisa buscou compreender a realidade enfrentada pelo professor durante esse período desafiador. Buscou-se valorizar suas histórias de vida, reconhecendo sua expertise e incentivando sua participação como produtoras de conhecimento, contribuindo assim para a sua formação profissional.

A escrita é vista como uma forma de registrar as experiências e reescrever as histórias escritas sobre si mesmo e sobre os outros. Além disso, torna-se uma maneira de se aventurar a desvelar o mundo.

As narrativas apresentadas na pesquisa ajudam a reescrever as histórias de vida e a revelar a relação entre a macro e a micropolítica, destacando como as decisões governamentais impactam a vida das pessoas. Destaco a importância de narrar as histórias de vida para que as experiências da pandemia sejam registradas e compreendidas, contribuindo para o conhecimento. Assim como uma forma de enfrentar os medos e as dores do período da pandemia, gerando experiências de resistência e persistência, a pesquisa buscou ser também uma oportunidade das professoras se colocarem de frente com a auto formação.

Durante o período da pandemia, fomos todos afetados e tais experiências precisam ser registradas para além da dor, a fim de compreender o que elas informam sobre a identidade e as práticas na Educação Infantil. Sendo assim, resalto a importância das narrativas como dispositivos de conhecimento e práticas pedagógicas.

As histórias de vida e as experiências compartilhadas são fundamentais para a busca do conhecimento e o desenvolvimento pessoal e profissional. A metodologia pretendeu valorizar as vozes, palavras e registros das professoras de Educação Infantil, permitindo que se tornem produtoras de conhecimento e incentivando suas escritas para a formação profissional. Através das narrativas das memórias, foi possível expressar um panorama geral sobre as questões presentes na docência com bebês e crianças pequenas da Creche Danielle Batista da Silva na pandemia e no retorno presencial.

As narrativas das professoras revelaram modos de vida, perspectivas e valores dessas

profissionais, assim como aspectos da realidade do município de Itaguaí e do currículo proposto durante a pandemia. Trabalhar com essas narrativas também permitiu historicizar o sujeito, tornando suas experiências significativas e gerando reflexões sobre a própria realidade.

Assim, o uso das narrativas de vida como metodologia permitiu compreender a realidade das professoras de Educação Infantil durante a pandemia, valorizando suas vozes e experiências, e produzindo conhecimentos relevantes para a área da Educação Infantil. A partir do momento em que as atividades presenciais foram interrompidas, houve a necessidade de adaptação ao ensino remoto, o que trouxe desafios para os professores, as famílias e as crianças. Sendo assim, ressalto a necessidade de repensar a educação infantil e as políticas públicas em meio à

pandemia, assim como a importância de cuidar da saúde física e mental de todos os envolvidos nesse contexto. A superação dos desafios requer uma abordagem coletiva, com a colaboração entre famílias, professores, instituições educacionais e poder público.

O registro é apresentado como um desafio para as professoras, uma forma de observar as crianças, avaliar práticas e propor caminhos que estejam alinhados com sua cultura e experiências. Embora reconheça as dificuldades enfrentadas durante a pandemia, resalto a importância de realizar registros possíveis e legítimos, que permitam um planejamento baseado nas demandas das crianças e em suas inserções culturais. Além disso, compartilhar os registros entre os professores é essencial para uma formação continuada. No contexto da pandemia, os registros envolveram fotos, vídeos, áudios e relatos das crianças, adaptando-se às novas circunstâncias do ensino remoto. Em resumo, os registros são fundamentais para a auto-formação dos professores e para a construção de conhecimentos sobre a docência na Educação Infantil na pandemia e para as estratégias para uma educação infantil que vá além do que até então é realizado dentro dos muros das instituições.

Diante dos desafios impostos pela pandemia, foi necessário enfrentar e superar os obstáculos para sobreviver e retomar as rotinas. As professoras transformaram suas casas em cenários para as atividades remotas, o que causou a invasão dos espaços privados pelas demandas de trabalho. Elas foram obrigadas a compartilhar seus números de celulares com as famílias, o que significou constantes chamadas e mensagens, muitas delas fora do horário de trabalho. Mesmo diante das adversidades e limitações impostas pelo afastamento social, as professoras buscaram estabelecer vínculos com as famílias, utilizando meios de comunicação, reuniões e entregas de cestas básicas.

De acordo com a pesquisa de campo, considero fundamental a intencionalidade e contextualização das atividades planejadas para o período da suspensão das atividades presenciais, que visavam dar novos sentidos aos espaços domésticos, incluindo os quintais, proporcionando momentos de aprendizado autêntico e livre de regras rígidas.

Após analisar as narrativas durante a pesquisa, chegamos à conclusão de que os registros abordados aqui, com base na minha experiência e nas experiências de colegas de trabalho, podem ser divididos em três perspectivas quando se trata de documentação pedagógica. São elas:

1. Registros fotográficos das vivências propostas com as atividades enviadas: Esses registros documentam as experiências vivenciadas durante as atividades propostas, por meio de fotografias.

2. Apostilas enviadas pela Secretaria de Educação de Itaguaí. No entanto, durante o trabalho foram feitas críticas em relação ao conteúdo e à abordagem das apostilas, bem como à

percepção de controle sobre o trabalho docente e à participação das famílias.

3. Registros nas Fichas de Acompanhamento e Desenvolvimento: esses registros têm como objetivo atenderem à exigência de avaliação, mas não levaram em consideração as particularidades das atividades não presenciais, como a ausência de convivência na creche e o contato virtual com as famílias, não direcionados diretamente aos bebês e crianças.

Essas perspectivas evidenciam a complexidade e os desafios enfrentados durante o período de ensino remoto, principalmente no que diz respeito à documentação pedagógica e à adaptação das práticas educativas às condições de trabalho exigidas na época.

Apesar dos desafios enfrentados pelas professoras, a esperança permeia suas ações e práticas pedagógicas. Elas buscaram manter os princípios essenciais da Educação Infantil, com afeto, cuidado e preocupação em construir vínculos significativos mesmo à distância. Mesmo diante das incertezas, o ESPERANÇAR de Paulo Freire supera as expectativas iniciais, demonstrando a resiliência e uma capacidade de reinvenção dos professores diante das adversidades.

Em suma, as narrativas das professoras destacam a importância de adaptar-se ao contexto da pandemia, valorizando o afeto, a criatividade e a construção de vínculos, mesmo à distância. O cuidado com as crianças e suas famílias, o planejamento de atividades significativas e a busca pela completude do ser humano na educação são aspectos que permeiam suas práticas, mostrando a importância de ressignificar os espaços e superar desafios em prol do desenvolvimento saudável das crianças.

A pesquisa atingiu seus objetivos ao utilizar a narrativa como metodologia para explorar a experiência durante a pandemia do COVID-19 na Educação Infantil. As narrativas das professoras revelaram informações significativas sobre a realidade, permitiram a reflexão sobre a prática docente e contribuíram também para a produção de conhecimento na área.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/Fae/UFPel, Pelotas, n.14, p.79-95, Set.2003

ABRAHÃO, M. H. M. **Tornando-se professora: uma leitura da cultura**. Unicamp, 2003

ABRAHÃO, Maria Helena. Narrativas e história de vida. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 2004. v. 85, n. 210, p. 202-226

ADICHIE, C. N. **Notas sobre o luto**. Tradução Fernanda Abreu. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

ARIOSI, R. M. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a formação de professores: reflexões a partir de pesquisas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e233687, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100518>. Acesso em: 8 jun. 2023. AKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Hucitec, 1995

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas para a educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Maria Carmen Silveira Barbosa (consultora). Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2023.

BARROS, M. de. **Memórias inventadas: A infância**. São Paulo: Leya, 2015.

BARROS, M. de. **Poesia completa**. Editora Leya, 2015.

BATISTA, A. C.; ROSA, L. M. R. Educação Infantil e formação de professores: reflexões sobre o trabalho docente. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2018, v. 75(2), p. 89-104.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

BOSSI, M. L. P. As histórias de vida e a pesquisa educacional. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 62, 1987, p. 5-14.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CP 5/2020**. Aprovado em 28/04/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: CNE, 2020.

BRASIL. Governo Federal. **Agência Nacional de Telecomunicações**. 2020. Disponível em: <<https://www.anatel.gov.br/institucional/>> Acesso: 20 Dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: ,< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC, 2009.

CALLAI, C.; MAIA, M. N. V. G. .; SERPA, A. O brincar livre em contexto de pandemia: gestos para pensar o currículo da Educação Infantil. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. Esp, p. 534–545, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEsp534-545. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12667>. Acesso em: 9 jun. 2023.

CAPONI, S. Pandemia, medo e psicopolítica: reflexões a partir do Brasil. **Saúde em Debate**, v. 44, n. 124, p. 136-147, 2020.

CARVALHO, E. M. G. **Educação Infantil: percurso, dilemas e perspectivas**. Ilhéus: Editus, 2003.

CERISARA, A. B. A relação entre brincadeira e aprendizagem na Educação Infantil. **Educar em Revista**, 2002, v. (19), p. 27-42.

CHAVES, M. **O que a arte faz na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2015.

CINTRA, A. M. M., CORREIA, A. C. L., & Teno, E. L. Pesquisa narrativa em educação: métodos, práticas e propostas. **Anais do IV Congresso Internacional de Investigação e Práticas em Educação**. São Luís: PPGEDU/UFMA, 2020

Conceição Evaristo: “Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio”. [Entrevista concedida a Carta Capital] Djamilá Ribeiro. **Carta Capital**, 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d/>> Acesso em: 08 jun. 2023.

CORONAVÍRUS/BRASIL. **Painel Coronavírus Brasil**. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 8 jun. 2023.

COSTA, R. P. N.; NASCIMENTO, A. M. DO .; CASTRO E SOUZA, M. P. DE. Educação infantil e pandemia da covid-19: ações dos burocratas de médio escalão na Baixada Fluminense. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280014, 2023.

DUVIVIER, G. **Casa para brincar**. Disponível em: <<https://blogs.oglobo.globo.com/gregorio-duvivier/post/casa-para-brincar.html>>. Acesso em: 8 jun. 2023.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Pallas Editora, 2016

EVARISTO, C. **Ponciá Vicêncio**. Editora Mazza, 2005.

FREIRE WEFFORT, M. (coord) – Observação Registro Reflexão – Instrumentos Metodológicos I - **Publicações do Espaço Pedagógico**. São Paulo, 1996.

FREIRE WEFFORT, M.. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1983.

Freire Weffort, M.. **Relatórios de Atividades da Escola Criarte**. São Paulo: Escola da Vila, 1983.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Editora Olho d'Água, 1993

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, 1996.

GANDINI, L.; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (orgs.). **Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002

GIAMATTEY, L. S.; et al. Medo do contágio da COVID-19 e mudança no comportamento de viagens de moradores de uma cidade turística. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, v. 16, n. 1, p. 107-125, 2022.

GOMES, N. L. Escrita de si, escrita da história: o narrador, o autor e o escritor. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, 2014. v. 14, n. 2, p. 9-29.

GOODSON, I. F. Narrativa e reconstrução da memória: histórias de vida em educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 2020. n. 111, p. 185-200.

GUEDES, A. O.; FERREIRA, M. D. Formação sem Fôrma: a singularidade do processo de ser professor da Educação Infantil. **Revista Educação (PUCRS. ONLINE)**, v. 43, p. 1-12, 2020.

GUIMARÃES, Daniela. Educação Infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 93-104.

GUIMARÃES, Daniela. Ética e cuidado, cultura e humanização: eixos do trabalho com as crianças pequenas na Educação Infantil. In: **SEMINÁRIO DO PROINFANTIL**, 2010, Curitiba. Anais... Curitiba: UFPR, 2010. p. 1-11. Mimeo.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil - Um Olhar Sensível e Reflexivo Sobre a Criança**. 20ª Ed. São Paulo: Mediação, 2015.

HYPÓLITO, Á. M. A. **A constituição da docência: a formação de professores elementares em perspectiva histórica**. Papirus Editora, 1997

ITAGUAÍ. Lei Municipal nº 4.019, de 2022. **Dispõe sobre o Plano de Cargos e Salários dos Servidores e da Reforma Administrativa da Câmara Municipal de Itaguaí e dá outras providências**. Itaguaí, RJ: Prefeitura Municipal de Itaguaí, 2022.

JOBIM, S. M., & KRAMER, S. Educação Infantil: Pra que te quero? **Série Questões da Nossa Época**, nº 70. Editora Papirus, 1991

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004

KINNEY, L. WHARTON P. **Tornando visível a aprendizagem das crianças: Educação Infantil em Reggio Emilia**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. **Revista Brasileira de Educação**, 2003. V. 24, p. 5-16.

KRAMER, S. De que professor precisamos para a Educação Infantil? Uma pergunta, várias respostas. Pátio. **Revista Pedagógica**, Porto Alegre, vol. 2, p. (10 – 13), 2003.

KRAMER, S. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. São Paulo: Cortez, 1999.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROSA, J. De que falamos quando falamos de experiência? In: **Revista Brasileira de**

Educação, Rio de Janeiro, 2004. n. 2, p. 20-28.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: O real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, M. do S. M. Planejamento, didática e avaliação na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. In: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIA, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de (Org.). **Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança**. São Carlos: Pedro & João abrahãoEditores, 2020.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica: Princípios para a compreensão do movimento de Reggio Emilia. In: C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação infantil** (6th ed., pp. 81-100). Porto Alegre: Penso, 2016.

MEDO. In: **Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=medo>>. Acesso em: 8 jun. 2023.

MELLO, S. A. **Criança e cultura: O conhecimento da criança como patrimônio**. São Paulo: Cortez, 2015.

MELLO, S. L. de e FREIRE, M. **Relatos da (con) vivencia: crianças e mulheres da vila helena nas famílias e na escola**. Cadernos de Pesquisa, v. fe 1986, n. 56, p. 82-105, 1986Tradução . . Acesso em: 09 jun. 2023

MELLO, T. de F. O. de; FERREIRA, J. D. S; MOREIRA, M. L. de M. P. Entre o inegociável e o inadiável – Os afetos na Educação Infantil durante a Pandemia, 2021. Trabalho apresentado no GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. **Anais da 40 reunião nacional Anped**. Universidade Federal do Pará, set-out, 2021. ISSN: 2447-2808. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_42_15 . Acesso em: Jan. 2022

MISKOLCI, R. Pandemia e medo: sobre a politização das emoções. **Revista Sociedade e Estado**, v. 36, n. 3, p. 741-769, 2021.

MONTENEGRO, T. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Psic. da Educ.**, São Paulo, 2005 vol. 20, p. (77-101)..

NASCIMENTO, A. M. Infâncias, memórias e vivências no quintal generoso. In: SANTANA, C. da C. G; et. al. [Orgs.] **Geografia da infância: espacializações da vida**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 158p.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis da participação*. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T; PINAZZA, M. (Org.). **Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed Editora, (p. 13- 37), 2007.

ORNEL, F. et al. Pandemia de medo e COVID-19: Impacto na Saúde Mental e possíveis estratégias. **Debates em psiquiatria**, Rio de Janeiro. N 02, p. (12-17), Abril – junho 2020.

OSTETTO, L. E. (org.). **Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática**

pedagógica. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

PAIVA, A. D. L. O medo na contemporaneidade: uma reflexão sobre o fenômeno no contexto social brasileiro. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, n. 4, p. 870-883, 2011.

PERAZZO, L. M. Memórias coletivas e formação de professores. **Educ. Pesqui.**, 2015 v. 41(2), p. 497-512.

PEREIRA, M. A. S. **Infância e educação infantil: concepções e práticas de cuidado e educação**. Papyrus Editora, 2011.

PORTELLI, A. **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

REIS, G. et al. (Org.) **Narrativas na/da Pandemia** Rio de Janeiro: Ayvus, 2021.

REIS, P. R. dos. As Narrativas na Formação de Professores e na Investigação em Educação. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente (SP), ano XIV, v. 15, ed. 16, p. 17-34, 2018.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. Texto produzido no âmbito das atividades do **Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”**. Projeto POCTI/CED, 2002.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, M. A.; OLIVEIRA, L. M.; RODRIGUES, T. F. S. A utilização do Whatsapp como ferramenta pedagógica: um estudo com professores do Ensino Fundamental II. **Revista Práticas Educativas**, v. 4, n. 1, p. 75-90, 2019.

SOUZA, E. G. de. Memórias, biografia e formação de professores. In: **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, 2007, v. 16, n. 29, p. 77-90.

TIRIBA, L. Educar e cuidar na Educação Infantil: por que não?. **Revista Em Aberto**. 2005, 18(95), p. 7-18.

TRISTÃO, F. C. D. Ser Professora de Bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **Reflexão e Ação** (UNISC. Impr.), v. 13, p. 49-63, 2005.

WARSCHAUER, C.. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WITTIZORECKI, C. J., et al. A pesquisa narrativa como desveladora de saberes docentes: memórias docentes como objeto de pesquisa. In: **Anais do XII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Porto Alegre, 2007.

ZAIDAN, L.; GALVÃO, A. Reflexões sobre o home office na pandemia: invasão dos espaços privados. In: **Anais do X Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. Goiânia: UFG, 2020.