



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

VALÉRIA FERNANDES DE ABREU

**OUVINDO NARRATIVAS, (CON)FIANDO MEMÓRIAS E DESAFIOS DE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MEIO A PANDEMIA DA
COVID-19**

NOVA IGUAÇU

2026





VALÉRIA FERNANDES DE ABREU

OUVINDO NARRATIVAS, (CON)FIANDO MEMÓRIAS E DESAFIOS DE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MEIO A PANDEMIA DA COVID-19

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, Área de concentração: Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

Orientadora: Prof.^a Dra. Anelise Monteiro do Nascimento

SEROPÉDICA/NOVA IGUAÇU

2026

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

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

A162o Abreu, Valéria Fernandes de, 1967-
Ouvindo narrativas, (con)fiando memórias e desafios
de professoras da Educação Infantil em meio a pandemia
da covid-19 / Valéria Fernandes de Abreu. - Nova
Iguaçu, 2025.
202 f.: il.

Orientadora: Anelise Monteiro do Nascimento.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2025.

1. Educação Infantil. 2. Narrativa (Retórica). 3.
Prática de ensino. 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.

É permitida a cópia parcial ou total desta Tese, desde que seja citada a fonte

“O presente trabalho foi realizado com o 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”.

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

VALÉRIA FERNANDES DE ABREU

**OUVINDO NARRATIVAS, (CON)FIANDO MEMÓRIAS E
DESAFIOS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL EM MEIO A PANDEMIA DA COVID-19**

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Tese aprovada em 16 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E
CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

ATA DE DEFESA DE TESE Nº 671/2025 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)
(Nº do Documento: 280)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 02/01/2026 13:52)
ANELISE MONTEIRO DO NASCIMENTO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DopeES (12.28.01.00.00.86)
Matricula: ###442#3

(Assinado digitalmente em 29/12/2025 20:08)
ADRIANA DO CARMO CORREA GONÇALVES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.897-##

(Assinado digitalmente em 02/01/2026 14:14)
RITA MARISA RIBES PEREIRA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.810-##

(Assinado digitalmente em 28/12/2025 16:51)
VALÉRIA FERNANDES DE ABREU
DISCENTE
Matricula: 2021#####9

(Assinado digitalmente em 27/12/2025 21:12)
SONIA KRAMER
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.637-##

(Assinado digitalmente em 02/01/2026 14:46)
SILVIA NELI FALCÃO BARBOSA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.997-##

Dedico esta produção, ainda em sua forma provisória, aos companheiros e companheiras que,
diariamente, se empenham na luta por uma educação de qualidade para as crianças.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por toda proteção e por ter me permitido essa conquista.

A meus pais, que se configuram como referência de luta, nos diferentes “tempos” da minha vida. Por falar em tempo, na sua dimensão cronos (cronológico), agradeço, *in memoriam*, a meu pai Isaias, pelo tempo de carinho ofertado; no tempo kairós (experiência), saúdo a minha mãe, que, na finalização desse processo doutoral, me ajudou a ressignificar meus diferentes tempos. Deixo um “tempo” a mais de gratidão para esta que me gerou, pois, pelo tempo do amor, aos 90 anos, acamada e com Alzheimer, em alguma medida me exigiu parar meu tempo de produção e reorganizar meus muitos tempos de sofreguidão com sua chegada em minha residência no mês de setembro de 2024. A música *Oração ao tempo*, de Caetano Veloso, já afirmava que o tempo é compositor de destinos. Certamente, esse “tempo” previa que eu precisaria respeitar meu próprio tempo, dialogar com os outros tempos a mim impostos e negociar, “no som do meu estribilho”, o tempo necessário para não desistir. Em tempo, “tempo, tempo, tempo, tempo” de aprendizagem. Obrigada, mãe!

Ao meu amado marido, Paulo, pela parceria incondicional, diálogos, escuta e resiliência. Durante todo o processo doutoral (e por que não falar da vida), abraçou a nossa (nova) experiência, independentemente das circunstâncias que surgiram. Um simples “pro que der e vier comigo”. Geraldo Antunes anunciou um convite poético e diário na canção *O dia branco*. E lá fomos nós. Compartilhando, enfrentando e escrevendo as nossas páginas em branco, com as cores e estilos possíveis, mas recheadas de afeto. Aprendendo, crescendo e superando as adversidades, seja no sol e/ou na chuva. Decerto, embalados pelo verso “esse tanto, esse canto de amor, ô-ô-ô”. Muito grata por tê-lo em minha vida. Amo infinito.

Aos meus filhos, alegrias e amores da minha vida. Como diz Seu Jorge, na canção *Felicidade*, celebrar os pequenos prazeres da vida e do amor cotidiano em companhia dos nossos afetos. Felicidade/alegria são repetidas nos versos da música, simbolizando a simplicidade e valorizando o que já temos. No meu caso, Rafaela e Leonardo.

À minha grande família, refúgio das minhas inquietações. Às irmãs, Eliane e Tatiana, de todas as horas, minhas forças diárias. A metáfora da música *Como uma onda*, de Lulu Santos, ilustra o movimento e a transformação da vida. “Tudo que se vê não é igual ao que a gente viu

há um segundo”. Às irmãs, agradeço por me ajudarem a compreender o Alzheimer e por se emocionarem comigo, tanto em relação à nossa mãe, como na construção desta tese. Essa generosidade representa colo e conforto. Agradeço toda escuta e partilha quando “a vida vem em ondas como um mar, num indo e vindo infinito”. Aos meus irmãos, Marcelo, pela demonstração de força e fé, e Isaias, por me ensinar a não nos encastelarmos em convicções irremovíveis. Refúgio de paz, sabedoria, fortaleza e inspiração. Uma vez, me disse (e nunca esqueci): “Estamos condenados à felicidade”. Agradeço, irmãos.

Aos anjos Ana Lucia, Amanda e Nathalia, que compartilham a luta diária na lida com minha genitora. Estendo o agradecimento à Leila e às demais cuidadoras que estiveram presentes nessa caminhada. Minha gratidão pelo apoio constante, pelas incontáveis horas de carinho, atenção e dedicação, à medida que a doença avança. Cada gesto de vocês é um alívio e uma luz nesse percurso desafiador.

À minha querida orientadora, Anelise Nascimento. É um privilégio contar com sua parceria e estímulo, bem como com todo o aprendizado. Logo no início das orientações, propôs um desafio instigante: que a tese tivesse um arcabouço filosófico com leveza e sutileza. Confesso que, naquele momento, entrei em desespero (risos). Sorte a minha! Acredito que, aos poucos, a escrita, mesmo com estrutura desorganizada, começou a trazer nuances mais leves, mais livres. A música *Canção da América*, letra poética, traduz bem as relações verdadeiras que resistem ao tempo, à distância e às mudanças. Com esse sentimento, registro meu sincero agradecimento. A amizade que vai além dos muros acadêmicos e o desejo de seguirmos juntas, explorando novas possibilidades e perspectivas interinstitucionais.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), instituição que me acolheu no doutorado. Minha gratidão por manter vivo o compromisso de uma universidade pública, gratuita, democrática e socialmente comprometida. À turma do doutorado de 2021 e aos professores, por terem tornado esta caminhada prazerosa. Aos amigos do Grupo de Pesquisa Infância até os Dez Anos (GRUPIs), pela generosidade da acolhida e dos intensos debates acerca da temática que nos une.

Às professoras Sonia Kramer e Adriana Corrêa, que participaram das bancas de qualificação e defesa. Agradeço também à professora Silvia Néli e à professora Rita Ribes, que chegaram na etapa final contribuindo para a consolidação desta tese. À todas, com seus olhares

singulares e sensíveis sobre a Educação Infantil, sou profundamente grata por ajudarem este trabalho a alcançar maior rigor, profundidade e sentido.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo papel fundamental que exercem na promoção da ciência, da educação e da formação de pesquisadores.

Às professoras das escolas pesquisadas, pelas contribuições, bem como a todos os profissionais da educação com quem convivi. Deixaram um pouco de si.

Às crianças, razão da minha luta! Agradeço a todas as crianças por me fazerem compreender que são sujeitos em desenvolvimento que ensinam ao aprender e aprendem ao ensinar, como afirmava o eterno Paulo Freire. Crianças que nos tocam com os olhos, que nos oferecem a escuta, que fazem de cada brincadeira um passe de mágica e de cada era uma oportunidade de escrevermos novas histórias. Muito obrigada!

“Não conheço borracha para apagar memória.”

(Bartolomeu Campos de Queirós)

RESUMO

ABREU, Valéria Fernandes de. **Ouvindo narrativas, (con)fiando memórias e desafios de professoras da Educação Infantil em meio a pandemia da COVID-19.** 2026. 202p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2025.

A temática que cerca essa tese tomou grande repercussão mundial no ano de 2020, quando a humanidade teve conhecimento do novo coronavírus. A crise intensificada no referido ano abalou o mundo, paralisando economias, escolas e outras instâncias, espalhando o medo e alterando o cotidiano das pessoas. Desde a LDBEN nº 9.394/96, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, e seus eixos norteadores, as interações e brincadeiras, foram adaptados no período pandêmico. A pesquisa tem como objetivo analisar, a partir das narrativas de professoras da Educação Infantil, quais foram os desafios emergentes para práticas pedagógicas na pandemia e como tais práticas orientaram e/ou modificaram o período marcado pelo retorno das atividades presenciais e interrogaram a Educação Infantil sobre seus objetivos e funções para além do período pandêmico. Busca-se compreender como os discursos, o currículo e as práticas foram vivenciados por essas profissionais nesse período e como tudo isso nos ajuda a pensar uma agenda para a Educação Infantil nos próximos anos. Considerando que a partir da pandemia, nessa etapa, diferentes iniciativas foram tomadas para a continuidade do ano letivo, essa pesquisa se construiu a partir da seguinte indagação: como as professoras da Educação Infantil conduziram suas práticas pedagógicas no período crítico da pandemia, durante o distanciamento social e no período do retorno das atividades presenciais? Para respondê-la, realizamos um diálogo entre a educação e a filosofia ao longo do texto. A casa usada como alegoria nesta tese tem seu terreno no município de Duque de Caxias, e através das narrativas de sete professoras da Educação Infantil, fomos construindo o seu alicerce. A escolha de seus cômodos, das cores de suas paredes e a definição de sua arquitetura partiram de Walter Benjamin, mas também contaram com a colaboração de Slavoj Žižek, Mark Fisher e Ailton Krenak. A pesquisa qualitativa configura uma pesquisa narrativa. No que tange ao campo empírico, adentramos as casas de sete professoras da Educação Infantil, localizadas nos quatro distritos de Duque de Caxias: Centro, Campos Elíseos, Imbariê e Xerém. Como resultado, a pesquisa revelou que a pandemia expôs as fragilidades estruturais da Educação Infantil, e ao mesmo tempo revelou a potência criadora das professoras diante do colapso da rotina, mesmo sem formação tecnológica específica, sem infraestrutura adequada e sem o suporte governamental necessário. As narrativas docentes mostraram que, mesmo em meio à ausência e ao medo, a docência resistiu em uma perspectiva coletiva. A análise das vozes dessas professoras revelou, ainda, o risco de uma crescente escolarização precoce e da tecnicização do trabalho docente, intensificados durante a pandemia e ameaçadores para a essência sensível da Educação Infantil. Diante disso, reafirmar as conquistas alcançadas implica reconhecer que educar na infância é um gesto de encontro e criação partilhada, onde o saber se tece entre corpos, vozes e imaginações. A experiência vivida durante a pandemia nos revelou que a escola só se mantém viva quando pulsa em presença, acolhe a imprevisibilidade da vida e a invenção cotidiana das relações. Preservar essa vitalidade é o que nos permite, com Krenak, adiar o fim do mundo.

Palavras-chave: narrativas docentes; práticas pedagógicas; Educação Infantil; pandemia da COVID-19; retorno das atividades presenciais.

ABSTRACT

ABREU, Valéria Fernandes de. **Listening to narratives, (weaving) trusting memories and challenges of early childhood education teachers amid the COVID-19 pandemic.** 2026. 202p. Thesis (Doctorate in Education) - Postgraduate Program in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2025.

The theme surrounding this thesis gained significant global attention in 2020, when humanity became aware of the new coronavirus. The crisis that intensified in that year shook the world, paralyzing economies, schools, and other institutions, spreading fear and altering people's daily lives. Since the LDBEN nº. 9.394/96, Early Childhood Education has been the first stage of Basic Education, and its guiding principles, interactions and play, were adapted during the pandemic. This research aims to analyze, based on the narratives of Early Childhood Education teachers, what were the emerging challenges for pedagogical practices during the pandemic and how these practices guided and/or modified the period marked by the return to in-person activities and questioned Early Childhood Education about its objectives and functions beyond the pandemic period. The aim is to understand how discourses, curriculum, and practices were experienced by these professionals during this period and how all of this helps us to develop an agenda for Early Childhood Education in the coming years. Considering that since the pandemic, different initiatives have been taken to ensure the continuity of the school year, this research was built upon the following question: how did Early Childhood Education teachers conduct their pedagogical practices during the critical period of the pandemic, during social distancing, and during the period of return to in-person activities? To answer this, we have established a dialogue between education and philosophy throughout the text. The house used as an allegory in this thesis has its land in the municipality of Duque de Caxias, and we built its foundation through the narratives of seven early childhood education teachers. The choice of its rooms, the colors of its walls, and the definition of its architecture stemmed from Walter Benjamin, but also benefited from the collaboration of Slavoj Žižek, Mark Fisher, and Ailton Krenak. The qualitative research constitutes a narrative study. Regarding the empirical field, we entered the homes of seven early childhood education teachers located in the four districts of Duque de Caxias: Centro, Campos Eliseos, Imburiê, and Xerém. As a result, the research revealed that the pandemic exposed the structural weaknesses of Early Childhood Education, while at the same time revealing the creative potential of the teachers in the face of the collapse of routine, even without specific technological training, adequate infrastructure, and the necessary governmental support. The teachers' narratives showed that, even amidst absence and fear, teaching resisted from a collective perspective. The analysis of these teachers' voices also revealed the risk of increasing early schooling and the technologization of teaching work, which intensified during the pandemic and threatens the sensitive essence of Early Childhood Education. In light of this, reaffirming the achievements made implies recognizing that educating in childhood is an act of encounter and shared creation, where knowledge is woven between bodies, voices, and imaginations. The experience lived during the pandemic revealed to us that the school only remains alive when it pulsates with presence, embraces the unpredictability of life and the daily invention of relationships. Preserving this vitality is what allows us, with Krenak, to postpone the end of the world.

Keywords: teacher narratives; pedagogical practices; Early Childhood Education; COVID-19 pandemic; return to in-person activities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — [Mapa do Município de Duque de Caxias por distritos]	119
---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — [Artigos publicados entre os anos de 2021 e 2024]	28
Tabela 2 — [Atos normativos dos anos de 2020 e 2021 do município de Duque de Caxias].....	322
Tabela 3 — [Participantes, número, semestre e ano das entrevistas].....	55
Tabela 4 — [Identificação das entrevistadas].....	55
Tabela 5 — [Unidades com atendimento exclusivo para Educação Infantil por distritos]	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

[BNCC]	[Base Nacional Comum Curricular]
[CAp]	[Colégio de Aplicação]
[CF]	[Constituição Federal]
[CEE]	[Conselho Estadual de Educação]
[CME]	[Conselho Municipal de Educação]
[CNE]	[Conselho Nacional de Educação]
[DCNEI]	[Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil]
[EB]	[Educação Básica]
[EI]	[Educação Infantil]
[INEP]	[Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas]
[ISERJ]	[Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro]
[GRUPIs]	[Grupo de Pesquisa Infâncias até os Dez Anos]
[LDBEN]	[Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional]
[MEC]	[Ministério da Educação e Cultura]
[MP]	[Medida Provisória]
[OCDE]	[Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico]
[OMS]	[Organização Mundial de Saúde]
[ONU]	[Organização das Nações Unidas]
[PNE]	[Plano Nacional de Educação]
[PPGEDUC]	[Programa de Pós-Graduação em Educação]
[SME]	[Secretaria Municipal de Educação]
[TCLE]	[Termo de Compromisso Livre e Esclarecido]
[UNICEF]	[Fundo das Nações Unidas para a Infância]

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — [Esforço fiscal do G20 na primeira fase da crise da COVID-19]	100
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — [Anos de publicação]	31
---------------------------------------	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 – CONFINADO EM CASA: 2020, O ANO QUE NÃO ACABOU.....	22
2 – ESCOLHA DO TERRENO E ELABORAÇÃO DO PROJETO ARQUITETÔNICO	39
3 – O PORÃO EM TERMOS FILOSÓFICOS: A COMPREENSÃO DOS DILEMAS CONTEMPORÂNEOS.....	57
3.1 – Narrativa, Experiência, Memória e Alegoria: conexão entre os tempos	58
3.2 – Uma necessária reflexão sobre o contexto histórico contemporâneo e os desafios postos pela pandemia para a Educação Infantil	70
3.2.1 – Realismo capitalista.....	72
3.3 – Espírito do [fim] tempo	78
3.4 – Ideias para adiar o fim do mundo	85
4 – PORTAS FECHADAS: O MUNDO EM SUSPENSÃO E A PANDEMIA COMO ALEGORIA CONTEMPORÂNEA.....	91
4.1 – A doença en(quanto) pálidos economistas pedem calma	92
4.2 – O Estado ainda cumpre seu papel?	102
4.3 – A COVID-19 retratada nos jornais: Brasil	107
5 – JANELAS VIRTUAIS E PORTAS ABERTAS: NARRATIVAS DOCENTES.....	118
5.1 – Dados geográficos, históricos e educacionais de Duque de Caxias	119
5.2. — O campo e os sujeitos da pesquisa.....	123
5.3 – Casa fechada: abrindo janelas, (con)fiando memórias e narrativas das professoras de Educação Infantil.....	124
5.3.1 – Canteiro-vínculo/interação	131
5.3.2 – Canteiro-pandemia, professor e tecnologias.....	137
5.3.3 – Canteiro-ausências de ações governamentais municipais	142
5.3.4 – Canteiro-práticas pedagógicas	150
CONCLUSÕES.....	158
REFERÊNCIAS.....	165
APÊNDICES	179

INTRODUÇÃO

“Memória é biblioteca sem livros. Memória nos engorda sem ninguém perceber.”

(Bartolomeu Campos de Queirós)

O pensamento de Bartolomeu de Queirós, na obra *Antes do Depois* (2018), inaugura esta apresentação porque a memória, aqui, não é apenas tema, mas posição ética e política. Trata-se de afirmar a memória como escolha: aquilo que não queremos deixar apagar e aquilo que insistimos em lembrar para compreender o presente e projetar o futuro. É a partir desse gesto que esta tese se constrói, ancorada na análise das narrativas de professoras da Educação Infantil, entendidas como lugares de elaboração da experiência vivida.

Na perspectiva de (con)fiar novas memórias, entrelaçam-se tempos, espaços, histórias e vozes docentes diante de uma realidade recente que marcou profundamente a humanidade: a crise sanitária provocada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). A pandemia instaurou uma ruptura no cotidiano escolar e exigiu a reinvenção de práticas, relações e sentidos que até então estruturavam a escola que conhecíamos. Nesse contexto, autores como António Nóvoa e Yara Cristina Alvim (2021, p. 2) afirmaram que “com a pandemia, terminou o longo século escolar, iniciado 150 anos antes. A escola, tal como a conhecíamos, acabou”.

Quatro anos após o retorno presencial, essa afirmação ainda nos interpela. Em que medida a escola que conhecíamos, de fato, se encerrou? Que escola emerge da experiência pandêmica? Quais desafios atravessaram esse período e o que eles revelam sobre os modos de escolarização que herdamos e aqueles que desejamos construir? Como as profissionais da Educação Infantil avaliam esse tempo vivido e como as marcas das práticas adotadas no período remoto e no retorno presencial nos ajudam a pensar uma agenda de pesquisa para essa etapa da Educação Básica?

É nesse horizonte que a memória, longe de operar como simples recordação, assume um caráter político como campo de disputa de sentidos, de elaboração da experiência e de produção de narrativas que recusam o esquecimento e afirmam aquilo que precisa ser lembrado. Para esta pesquisa, torna-se relevante pensar, a partir das vozes docentes, os desdobramentos da pandemia sobre as apostas, as concepções e as práticas pedagógicas na Educação Infantil, compreendendo a experiência vivida como matéria de reflexão e conhecimento.

A própria pesquisadora, que também é professora da Educação Infantil, foi atravessada pela pandemia, vivenciando medos, inseguranças e as exigências do trabalho docente remoto, em um contexto marcado pela ruptura abrupta das formas conhecidas de ensinar, aprender e

também de se relacionar com as crianças. Essa vivência, ao mesmo tempo coletiva e singular, não se deu de maneira isolada. Ela se insere em um movimento mais amplo de pesquisadores e profissionais da educação que passaram a se debruçar sobre esse período, buscando compreendê-lo criticamente. Estudos como os de Nóvoa e Alvim (2021), Fabiana Nery de Lima Pessanha e Regina Aparecida Correia Trindade (2021), Luciana Ostetto e Leda Marina (2022), Diego Vinícius Brito dos Santos e Geiza Venícia dos Santos (2023) e Rejane Peres Neto Costa, Anelise Monteiro do Nascimento e Marina Pereira de Castro e Souza (2023) evidenciam o esforço de interpretar os impactos da COVID-19 sobre o campo educacional e as estratégias construídas para sustentar a prática pedagógica.

Nesse cenário, um conjunto significativo de profissionais enfrentou desafios intelectuais, éticos e pedagógicos, sobretudo diante da necessidade de transpor práticas presenciais para modelos remotos e à distância. Tal deslocamento exigiu repensar a organização da educação, as relações entre teoria e prática, as interações, os tempos, os espaços e outros elementos centrais do processo educativo, cujas marcas permanecem e continuam a interpelar a Educação Infantil no período pós-pandêmico.

Segundo Costa, Nascimento e Castro e Souza (2023), houve ausência de orientações por parte das esferas municipais, estaduais e federal, e as poucas políticas do período desconsideraram as especificidades da Educação Infantil diante da suspensão das atividades presenciais. Assim, nossa hipótese é a de que, com essas ausências, o que se tornou prática na continuidade do ano letivo em modo remoto teve um alto grau de discricionariedade, colocando em evidência tanto a falta de comunicação interna das redes como as práticas e concepções de Educação Infantil.

Essa hipótese se desenha a partir da experiência da pesquisadora, docente do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), local onde a proposta pedagógica, que coletivamente e democraticamente foi construída pela comunidade escolar, se viu “paralisada” diante da situação inédita instaurada pela doença. Foi necessário reinventar as práticas, de forma totalmente remota, na busca por viver a escola, sem nenhuma orientação específica para a etapa por parte do Governo Federal. Embora a Educação Infantil não seja constitucionalmente atribuída ao Governo Federal, o cenário de emergência pública provocado pela pandemia exigia uma atuação firme e orientadora da União. Entretanto, o Ministério da Educação (MEC) não assumiu plenamente esse papel. A postura negacionista do Governo Federal, somada à ausência de diretrizes claras, resultou na desarticulação das ações entre estados e municípios, levando muitos sistemas locais a tratarem a pandemia e seus impactos na educação de forma fragmentada e desigual.

Essa omissão contradiz o princípio do regime de colaboração, que orienta a organização da educação no Brasil. Tal regime, formalizado por normas como a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 23 de janeiro de 2012, pressupõe que os sistemas de ensino (União, Estados e Municípios) atuem de modo articulado, com apoio técnico do MEC, sem que a União detenha caráter centrípeto ou “indutor”, mas exercendo funções de normatização, orientação técnica e cooperação (Brasil, 2012). No entanto, durante a pandemia, esse papel não foi plenamente exercido no que se refere à Educação Infantil. Não houve diretrizes nacionais robustas e específicas para essa etapa, tampouco estímulo consistente à integração entre entes federados para enfrentar o contexto de crise.

Essa ausência de diretrizes e de coordenação não pode ser compreendida apenas como um vazio administrativo, mas como uma escolha política que aprofundou a lógica de responsabilização local já presente no desenho federativo brasileiro. Ao não assumir uma condução mais articulada para a Educação Infantil, o Estado nacional deslocou para os municípios, historicamente marcados por desigualdades estruturais e distintas capacidades institucionais, o ônus da tomada de decisões em um cenário excepcional. Tal movimento contribuiu para a intensificação da precarização do trabalho docente e para a produção de respostas improvisadas, muitas vezes sustentadas mais pela iniciativa individual ou coletiva das escolas do que por políticas públicas estruturadas.

Esse hiato entre a missão normativa e colaborativa do MEC e sua atuação no contexto emergencial revela uma fragilidade institucional significativa. Ao abdicar de um papel mais ativo como facilitador do diálogo federativo e como instância técnica legitimadora de orientações educacionais de emergência, o Ministério deixou as redes educacionais sem referenciais comuns para a condução da Educação Infantil em tempos de isolamento. Como efeito colateral, muitos municípios, especialmente aqueles com menor capacidade técnica e administrativa, permaneceram sem suporte ou modelos de ação estruturados, resultando em respostas fragmentadas, desiguais e profundamente dependentes de iniciativas locais para a gestão das práticas pedagógicas.

Assim como ocorreu no ISERJ, no que tange às relações educativas entre crianças, famílias e professores, em várias instituições nada foi programado. Tudo veio repentinamente. Ferozmente. Concordamos com Nóvoa e Alvim (2021, p. 4) quando salientam que “a educação implica sempre em uma intencionalidade, obriga a um esforço de construção, de criação e de composição das condições, dos ambientes e dos processos propícios aos estudos e ao trabalho dos alunos”. Esse esforço é que define o papel do professor. Como, então, fazer/ser professor de Educação Infantil diante de um cenário marcado pela ruptura e incerteza, a exemplo da

pandemia da COVID-19? Como atender à Educação Infantil sem o espaço pedagógico vivo, de movimento e riqueza de possibilidades de exploração, compartilhado entre adultos e crianças? Quais estratégias acionar para compor uma Educação Infantil de modo remoto?

Diante das restrições impostas pela pandemia, que pressupunham distanciamento social e suspensão de atividades nas escolas, cada rede de ensino, instituição e profissional da educação enveredou para as mais diversas possibilidades. O movimento presencial das crianças foi disperso. Os adultos se organizaram sem saber ao certo de quem e como cuidar deles próprios e/ou das crianças. Desafios postos em diferentes âmbitos — educacional, econômico, social e político — perduraram durante o período pandêmico.

Voltar-se para essa organização da Educação Infantil na pandemia através das vozes docentes é olhar para essa etapa no presente e suas apostas para o futuro, uma vez que rememorar as experiências vividas pelas professoras da Educação Infantil pode indicar potencialidades e desafios educativos.

Para discutir o tema da memória, a tese opta por dois caminhos. O primeiro tem como fonte uma das maiores referências sobre os temas de narrativa, memória e experiência: Walter Benjamin, crítico literário e filósofo. No ensaio do ano de 1933, *Experiência e Pobreza*, o autor destaca a importância da transmissão da sabedoria comunitária quando utiliza a metáfora de um pai vinheteiro, em seu leito de morte, estimulando seus filhos a procurarem um suposto tesouro enterrado. Quando os descendentes partem em busca das riquezas escondidas, acabam por remover e preparar a terra para uma futura colheita significativa, que era a intenção do pai, em uma perspectiva intergeracional, como um rito de passagem — “cavar e desenterrar, revirando o solo” (Benjamin, 1987a, p. 123) para que a experiência coletiva não se perca.

A narrativa, na perspectiva benjaminiana, constitui o espaço privilegiado onde a experiência coletiva se manifesta e se perpetua. Contar histórias é um ato de partilha, um gesto de comunhão simbólica entre sujeitos e tempos distintos. Ao narrar, o indivíduo não apenas transmite fatos, mas reinscreve no presente os sentidos do passado, atualizando a memória comum. Assim, a narrativa assume a função de tecer laços entre gerações, transformando vivências particulares em saberes compartilhados. Nessa dinâmica, o narrador é mediador de um tempo plural, capaz de converter o vivido em linguagem e o efêmero em permanência, assegurando à experiência coletiva o estatuto de continuidade histórica e cultural.

A pandemia da COVID-19 constitui-se como uma das mais intensas experiências coletivas contemporâneas. Em escala global, rompeu rotinas, desestabilizou certezas e expôs fragilidades sociais e institucionais, afetando profundamente a vida cotidiana e os processos educativos. No campo da Educação Infantil, essa experiência assumiu contornos singulares:

professores, famílias e crianças foram convocados a reinventar vínculos, práticas e formas de presença em meio à ausência física. A pandemia, enquanto experiência partilhada, gerou um vasto campo de narrativas sobre o medo, o isolamento, a solidariedade e a resistência, reafirmando que a memória do vivido é também um espaço de elaboração coletiva. Como em Benjamin, a humanidade, diante da perda, voltou a “revirar o solo”, buscando na palavra, no gesto e na recordação novas possibilidades de sentido e de recomeço.

Durante a pandemia, a Educação Infantil teve suas práticas pedagógicas transferidas, em grande parte, para o espaço doméstico, em desacordo com o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que definem essa etapa como a

primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2010, p. 14).

Ainda acerca do tema da memória, no segundo caminho, nos aproximamos da obra de Ecléa Bosi (1994) para pensar a memória como função social:

É o momento de desempenhar a alta função da lembrança. Não porque as sensações se enfraquecem, mas porque o interesse se desloca, as reflexões seguem outra linha e se dobram sobre a quintessência do vivido. Cresce a nitidez e o número de imagens de outrora, e esta faculdade de relembrar exige um espírito desperto, a capacidade de não confundir a vida atual com a que passou, de reconhecer as lembranças e opô-las às imagens de agora (Bosi, 1994, p. 81).

Para a autora, nos relatos das vozes que recuperam a memória existem interferências de diversos fatores no momento da narração: interposições como relativa lembrança, silêncios e esquecimentos dos sujeitos que se manifestam no momento da narração. Não há uma visão estática do evento passado, podendo ser construído um novo relato baseado no agora, que se faz presente e vivo. Dessa forma, a lembrança do vivido passa pelos silêncios e esquecimentos de quem viveu.

Na articulação entre teoria e prática, buscamos identificar nas falas das professoras entrevistadas pontos de articulação com os conceitos teóricos de Benjamin e Bosi, evidenciando como relatos individuais podem se entrelaçar e constituir uma memória coletiva. Dessa forma, as memórias não podem ser vistas como um sinônimo do vivido, já que muita coisa é atravessada por sentimentos pessoais, histórias de vida e falsetes que a própria pessoa produz ou esconde. Garimpando as vivências, é possível ter um panorama do vivido. Nesse sentido, a

pesquisa também se configura como um documento de tempo, registrando modos de sentir, pensar e narrar a docência em um contexto histórico específico.

Inspirada na metáfora da casa mobilizada por Alfredo Veiga-Neto (2012), esta tese organiza-se como uma moradia simbólica, cujos andares permitem compreender, de forma articulada, os dilemas contemporâneos da Educação Infantil no contexto pandêmico. A casa, aqui, não é apenas imagem poética, mas eixo epistemológico e metodológico que orienta o percurso investigativo. Tal como propõe o autor, compreender os fenômenos educacionais exige habitar todos os espaços da casa — porão, piso intermediário e sótão — reconhecendo que cada um deles abriga dimensões distintas, porém indissociáveis, da experiência social, histórica e educativa.

Após esta introdução, o primeiro capítulo contextualiza a pandemia e seus impactos na Educação Infantil, com atenção às normativas, políticas públicas e respostas locais no município de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, explicitando a abordagem qualitativa e a pesquisa narrativa, bem como os procedimentos, critérios de rigor e escolhas éticas que sustentam a investigação. No terceiro capítulo, a tese desce ao porão, espaço da reflexão filosófica, dialogando com autores que problematizam os dilemas contemporâneos da modernidade, do capitalismo e da pandemia. O quarto capítulo situa-se no piso intermediário, apresentando a pandemia em escala internacional e nacional à análise, de modo a compreender seus impactos econômicos, políticos e sociais. O quinto capítulo, ainda nesse mesmo piso, dedica-se à análise empírica das narrativas das professoras da Educação Infantil, articulando-as aos aportes teóricos e conceituais desenvolvidos ao longo da tese, e evidenciando ausências, improvisações e formas de resistência no cotidiano escolar. Por fim, no sótão, espaço simbólico da elaboração e da projeção, apresentam-se as considerações finais, nas quais se delineia uma agenda de pesquisa possível para a Educação Infantil no cenário pós-pandêmico.

À luz dessa arquitetura, o capítulo seguinte inaugura o percurso da tese ao analisar como a pandemia revelou o desalinhamento entre os entes federativos e produziu respostas fragmentadas no campo educacional. Nesse cenário, a Educação Infantil foi deslocada para o interior das casas, tensionando seus fundamentos legais e pedagógicos e inaugurando desafios que atravessam toda a análise desenvolvida ao longo desta pesquisa.

1 – CONFINADO EM CASA: 2020, O ANO QUE NÃO ACABOU

*“Foi assim
No dia em que todas as pessoas do planeta inteiro
Resolveram que ninguém ia sair de casa
Como que se fosse combinado, em todo o planeta
Naquele dia ninguém saiu de casa
O dia em que a Terra parou.”*
(Raul Seixas)

A canção de Raul Seixas, escrita em outro tempo, parece ter antevisto a suspensão que marcaria 2020, o período em que o mundo realmente parou. Nesta tese, considera-se que o ano de 2020, com o recorte pandêmico, não acabou e reverbera até os dias atuais. No início do ciclo, foram anunciadas para o mundo- as primeiras ocorrências do novo coronavírus, sendo declarada Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional em 30 de janeiro de 2020. Sobre as primeiras medidas diante da identificação da existência do vírus, Fernanda Cimini, Nayara Julião e Aline Souza (2021, p. 1) destacam que:

Antes da Organização Mundial da Saúde (OMS) declarar Emergência em Saúde Pública de Interesse Internacional devido ao novo coronavírus (COVID-19), o governo brasileiro já havia respondido aos alertas da OMS, estabelecendo um Grupo de Emergência em Saúde Pública para desenvolver medidas preventivas e monitorar casos no país. Uma semana depois, políticas importantes foram adotadas: a Presidência da República declarou Emergência em Saúde Pública de Interesse Nacional (Portaria nº 188) e sancionou uma lei nacional (nº 13.979) que orienta as autoridades a impor o isolamento e a quarentena de casos como ações estratégicas para impedir a propagação do vírus.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou, em 11 de março, que a disseminação comunitária se caracterizava como pandemia, recomendando três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados; testes massivos; e distanciamento social. A casa tornou-se o território de segurança (para algumas pessoas), e a comunicação com o mundo passou a ser estabelecida pelas telas.

A pandemia atingiu o Brasil, que já enfrentava grandes desafios, como “uma crise econômica, [com o] aumento das taxas de desemprego e uma crise política, com um governo federal um tanto paralisado sob o novo partido populista de direita eleito para o período 2019/2022” (Campos; Vieira, 2021, p. 2). Depois de 14 anos de administração do Partido dos Trabalhadores (PT), o governo foi retirado através de um golpe que resultou no *impeachment*

da primeira presidenta do Brasil, Dilma Rousseff (2011-2016). O curto governo de Michel Temer (2016-2018) apresentava uma composição de forças que se aglutinaram, com destaque para os militares, e uma condução da economia política com forte viés liberal. Tal perspectiva pode ser vista como decorrente de uma série de manifestações ocorridas em 2013, que posteriormente foram identificadas como estratégia de desmonte do governo de esquerda e ascensão da extrema-direita, enquadrada como a solução para os problemas que o país enfrentava. Na sequência dos acontecimentos, em 2018 foi eleito como presidente Jair Bolsonaro. Sua plataforma política tinha o slogan “liberal na economia e conservador nos costumes”, polarizando o país. A expressão do liberalismo pôde ser vista nos cortes orçamentários nas áreas sociais e privatizações. Já na face conservadora, o lema conhecido da direita “Deus, Pátria e Família”, amalgamou o Estado e a religião de cunho evangélico — ainda que nem todos os evangélicos aderissem a essa ideologia.

É no contexto do (des)governo de Bolsonaro que a pandemia chega ao Brasil. Para Fernando Luiz Abrucio *et al.* (2020), o fato de o país ter passado pela pandemia nesta gestão se tornou um dos fatores agravantes para o combate ao vírus. No texto *Combate à COVID-19 sob o federalismo bolsonarista: um caso de descoordenação intergovernamental*, os autores se referem ao efeito de interligação entre atores políticos e o funcionamento institucional das políticas públicas, e tratam da concepção federalista do governo Bolsonaro. Cabe reportar a concepção de federalismo instituída pela Constituição Federal de 1988, que toma as relações dos entes governamentais — União, estados e municípios — como orientadas pelo princípio da cooperação, e reconhece na União um papel de mediação e de estímulo (Brasil, 1988).

No governo de direita, havia a concepção de que a União se sobreporia em relação aos estados e municípios, de modo que a cooperação era substituída por hierarquia e a mediação cederia lugar à autocracia. À guisa de exemplos, os recursos do Sistema Único de Saúde (SUS) não chegaram aos estados, sendo necessário que estes se agrupassem para entrar com ações judiciais no Supremo Tribunal Federal (STF), a fim de garantir verbas e autonomia política para combater a doença. Por seu turno, o Governo Federal criou o Comitê de Crise da COVID-19 sem representação subnacional (Abrucio *et al.*, 2020).

A relação que a União estabeleceu com os governos estaduais e municipais era de enfrentamento e tinha como objetivo subjugar a representação subnacional. Seu lema era “Mais Brasil, Menos Brasília” (Abrucio *et al.*, 2020, p. 668). Como contribuição para melhor elucidar esta ideia, os autores apontam:

O federalismo cooperativo, central na CF-88, também foi atingido pela visão Bolsonarista com *slogan* “Mais Brasil, Menos Brasília”. Aparentemente vinculado à

transferência de poder a quem o deve ter de direito, esse bordão alicerça uma visão de Estado que combina ultraliberalismo econômico com antiliberalismo político. O primeiro propõe redução drástica da intervenção governamental, secundarizando até mesmo a desigualdade; o segundo busca debilitar controles institucionais em nome de um presidencialismo imperial, aliado a uma postura schmittiana da política, que considera opositores inimigos a serem destruídos (Abrucio *et al.*, 2021, p. 668-669).

A falta de uma coordenação nacional teve como desdobramento diferentes ações em diferentes momentos durante a pandemia. O descompasso de planejamento e de implantação de políticas públicas que envolvessem a articulação entre os níveis municipal, estadual e federal se refletiu no contexto amplo societário. Isso fez com que o enfrentamento da pandemia fosse debilitado, tendo como consequência um número expressivo de mortes e casos. A própria população adotou uma postura dividida quanto à precaução ou não frente à doença.

Nesta postura autocrática presidencialista, o STF cumpriu um papel determinante quando, por exemplo, decidiu delegar aos estados e municípios a gestão de combate à COVID-19, e por extensão, em relação à educação, a ingerência sobre as escolas. Estados e municípios editaram decretos e outros instrumentos legais para o enfrentamento da doença, dentre eles, a suspensão de atividades escolares, a partir do dia 13 de março.

Gilberto Grassi Calil (2020) reflete sobre a política de negação do governo Bolsonaro em relação à pandemia, quando o então presidente minimizou a gravidade da doença estimulando comportamentos inadequados e disseminando informações inverídicas. Neste cômputo, o autor pontua:

Entendemos que integram essa estratégia a desqualificação da pandemia (“histeria”, “história mal contada”, “gripezinha”, “neurose”), o estímulo a atitudes que induzem à aceleração do ritmo de contaminação (aglomeração, uso incorreto da máscara, defesa da abertura de academias, salões de beleza e escolas) e a propagação de falsas soluções, em especial com anúncio enganoso de medicamentos comprovadamente ineficazes (Calil, 2020 p. 31).

A pressão da mídia, da comunidade científica, de alguns parlamentares, de formadores de opinião, dentre outros, fez com que a política de saúde pública se conduzisse pelo ideal de preservação de vidas. Como o Brasil é um país de grandes desigualdades sociais, para Maria Malta Campos e Livia Fraga Vieira (2021), as medidas de distanciamento, os protocolos de higiene e a emergência sanitária se tornaram questões desafiadoras, especialmente para as famílias em situação de vulnerabilidade social. Nesse terreno, os pesquisadores do Instituto Fernandes Figueira (IFF), da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), revelaram que, em muitos lugares, sobretudo nas favelas, os habitantes sofreram conflitos entre as recomendações das

autoridades e os discursos negacionistas. Na comunidade da Maré¹, para os jovens moradores, a sensação era de que “na favela, nada parou” durante a pandemia. Os pesquisadores pontuam que, para além das falsidades, outras realidades impediram a favela de “parar”, como, por exemplo, a precariedade do trabalho (Andriolo, 2024).

No que se refere à educação, o CNE emitiu, em 24 de abril, o Parecer nº 5/2020 (Brasil, 2020), regulamentando a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. O documento orientou o desenvolvimento de atividades pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, enquanto persistissem as restrições sanitárias. Posteriormente, ampliaram as orientações, recomendando a possibilidade do envio de sugestões aos responsáveis sobre atividades sistemáticas que pudessem ser realizadas com seus filhos, instrumentos de resposta e *feedback*, entre outras recomendações.

Ainda se tratando dos ordenamentos legais, para além da Resolução nº 5 do CNE, no que tange à Educação Infantil, registramos determinações e orientações, advindas do Governo Federal, que foram criadas para o contexto da pandemia. Por exemplo, a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, estabelece que para essa etapa educacional, em caráter excepcional, fica dispensada a obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 2020; Brasil, 1996). Outra normatização relacionada à Educação Básica, a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021, dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a estudantes e a professores (Brasil, 2021).

Dalila Andrade Oliveira e Edmilson Pereira Junior (2020, p. 206) destacam que “[...] apesar do muito que se tratou nas últimas décadas sobre as reformas educacionais para a sociedade do século XXI, constata-se que nenhum sistema educativo estava preparado para enfrentar a excepcionalidade dessa pandemia”. De fato, observamos desencontros de ações nas esferas federal, estadual e municipal. As redes de ensino tentaram se organizar, de acordo com suas realidades, com estratégias diversas para estabelecer contato com as famílias e crianças.

É importante pensar que, de uma forma ou de outra, a pandemia afetou toda a nossa estrutura psíquica. Em alguns momentos, sobreviver se tornou uma questão crucial. Para além da emergência de preservar a vida, enfrentamos um grande desafio: o isolamento social. Lev Semenovich Vygotsky (2000) defende que, como somos sujeitos das interações, nossa aprendizagem depende dos processos sociais. Dessa forma, o distanciamento social impactou

¹ O Complexo da Maré, ou simplesmente Maré, é um bairro localizado na Zona Norte da capital fluminense. Compreende 14 comunidades e abriga quase 130 mil pessoas.

o que é intrínseco ao sujeito humano. Se somos seres sociais, como afirma o autor, como pensar em estratégias de cuidar e educar com as crianças, sem as interações entre crianças e crianças e crianças e adultos na Educação Infantil? Se, por um lado, reconhecemos os impactos das medidas de propagação do vírus sobre as crianças, por outro, o que podemos dizer sobre esse impacto nos profissionais da Educação Infantil?

Somando as questões relacionadas aos ordenamentos legais discutidas acima, a figura docente foi bastante impactada. Elias Festa Paludo (2020) sinaliza a importância de discutir a condição e os desafios dos professores e professoras do ensino básico no período pandêmico. Segundo o autor, os profissionais já encontravam dificuldades anteriores à pandemia. Em tempos de crise viral, o trabalho foi alterado, ocasionando um aumento de demandas, principalmente com a necessidade do ensino remoto. Paludo apresenta variáveis desafiadoras, como a falta de estrutura na casa dos docentes, a redução na carga horária e a necessidade de contratar melhores serviços de internet, e amplia o debate ressaltando a falta de formação aos docentes, no que tange à utilização de ferramentas digitais. O autor também elenca os males que assolam as pessoas que praticam o isolamento, como o estresse e a ansiedade.

Na conjuntura do (Des)governo Federal, que desconsiderou a nocividade pandêmica, a experiência vivida no município de Duque de Caxias enveredou pelas orientações negacionistas. Diante desse quadro, preocupou-nos a situação emocional e profissional dos professores da Educação Infantil de Duque de Caxias. Esses sujeitos foram acolhidos?

Para melhor compreender essa conjuntura, neste estudo trazemos as vozes das professoras da Educação Infantil para, a partir das suas memórias da pandemia e do retorno presencial, pensar uma agenda para a Educação Infantil. Considerando os eixos presentes nas DCNEI e o distanciamento social, há uma relativa imbricação entre o estabelecimento das interações e brincadeiras e o sujeito que media estas atividades, no pensar na dualidade e complexidade que envolveu os profissionais da Educação Infantil, que se identificam com a legislação, entendendo que o ordenamento tem valor oficial e legal.

No panorama de crise sanitária, os desafios que a pandemia trouxe para a Educação Infantil tornaram-se objeto de investigação do Grupo de Pesquisa Infância até os Dez Anos (GRUPIs), grupo ao qual esta tese se vincula. O GRUPIs discutiu, ao longo da pandemia, as estratégias adotadas no período crítico da disseminação do vírus pelos municípios da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro², problematizando aspectos relativos ao retorno presencial e os impactos da pandemia para as escolas, profissionais e crianças.

² Os municípios da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro são: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica.

Considerando as (de)limitações que a crise sanitária impunha, estabeleceram-se como metodologias da pesquisa a realização de encontros virtuais pela plataforma *Google Meet*³ e a aplicação de questionários por meio do *Google Forms*⁴. Como explica Antônio Carlos Gil (2016), a construção do questionário consiste em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas; as respostas proporcionam dados para descrever características ou testar hipóteses que foram construídas. O autor apresenta algumas das vantagens deste instrumento:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato nas respostas;
- d) permitem que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistador (Gil, 2016, p. 122).

Os dados construídos na pesquisa evidenciaram que o ensino remoto foi uma alternativa temporária, uma estratégia para a continuidade do ano letivo, que em si já apontava para uma contradição em relação à identidade da Educação Infantil. Como prescindir do convívio para a experiência escolar? No contexto investigado, a adoção do modo remoto desconsiderou a vulnerabilidade social existente das famílias, que estavam preocupadas com questões materiais de subsistência, com pouco acesso a equipamentos e serviços tecnológicos, e sem a possibilidade de cumprir o distanciamento social. Os resultados apontam também para a desarticulação entre os entes federados, o que dificultou as ações locais das Coordenadoras de Educação Infantil (Costa; Nascimento; Castro e Souza, 2023).

Ainda na pesquisa, constatou-se que, nos municípios investigados, algumas Secretarias Municipais de Educação adotaram atividades impressas. Os responsáveis buscavam o material nas escolas. Outras utilizaram plataformas digitais para o envio de atividades, vídeos e histórias, ou trabalharam até mesmo com uma hibridização de propostas impressas e remotas. Revisitando a LDBEN de 1996, não há previsão, nem em casos excepcionais, de utilização de Educação a Distância (EaD) com as crianças da Educação Infantil. Essa é uma proposta que fere a legislação, suspensa pela excepcionalidade da pandemia, já que, nessa etapa, as atividades devem ser presenciais. Essa substituição das atividades presenciais para o âmbito remoto, realizada de forma aligeirada, gerou debates entre profissionais da área da Educação e

³ Plataforma que permite realizar reuniões através de chamadas de vídeo. Os encontros podem ser agendados com facilidade para se conectar com uma pessoa ou grupo de pessoas.

⁴ Trata-se de um aplicativo de gerenciamento de pesquisas. Pode ser usado para pesquisar e coletar informações sobre pessoas, e para elaborar questionários e formulários de registros.

mobilizações de associações de pesquisadores (ANPEd, 2020), movimentos sociais, coletivos e sindicatos, provocando questionamentos acerca da garantia do direito à educação.

Cabe ressaltar que no período da pandemia, uma das reflexões que surgiram de forma mais contundente na sociedade se refere às diferenças entre EaD, Educação on-line e Educação Remota. Edméa Oliveira dos Santos (2019) pontua que um dos papéis fundamentais da educação, ao longo da história, tem sido o de formar para lidar com as emergências, principalmente no que se refere à construção de novos ambientes e cenários de pesquisa, formação e prática docente. Wallace Carriço de Almeida e Santos (2022, p. 2) endossam com mais colocações, ressaltando que, com a pandemia, “[...] ficou claro que muitos dos desafios que estávamos enfrentando exigiam também a emergência de outras soluções formativas”.

A experiência pandêmica teve especificidades quando analisamos um país como o Brasil, marcado por sua dimensão continental, forte presença de desigualdade econômica e educacional, diversidade e pluralismo cultural. Fazendo um breve levantamento na base de dados *SciELO* sobre as produções construídas, combinando as palavras-chave “pandemia” e “educação infantil”, e tendo como período de publicação os anos de 2021 a 2024, foram encontrados 24 artigos. Destes, apenas 9 são das ciências humanas. A tabela abaixo contempla as produções relacionadas à área educacional, contendo os(as) pesquisador(as), títulos, palavras-chave e anos de publicação.

Tabela 1 – Artigos publicados entre os anos de 2021 e 2024

Pesquisador	Título da publicação	Palavras-chave	Ano
Vanessa França, Guilherme do Val Toledo Prado	Narrativas de uma professora de bebês: a busca por réplicas das infâncias em tempos pandêmicos	Educação Infantil; bebês; narrativas pedagógicas; réplica; pandemia de covid-19	2021
Bianca Orrico Serrão; Manuel Jacinto Sarmento; Juliana Prates Santana	O ativismo digital das crianças em tempos de pandemia	Crianças; redes sociais; participação cívica; ativismo; pandemia	2022
Aline Sommerhalder; Eveline Tonelotto Barbosa Pott; Concetta La Rocca	A educação infantil em tempo de SARS-CoV-2: a (re)organização dos fazeres docentes	Educação Infantil; Covid-19; organização dos fazeres docentes; atendimento não presencial de crianças	2022
Mariane Campelo Koslinski; Renata Corrêa Gomes; Blenda Luíze Chor Rodrigues; Felipe Macedo de Andrade; Tiago Lisboa Bartholo	Ambiente de aprendizagem em casa e o desenvolvimento cognitivo na Educação Infantil	Ambiente de aprendizagem em casa; Educação Infantil; estudo longitudinal; desigualdades socioeducacionais	2022
Tiago Lisboa Bartholo; Mariane Campelo Koslinski; Peter Tymms; Daniel Lopes Castro	Learning loss and learning inequality during the Covid-19 pandemic	Learning loss; learning inequality; pandemic; longitudinal data	2023

Lea Vargas Tiriba; Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos Santos; Kátia Almeida Bizzo Schaefer	Na contramão da BNCC: do emparedamento colonizador ao livre brincar	BNCC; Educação Infantil; natureza; biofilia; filosofias não hegemônicas	2023
Rejane Peres Neto Costa; Anelise Monteiro do Nascimento; Marina Pereira de Castro e Souza	Educação Infantil e pandemia da covid-19: ações dos burocratas de médio escalão na Baixada Fluminense	Pandemia da covid-19; ensino remoto; burocrata de médio escalão	2023
Lindsey Machado de Oliveira; Jade Ariane Medeiros Machado; Michelle Martins Telles; Angela Adriane Schmidt Bersch	A corporeidade e a Educação Infantil: desafios para os docentes no ensino remoto emergencial infantil	Educação Infantil; pandemia; Covid-19; corporeidade	2023
Carla de Oliveira, Rayane Jéssica Aranha da Silva, Tania Maria Serafim	Pandemias e infância: um olhar para a primeira infância nas crises sanitárias (1919-2020) na perspectiva da cultura material	História da educação; cultura escolar material; Educação Infantil; pandemia	2024

Fonte: Elaborado pela autora a partir da base de dados *SciELO* (2025).

O primeiro artigo publicado, de Vanessa França e Guilherme do Val Toledo Prado (2021), trata de uma pesquisa narrativa em diálogo com o aporte da filosofia bakhtiniana e aborda as mudanças trazidas pela pandemia para a infância e a Educação Infantil. Os autores refletem sobre as estratégias de adaptação das educadoras e as limitações impostas pela excepcionalidade vivida no período. “Réplica das infâncias” é um conceito usado para simbolizar essa busca para manter vivas as experiências de aprendizagem e o afeto, mesmo diante de um cenário desafiador.

Bianca Orrico Serrão, Manuel Jacinto Sarmiento e Juliana Prates Santana (2022) trazem um trabalho realizado pelo viés da sociologia da infância. O estudo destaca a importância da presença digital das crianças e seu potencial de influência, evidenciando a necessidade de discussões sobre proteção e uso responsável das redes sociais nesse contexto. A produção de dados foi realizada por meio da etnografia digital, analisando redes sociais e notícias veiculadas na mídia acerca de onze crianças de diferentes países.

Investigando as estratégias utilizadas pelas docentes da Educação Infantil durante a implementação do ensino remoto no período pandêmico, Aline Sommerhalder, Eveline Tonelotto Barbosa Pott e Concetta La Rocca (2022) trazem uma pesquisa de caráter transnacional, a partir de um convênio de cooperação entre uma universidade pública italiana e uma universidade federal brasileira. A pesquisa envolveu 97 docentes e utilizou um questionário online com perguntas abertas e fechadas. O trabalho contribui para a reflexão sobre os desafios enfrentados pelos educadores infantis durante a pandemia, e enfatiza a relevância

de estratégias inovadoras para garantir a continuidade do processo educativo em tempos de crise sanitária. Os autores também defendem a elaboração de políticas públicas que apoiem os docentes na adaptação e no desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas.

Mariane Campelo Koslinski *et al.* (2022) investigaram como o ambiente doméstico influenciou o desenvolvimento cognitivo das crianças brasileiras. O estudo utiliza dados de um estudo longitudinal realizado entre os anos de 2017 e 2018, com crianças da pré-escola de uma rede pública municipal. O trabalho alerta sobre os possíveis efeitos adversos da pandemia da COVID-19, que pode ter exacerbado desigualdades educacionais.

Utilizando dados longitudinais de crianças matriculadas nos anos de 2019 e 2020, Tiago Lisboa Bartholo *et al.* (2023) trazem um estudo que analisa os efeitos do fechamento das escolas para atividades presenciais durante a pandemia da COVID-19, abordando a perda de aprendizagem e as desigualdades educacionais na cidade do Rio de Janeiro.

Lea Vargas Tiriba; Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos Santos e Kátia Almeida Bizzo Schaefer (2023) realizaram um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), etapa da Educação Infantil. As autoras levantaram questões acerca do divórcio entre seres humanos e natureza em uma sociedade capitalista, que toma maior visibilidade no período da pandemia. Referenciais teóricos são buscados em personagens conceituais que se situam em filosofias ocidentais não hegemônicas e na neurobiologia. As autoras defendem que a Educação Infantil deve ir para além da BNCC, com práticas que valorizem a relação intrínseca entre crianças e natureza.

Trazendo um mapeamento de ações para a Educação Infantil no período da pandemia, Costa, Nascimento e Castro e Souza (2023) ressaltam, por meio de um diálogo com as burocratas de médio escalão, a importância do fortalecimento da colaboração entre os níveis governamentais e a necessidade da capacitação dos profissionais. A metodologia incluiu a organização de encontros virtuais e a aplicação de um questionário.

Lindsey Machado de Oliveira *et al.* (2023) analisam as alternativas encontradas pelos docentes da Educação Infantil para desenvolver questões motoras, corporais e interpessoais com crianças de zero a 5 anos durante o ensino remoto emergencial da pandemia da COVID-19. Trata-se de uma pesquisa de cunho exploratório, utilizando a teoria fundamentada nos dados ao analisar questionários aplicados aos professores. O estudo evidencia que o ensino remoto emergencial provocou um rompimento dos eixos estruturantes da Educação Infantil, especialmente aqueles que envolvem corporeidade e as interações sociais. Ao analisar esse contexto, o texto destaca a relevância da escola como espaço de presença, movimento e afeto, bem como a importância dos vínculos construídos nos encontros presenciais.

Carla de Oliveira, Rayane Jéssica Aranha da Silva e Tania Maria Serafim (2024) analisam as crises sanitárias e suas implicações sobre as crianças da Educação Infantil ao longo das pandemias da gripe espanhola (1918) e da COVID-19 (2020). As autoras comparam as medidas adotadas durante as pandemias, observando que, apesar de contextos diferentes, ambas enfatizaram práticas de higienização e saúde nas instituições de ensino. O texto investiga, a partir da perspectiva da cultura material, como os objetos, espaços e práticas cotidianas se transformam e impactam a vida das crianças nesses períodos críticos.

Em se tratando dos anos da publicação dos artigos:

Quadro 1 – Anos de publicação



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Observa-se que nos anos de 2021 e 2024 há somente uma publicação. O ano de 2022 tem três artigos, enquanto o ano de 2023 mostra quatro produções publicadas. Foi possível identificar que, dos nove trabalhos produzidos no âmbito da base de dados *SciELO*, apenas uma produção (França; Prado, 2021) aborda uma pesquisa narrativa em diálogo com a filosofia, apresentando uma articulação entre filosofia e educação. Além disso, a revisão aponta lacunas sobre o que ainda não foi discutido em relação à pandemia, uma escuta pulverizada no amplo conjunto de pesquisas.

Neste contexto, propõe-se uma análise do cotidiano escolar, no município de Duque de Caxias, com recorte na Educação Infantil, a partir do isolamento social e o subsequente retorno às atividades presenciais. Ao evidenciar o percurso assumido nesse período pela rede de educação do município de Duque de Caxias, o estudo pretende lançar uma lente sobre as ações e práticas vividas, que mesmo sendo estratégias assumidas em caráter de urgência, podem

elucidar as relações entre os profissionais, as crianças e as famílias. Desse modo, buscamos encontrar, através da pesquisa, elementos que nos levem a pensar os desafios que emergem na pandemia e como eles nos ajudam a pensar a Educação Infantil que queremos, bem como o seu futuro, considerando as narrativas das professoras.

Outro fator que colaborou para a escolha do município foi a realização recente da Reestruturação Curricular da rede de Duque de Caxias. Em uma perspectiva dialógica, desde 2019, diversas atividades foram realizadas na construção de referenciais curriculares. Segundo a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Duque de Caxias (2022, p. 13), a rede alinhou as contribuições das unidades escolares na construção de “referenciais que garantissem nossa identidade, respeitassem as singularidades de nosso público-alvo, que apontassem práticas facilitadoras do desenvolvimento dos processos cognitivos”. Tal organização teve como cruzamento a pandemia, em suas diferentes fases, de modo que o material que chega às mãos dos profissionais e demais atores da rede reflete a pluralidade de ideias e contribuições. Neste contexto de atravessamento pandêmico, ficou ainda mais fragilizada a compreensão acerca das singularidades.

Abaixo apresentaremos uma tabela com atos normativos que tratam de assunto de forma direta ou indireta e que estão relacionados à educação do município de Duque de Caxias, com recorte das medidas temporárias de prevenção e enfrentamento da doença até o protocolo de retorno das atividades presenciais nas unidades escolares:

Tabela 2 — Atos normativos dos anos de 2020 e 2021 do município de Duque de Caxias

Dispositivo legal	Teor para educação	Teor para Educação Infantil	Apreciação pedagógica⁵
Decreto Municipal nº 7.529, de 13 de março de 2020	Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento à propagação decorrente do novo coronavírus (2019-nCov); do regime de trabalho de servidor público e contratado, além de dar outras providências.	Art. 3, Inciso 2	Não encontrado
Decreto Municipal nº 7.532, de 16 de março de 2020	Reconhece a situação de emergência na saúde pública de Duque de Caxias, em razão do contágio, adota medidas de	Art. 4 – Ficam suspensas, pelos próximos 15 (quinze) dias, as aulas na rede pública municipal,	Não encontrado

⁵ Compreende-se neste texto como apreciação pedagógica conteúdos que se correlacionam diretamente com o trabalho pedagógico na Educação Infantil em tempos de pandemia e retorno presencial das atividades.

	enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus COVID-19) e dá outras providências	sem prejuízo de manutenção de calendário, na forma de antecipação do recesso escolar.	
Decreto Municipal nº 7.587, de 22 de maio de 2020	Dispõe sobre as medidas de prevenção e enfrentamento da propagação ao contágio decorrente do novo coronavírus (COVID-19) no Município de Duque de Caxias e dá outras providências	Art. 14 – Ficam suspensas, até 15 de junho, as aulas na rede pública municipal, sem prejuízo da manutenção do calendário escolar. Os dias suspensos serão objeto de reposição, em momento oportuno.	Não encontrado
Decreto Municipal nº 7.605, de 15 de junho de 2020	Dispõe sobre as medidas de prevenção e enfrentamento da propagação ao contágio decorrente do novo coronavírus (COVID-19) no Município de Duque de Caxias e dá outras providências	Art. 13 – Ficam suspensas, até 30 de junho de 2020, as aulas na rede pública municipal, sem prejuízo da manutenção do calendário escolar.	Não encontrado
Decreto Municipal nº 7.623, de 30 de junho de 2020	Dispõe sobre as medidas de prevenção e enfrentamento da propagação ao contágio decorrente do novo coronavírus (COVID-19) no Município de Duque de Caxias e dá outras providências	Art. 13 – Ficam suspensas, até 15 de julho de 2020, as aulas na rede pública municipal, sem prejuízo da manutenção do calendário escolar.	Não encontrado
Decreto Municipal nº 7.638, de 15 de julho de 2020	Dispõe sobre as medidas de prevenção e enfrentamento da propagação ao contágio decorrente do novo coronavírus (COVID-19) no Município de Duque de Caxias e dá outras providências	Art. 13 – Ficam suspensas, até 27 de julho de 2020, as aulas na rede pública municipal, sem prejuízo da manutenção do calendário escolar.	Não encontrado
Decreto Municipal nº 7.652, de 27 de julho de 2020	Dispõe sobre as medidas de prevenção e enfrentamento da propagação ao contágio decorrente do novo coronavírus (COVID-19) no Município de Duque de Caxias e dá outras providências	Art. 12 – Ficam suspensas, até 3 de agosto de 2020, as aulas na rede pública municipal, sem prejuízo da manutenção do calendário escolar.	Não encontrado
Decreto Municipal nº 7.659, de 3 de agosto de 2020	Dispõe sobre as medidas de prevenção e enfrentamento da propagação ao contágio decorrente do novo coronavírus	Art. 12 – Ficam suspensas, até 17 de agosto de 2020, as aulas na rede pública	Não encontrado

	(COVID-19) no Município de Duque de Caxias e dá outras providências	municipal, sem prejuízo da manutenção do calendário escolar.	
Decreto Municipal nº 7.677, de 17 de agosto de 2020	Dispõe sobre as medidas de prevenção e enfrentamento da propagação ao contágio decorrente do novo coronavírus (COVID-19) no Município de Duque de Caxias e dá outras providências	Art. 12 – Ficam suspensas, até 31 de agosto de 2020, as aulas na rede pública municipal, sem prejuízo da manutenção do calendário escolar.	Não encontrado
Decreto Municipal nº 7.683, de 31 de agosto de 2020	Dispõe sobre as medidas de prevenção e enfrentamento da propagação ao contágio decorrente do novo coronavírus (COVID-19) no Município de Duque de Caxias e dá outras providências	Art. 14 – Ficam suspensas, até 14 de setembro de 2020, as aulas na rede pública municipal, sem prejuízo da manutenção do calendário escolar.	Não encontrado
Decreto Municipal nº 7.696, de 14 de setembro de 2020	Dispõe sobre as medidas de prevenção e enfrentamento da propagação ao contágio decorrente do novo coronavírus (COVID-19) no Município de Duque de Caxias e dá outras providências	Art. 14 – Ficam suspensas, até 30 de setembro de 2020, as aulas na rede pública municipal, sem prejuízo da manutenção do calendário escolar.	Não encontrado
Decreto Municipal nº 7.708, de 30 de setembro de 2020	Dispõe sobre as medidas de prevenção e enfrentamento da propagação ao contágio decorrente do novo coronavírus (COVID-19) no Município de Duque de Caxias e dá outras providências	Art. 14 – Ficam suspensas, até 14 de outubro de 2020, as aulas na rede pública municipal, sem prejuízo da manutenção do calendário escolar.	–
Decreto Municipal nº 7.717, de 14 de outubro de 2020	Dispõe sobre as medidas de prevenção e enfrentamento da propagação ao contágio decorrente do novo coronavírus (COVID-19) no Município de Duque de Caxias e dá outras providências	Art. 14 – Ficam suspensas, até 30 de outubro de 2020, as aulas na rede pública municipal, sem prejuízo da manutenção do calendário escolar.	–
Decreto Municipal nº 7.735, de 30 de outubro de 2020	Dispõe sobre as medidas de prevenção e enfrentamento da propagação ao contágio decorrente do novo coronavírus (COVID-19) no Município de Duque de Caxias e dá outras providências	Art. 16 – Ficam suspensas, até 13 de novembro de 2020, as aulas na rede pública municipal, sem prejuízo da manutenção do calendário escolar.	–

Decreto Municipal nº 7.746, de 13 de novembro de 2020	Dispõe sobre as medidas de prevenção e enfrentamento da propagação ao contágio decorrente do novo coronavírus (COVID-19) no Município de Duque de Caxias e dá outras providências	Art. 16 – Ficam suspensas, até 13 de novembro de 2020, as aulas na rede pública municipal, sem prejuízo da manutenção do calendário escolar.	–
Deliberação CME/DC nº 22/2020, de 29 de maio de 2020	Estabelece orientações a serem seguidas pelas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino e pelas Instituições Privadas que atendem a Educação Infantil, enquanto durarem as determinações de afastamento social para prevenção e combate ao coronavírus - COVID-19.	Art. 1 – Adotar medidas de proteção de saúde para alunos, profissionais da educação através da suspensão das aulas presenciais, sem prejuízo de carga horária anual. Art. 2 – As Unidades poderão implementar a realização de atividades não presenciais, em caráter excepcional, numa perspectiva de manutenção do vínculo entre aluno e escola.	Art. 1, §1º – Para garantir o direito à educação de qualidade, à vida e à saúde de estudantes, as Unidades poderão optar pela realização de atividades escolares não presenciais como medida pedagógica. Art. 2, §1 – As Unidades poderão elaborar orientações, sugestões aos responsáveis com atividades lúdicas, informativas de prevenção e combate à pandemia. Art. 2, §2 – A reposição das aulas deve ocorrer de forma presencial para a pré-escola.
Deliberação CME/DC nº 23/2020	Adesão à deliberação do CEE nº 384 de 01 de setembro de 2020 e ao Parecer nº 36 (N) de 15 de setembro de 2020	Adesão à Deliberação CEE nº 384, de 01 de setembro de 2020 e ao Parecer do CEE nº 36 (N), de 15 de setembro de 2020 no que for pertinente ao Sistema Municipal de Ensino de Duque de Caxias.	Não encontrado
Portaria nº 056/GS/2020, de 08 de setembro de 2020	Estabelece o Protocolo de Retorno às Atividades Presenciais nas Unidades Escolares do Sistema de Ensino do Município de Duque de Caxias	–	–
Portaria – SME/GS nº 64, de 13 de outubro de 2020	–	–	Art. 4º – Preparação de atividades de acolhimento para os discentes e professores. Art. 5º – Implementação de atividades pedagógicas presenciais e não presenciais.

Deliberação CME/DC nº 24/2021, de 18 de maio de 2021	Institui normas e orientações em consonância à Portaria nº 056/GS/2020, que estabelece o Protocolo de Retorno às atividades presenciais nas Unidades Escolares do Sistema de Ensino do Município de Duque de Caxias	Todos os artigos da Deliberação, excetos Art. 19, 20 e 21	Art. 8º – No regime não presencial serão desenvolvidas atividades pedagógicas planejadas e previstas nos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Escolares.
--	---	---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O município iniciou suas ações de enfrentamento da doença quando, em 13 de março de 2020, o prefeito Washington Reis de Oliveira (2017-2022) expediu o Decreto nº 7.529 que dispõe “sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus (2019-nCoV); do regime de trabalho de servidor público e contratado, e dá outras providências” (Duque de Caxias, 2020). Nesse decreto, observa-se a adoção de medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento à propagação do vírus. No Art. 3º, determina-se a suspensão, pelo prazo de 15 dias, das aulas da rede pública municipal. O reconhecimento da emergência na saúde pública, em razão do contágio, e as medidas de enfrentamento da propagação foram publicados e ampliados com novos tópicos nos decretos seguintes, bem como a prorrogação dos pontos que já haviam sido abordados. Ainda no artigo 3º, inciso II, chamou a atenção a preocupação com o cumprimento do calendário escolar. Uma análise inicial indica que, pelo menos, naquele momento, a prefeitura não demonstrava inquietação com os processos de ensino-aprendizagem, ficando seu investimento no administrativo, materializado pelo cumprimento do calendário, ou seja, seu foco estava nos anos letivos.

Conforme o tempo foi passando, as decisões governamentais foram ganhando novos contornos, com a expedição de decretos que versavam sobre a manutenção das medidas de enfrentamento. Alguns desses documentos já apontavam para a retomada das atividades escolares presenciais. Gradativamente, a rede retornou às atividades a partir do Decreto nº 7.814, de 3 de fevereiro de 2021, que autorizou o início do ano letivo em 08 de fevereiro de 2021, determinando que os órgãos competentes, com o suporte técnico-científico da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil, emitissem o protocolo das atividades presenciais nas unidades escolares (Duque de Caxias, 2021). Esse foi um período marcado por adaptações e ajustes, levando em consideração um “novo” normal, com diferentes iniciativas, na esfera administrativa, para o atendimento e acolhimento às crianças e famílias e de desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Ainda nesse decreto, observa-se que o eixo para a orientação do trabalho nas escolas, por parte da prefeitura, continua sendo administrativo-burocrático, no que diz respeito ao cumprimento do calendário escolar. Pode-se afirmar que a prefeitura de Duque de Caxias colocou em primeiro plano o cumprimento do calendário, deixando de pensar e articular os debates acerca das condições concretas e pedagógicas para que esse calendário fosse cumprido, mediante processos de ensino-aprendizagem.

Diante desta realidade de um retorno presencial ainda marcado por incertezas, interpelamos: quais desafios os professores de Duque de Caxias enfrentaram e o que esses desafios apontam sobre as concepções e ações para a Educação Infantil do município?

Nesse sentido, a tese toma como objeto de estudo a experiência escolar no período de enfrentamento da COVID-19 e no período marcado pelo retorno presencial das atividades. O estudo tem como objetivo geral analisar, a partir das narrativas de professoras da Educação Infantil, quais foram os desafios emergentes para as práticas pedagógicas na pandemia e como tais práticas orientaram e/ou modificaram o período marcado pelo retorno das atividades presenciais.

Para tanto, temos como objetivos específicos: investigar as estratégias adotadas pelo município para o acolhimento docente e discente no período do ensino remoto e no retorno presencial; compreender como ocorreu a prática pedagógica no retorno presencial; investigar quais foram os desdobramentos que a pandemia produziu e produz no cotidiano das escolas públicas caxienses de Educação Infantil.

Enquanto as relações entre casa, Educação Infantil e atendimento à infância são intrínsecas, o percurso da investigação e da escrita desta tese adotou a metáfora da arquitetura de uma casa, já que abordamos os desafios dessa etapa da educação, enquanto as crianças estavam inseridas no contexto doméstico e não escolar. Uma das questões que atravessam as reflexões tecidas é justamente a complexidade de organizar atividades pedagógicas para execução nas casas, visto que as DCNEIs evidenciam que a Educação Infantil não é doméstica. Apesar disso, durante a pandemia da COVID-19 e o período de isolamento social, para muitas crianças e suas respectivas famílias, foi no contexto da casa que a Educação Infantil se fez presente, diante das diversas estratégias remotas de ser e estar com as crianças.

No próximo capítulo, aprofundaremos a escolha dessa metáfora da casa como eixo teórico-metodológico que sustenta a escrita desta pesquisa, ao mesmo tempo em que apresentaremos o caminho metodológico percorrido, com suas etapas, escolhas e fundamentos que deram forma à construção da tese.

2 – ESCOLHA DO TERRENO E ELABORAÇÃO DO PROJETO ARQUITETÔNICO

“Não me falta cadeira

Não me falta sofá

Só falta você sentada na sala

Só falta você estar

A Casa é Sua.”

(Arnaldo Antunes)

A casa como metáfora encontra inspiração nos escritos de Veiga-Neto. O autor inicia o texto *É preciso ir aos porões* (2012) com a epígrafe do filósofo francês Gaston Bachelard (2003, p. 76): “[...] viver apenas num andar é viver bloqueado. Uma casa sem sótão é uma casa onde se sublima mal; uma casa sem porão é uma morada sem arquétipos”. A partir dessa imagem, o autor mobiliza a metáfora da casa como representação simbólica das estruturas sociais e institucionais, utilizando-a para discutir os fenômenos contemporâneos da educação e da sociedade, revelando as camadas, os alicerces e as zonas ocultas que as sustentam.

O pesquisador Veiga-Neto (2012, p. 268) se apropria da metáfora de Bachelard sobre a necessidade da constante ida aos porões da casa que habitamos, “[...] como o caminho mais seguro para compreendermos as origens e os possíveis desdobramentos e consequências dos muito atuais e variados fenômenos sociais e educacionais”. Amplia o debate revelando que a descida aos porões potencializa o enfrentamento racional de tais fenômenos, mostrando também que o mundo social tem história. Para Bachelard, somos acolhidos no interior da casa, antes de sermos jogados no mundo. A casa transforma-se numa “das maiores forças de integração para os pensamentos, as lembranças e os sonhos do homem” (Bachelard, 2003, p. 26). Veiga-Neto pontua a importância do acolhimento na casa e de suas memórias, como da ocupação em todos os pisos — porão, piso intermediário e sótão —, para que não haja risco da alienação no/do mundo:

Sem o acolhimento da casa e sem as memórias de que ela é a fonte primeira, seríamos seres desenraizados; seres sem imaginação porque sem história, e sem história porque sem memória. Mas, mesmo que acolhidos pela casa, corremos sempre o risco de viver bloqueados, viver no alheamento, isto é, alienados no mundo e do mundo. Isso será assim se não soubermos ocupar toda a casa, se nos mantivermos confinados apenas no espaço intermediário, nesse espaço das experiências imediatas em que se desenrola o que chamamos de vida concreta e de realidade. Se nos deixarmos prender nos andares intermediários, sem habitar o sótão e o porão, perderemos boa parte de nossa própria condição humana, pois, enquanto lá no sótão se dão as experiências da imaginação e da sublimação, é lá no porão que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa (Veiga-Neto, 2012, p. 269).

Se Bachelard utiliza a metáfora casa-espço para análise da psique, Veiga-Neto amplia a metáfora, sugerindo uma análise no âmbito do *communis*, compreendendo uma comunidade, mais amplamente uma sociedade, como um conjunto de indivíduos que vivem em casas semelhantes, entretanto com diferenças nos porões, pisos intermediários e sótãos. Além disso, defende que as pessoas que habitam a mesma casa ou casas semelhantes entre si partilham a mesma língua e a mesma cultura, cujos arquétipos se encontram no porão.

Se para Veiga-Neto, é necessário conhecer todos os andares de uma edificação, reconhecendo que o sótão e o porão também integram a arquitetura da casa, então compreender a educação sob esta metáfora implica reconhecer a complexidade e a totalidade dos espaços que constituem o edifício social e educacional. O autor propõe um olhar que penetre as camadas ocultas e simbólicas da casa, revelando tanto a superfície quanto as idealizações que sustentam a construção das práticas e discursos educativos.

Nessa perspectiva, a tese adota a metáfora da casa como eixo estruturante para pensar a Educação Infantil em tempos de crise, uma vez que, durante a pandemia, a experiência educativa deixou o espaço institucional da escola e passou a se realizar, de forma forçada e improvisada, no interior das casas. A casa tornou-se, assim, lugar de trabalho docente, de aprendizagem das crianças e de reorganização das rotinas familiares, revelando tensões, limites e reinvenções que atravessaram o cotidiano da Educação Infantil.

Nos porões, a tese desce à reflexão filosófica para compreender os dilemas contemporâneos da modernidade e do capitalismo diante da pandemia. É nesse plano mais profundo que dialogamos com Benjamin (1984; 1987a; 1987b; 1987c; 1987d; 1989), Slavoj Žižek (2011; 2012; 2020), Mark Fisher (2020) e Ailton Krenak (2020), buscando compreender como o avanço técnico e econômico, longe de garantir proteção e progresso, fragiliza os laços humanos, sociais e ambientais. A pandemia aparece, nesse movimento, como reveladora de crises já em curso, expondo a urgência de repensar os sentidos da existência, da vida coletiva e da própria educação.

No piso intermediário da casa, assentamos o chão da contextualização histórica, política e econômica do tempo pandêmico e suas repercussões em diálogo com Adam Tooze (2021) e Laura Carvalho (2020), bem como com reportagens da grande imprensa que permitem compreender os impactos estruturais, as disputas políticas e os desafios aprofundados pela crise sanitária. Ainda nesse piso, o foco se desloca para o vivido e a experiência. As narrativas das professoras emergem como vozes que revelam contradições, afetos, desafios, improvisações e formas de resistência no cotidiano escolar. Nesse momento, o diálogo se amplia com Sônia Kramer (2002; 2011; 2021), Moysés Kuhlmann Júnior (2000), Leonardo Simões dos Santos e

Tatiane Oliveira Barbosa (2025) e outros pesquisadores do campo educacional, que problematizam as infâncias e o trabalho docente. Também são abordados autores que nos ajudam a delimitar os limites do remoto para crianças pequenas e a compreender as respostas docentes entre a invenção cotidiana e as padronizações institucionais, como o apostilamento.

Por fim, no sótão, espaço simbólico da imaginação, da elaboração e da projeção, concentram-se as conclusões da pesquisa. É nesse lugar que se esboça uma agenda para a Educação Infantil, não como resposta fechada, mas como horizonte possível de reconstrução, esperança e reinvenção do educar no cenário pós-pandêmico, à luz das experiências narradas e das aprendizagens produzidas ao longo desse percurso.

Nessa perspectiva, tendo como inspiração a produção de Veiga-Neto (2012), estruturamos esse estudo em quatro partes alegóricas que se relacionam com a construção de uma moradia, além da introdução. O primeiro capítulo contextualiza 2020 como “o ano que não acabou”, examinando os efeitos da pandemia na Educação Infantil, a descoordenação federativa e os arranjos legais e administrativos que tensionaram o princípio não doméstico das DCNEIs. Apresenta o recorte empírico de Duque de Caxias, descrevendo respostas locais, desigualdades e estratégias remotas/presenciais, além de realizar uma revisão de estudos recentes sobre o tema. Introduce a metáfora da casa, para pensar memórias, práticas e reconfiguração do cotidiano escolar.

O segundo capítulo, *Escolha do terreno e elaboração do projeto arquitetônico*, apresenta o percurso metodológico da pesquisa. Serão abordados a metodologia, o paradigma da pesquisa e seus pressupostos. Apresentamos pontos importantes acerca dos critérios de rigor, como o problema, a justificativa, a clarificação do paradigma e a análise de dados.

O porão, lugar aparentemente obscuro, onde a “racionalização é menos rápida e menos clara; nunca é definitiva” (Bachelard, 2003, p. 37, grifo do autor), trará, no terceiro capítulo, *O porão em termos filosóficos: a compreensão dos dilemas contemporâneos*, a contemplação dos conceitos filosóficos nos processos da modernidade e a estrutura capitalista no contexto mundial e brasileiro ante o impacto da COVID-19. É nesse espaço que se recolhe aquilo que se procura afastar do campo visível: ideias, práticas e tensões que deixam de ser enfrentadas cotidianamente, mas que seguem operando de forma subterrânea na vida social e educativa.

Benjamin foi uma das poucas vozes críticas à modernidade e ao avanço da ciência entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX. O filósofo alemão identificou, a partir de suas próprias análises e do diálogo com alguns dos seus contemporâneos, como o poeta Charles Baudelaire, que a modernidade se impunha avassaladora, destruindo laços de pertencimento social. Tal processo estava ancorado na consolidação de um capitalismo

de feição monopolista, cujos tentáculos se expandiam sobre as dimensões da vida cotidiana, da cultura e da experiência humana.

Recorremos a pensadores que fazem um diagnóstico do tempo em que vivemos, destacando o que se convencionou chamar de aceleracionismo, isto é, uma fase histórica em que a (trans)formação da realidade se dá de maneira intensa, de modo que mal podemos acompanhar. Os filósofos Žižek e Fisher são referenciais nesta abordagem. Žižek representa bem o tempo que vivemos quando pergunta: “É mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?”. Parafraseando o filósofo, podemos perguntar: “É mais fácil imaginar o fim da espécie humana do que o fim do capitalismo?”. O primeiro questionamento nos remete à crise ecológica que vivemos, enquanto o segundo faz alusão à pandemia, que, como afirmamos acima, exige a escolha entre economia e saúde pública.

Sobrepondo o “fim do mundo”, para Krenak a humanidade não está separada da natureza. Toda a natureza possui laços de parentesco conosco. São nossos ancestrais que sempre estiveram presentes. A concepção de tratar a natureza de forma solipsista está na origem do nosso flagelo ambiental. Por isso perdemos a capacidade de dar significado à existência, expressa no prazer da vida, da dança, do canto e do afeto entre os seres.

Assim como Veiga-Neto (2012, p. 269), nossa tarefa é “[...] afastar dele a escuridão, para que lá embaixo se possam desencantar os arquétipos, os preconceitos, os estereótipos, e de lá se traga para as partes altas da casa outros entendimentos e compreensões, sempre mais livres daquelas amarras”. Para além, a ida aos porões “[...] não significa nos especializarmos acerca do que lá existe; significa apenas conhecer como se formaram historicamente as coisas que lá estão, independente dos nossos juízos de valor sobre elas” (Veiga-Neto, 2012, p. 278).

O piso intermediário, “onde desenvolvemos nossas práticas pedagógicas cotidianas” (Veiga-Neto, 2012, p. 272), será contemplado nos quarto e quinto capítulos. *Portas fechadas: o mundo em suspensão e a pandemia como alegoria contemporânea* apresenta um panorama do surgimento da doença e o impacto geral no mundo/Brasil e no Rio de Janeiro/Duque de Caxias. *Janelas virtuais e portas abertas: narrativas docentes* reúne as narrativas de professoras da Educação Infantil frente à pandemia e ao retorno presencial das atividades escolares. Refletimos sobre as apostas, ações e práticas vividas na pandemia, de modo a encontrarmos, através da pesquisa, elementos que nos levem a pensar os desafios que emergem na pandemia para a escola, como eles nos ajudam a conceber a Educação Infantil que queremos e o seu futuro, o sótão, de onde se pode voar. Trabalhar a casa toda representa, para nós, do campo da Educação, sensibilidade e “a compreensão do papel social que temos nas mãos” (Veiga-Neto, 2012, p. 272).

Como anfitriã desta tese, construída como uma casa simbólica, sinto a necessidade, antes de apresentar suas dimensões metodológicas, de refletir sobre os sentidos conscientes (e também inconscientes) que transbordam na metáfora que orienta sua estrutura. A casa, aqui, representa o espaço da pesquisa, lugar de acolhimento e de construção coletiva, onde se entrelaçam memórias e narrativas das professoras da Educação Infantil em diálogo com o contexto pandêmico e com o retorno das atividades presenciais. Mas a casa não é apenas figura: ela também é história. Ao acompanhar o percurso social da Educação Infantil no Brasil, vemos que, repetidas vezes, o cuidado com as infâncias se organizou “em forma de casa”, ora como abrigo, ora como controle, ora como improviso comunitário. Desse modo, a metáfora que estrutura a tese encontra ressonância no próprio caminho histórico da etapa educacional: há uma casa no caminho das infâncias.

A Educação Infantil, concebida na LDBEN de 1996 como primeira etapa da Educação Básica, vincula-se historicamente às transformações do trabalho e da vida social, especialmente ao ingresso de mulheres das classes operárias no mercado de trabalho. É nesse momento que as mulheres deixam suas casas para ocupar atividades laborais e o cuidado com as crianças pequenas, sobretudo das camadas populares, emerge como questão social, atravessada por agendas de movimentos sociais e discursos higienistas. A creche se torna o espaço para o acolhimento dessas crianças. Antes disso, no Brasil colonial, a Casa dos Expostos⁶ já acolhia crianças abandonadas, evidenciando que, na relação entre infância e proteção, a ideia de casa reaparece como lugar ambíguo: abrigo necessário, mas também dispositivo de gestão da vida.

Entendendo esse processo relacional criança, mãe e creche, Vital Didonet (2001, p. 12) aponta que:

As referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio mulher-trabalho-criança.

As creches surgem com força nas periferias e no período de 1940 a 1990, voltam-se majoritariamente aos filhos das classes desfavorecidas. Além da localização em periferias e

⁶ A Casa dos Expostos constitui-se como uma instituição assistencial ligada às Santas Casas de Misericórdia, destinada ao acolhimento de recém-nascidos abandonados, frequentemente deixados de forma anônima na chamada roda dos expostos. No Rio de Janeiro, sua criação remonta a 1738, vinculada ao complexo da Santa Casa na área central da cidade. Esse modelo de assistência à infância, marcado por práticas caritativas e mecanismos de tutela, atravessou o período colonial e imperial, sendo gradualmente substituído por outras formas institucionais de proteção à criança ao longo do século XX. A prática da roda foi oficialmente extinta no Brasil em 1950, no contexto de transformações das políticas públicas voltadas à infância (MARCÍLIO, 1998; RIZZINI, 2008).

favelas, muitas tiveram seu marco em casas de outras mulheres, que acolhiam crianças para que as mães pudessem trabalhar. Algumas residências foram ampliadas e reorganizadas para atender um número maior de crianças em casas adaptadas, mais tarde reformadas. Em muitos municípios do Brasil, as creches foram implementadas em casas adaptadas. Mais tarde reformadas para garantir melhores condições de segurança e atendimento. Segundo Kuhlmann Júnior. (2000, p. 6), na quarta e última parte do século XX, a Educação Infantil vive intensas transformações:

É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileira, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica.

Dando um salto temporal para o período em que a sociedade passou a se orientar pelo isolamento social em decorrência da pandemia da COVID-19, a casa volta a ocupar lugar central, agora sob outras condições históricas. Se, em décadas anteriores, a casa adaptada figurava como resposta precária à ausência de políticas públicas para a infância, durante a pandemia a casa reaparece como espaço ambivalente, simultaneamente de acolhida e proteção, mas também de perigo e confinamento. Para parte da população, a casa representava abrigo frente à crise epidemiológica; para outras, expunha desigualdades profundas, limites materiais e a sobreposição entre trabalho, cuidado e sobrevivência.

Para ilustrar esse olhar mediado por espaços encapsulados, recorreremos à poesia musical *Esquadros*, de Adriana Calcanhotto (1992), que evoca a experiência de observar o mundo a partir de recortes — a casa, o carro, a tela —, condição que dialoga diretamente com o modo como vivenciamos o período mais crítico da doença.

Passeio pelo escuro
 Eu presto muita atenção no que meu irmão ouve
 Como uma segunda pele, um calo, uma casca
 Uma cápsula protetora
 Pela janela do quarto
 Pela janela do carro
 Pela tela, pela janela
 Quem é ela, quem é ela?
 Eu vejo tudo enquadrado
 Remoto controle
 Eu ando pelo mundo
 E os automóveis correm para quê?
 As crianças correm para onde?

Nesse trecho, podemos identificar que as janelas abertas, no ambiente encapsulado (para alguns), possibilitam olhares e escapismos ante uma realidade cruel e imposta. A pandemia restringiu ainda mais os espaços/mundos das crianças, que, em alguns casos, já eram restritos por questões de segurança pública, familiares, econômicas e/ou sociais. Elas passam a ser espectadoras desse mundo externo, do qual não podem participar. Apesar disso, estudos recentes reconhecem que, em alguns casos, a pandemia proporcionou para as crianças um maior protagonismo, uma vez que aproveitaram o tempo livre com mais autonomia e ludicidade. Sarmiento (2022, p. 8) evidencia que “[...] ao contrário de pacientes passivos e encolhidos perante o assombro de uma pandemia desconhecida, as crianças, como sempre à sua maneira, constituíram-se como atores sociais perante a doença, de forma resiliente e ativa”.

Em contrapartida, as pesquisadoras Campos e Vieira (2021, p. 3) discorrem sobre a desigualdade de renda que afeta crianças em contexto de pobreza:

também faz com que as crianças pobres vivam em ambientes muito diferentes, comparadas às famílias de classe média: favelas e bairros sem saneamento, pequenos espaços para muitos parentes morarem juntos, crianças e adolescentes não tendo um local adequado para estudar e brincar.

Trata-se de um quadro que inclui uma parte significativa da população brasileira.

No início deste capítulo, pontuamos que a creche nasce em uma perspectiva de assistência, voltada para a liberação da mão de obra de mulheres-mães para as fábricas. Passados anos, e com os avanços oriundos da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil assume como trabalho a indissociabilidade entre cuidar e educar. Observa-se tal fato no documento *Impacts of the COVID-19 Pandemic on Early Childhood Development* (Núcleo Ciência pela Infância, 2020), citado por Campos e Vieira (2021, p. 3):

escolas e creches não só fornecem educação e alimentação regular, mas também podem proteger as crianças de abusos e violência no ambiente familiar: ficar em casa pode ser um risco real para algumas crianças de famílias vulneráveis durante estes meses de fechamento da escola.

Portanto, nesses parágrafos iniciais, a palavra casa, que atravessa o atendimento educativo à infância brasileira em diferentes espaços e tempos, é residência, aconchego e acolhida, mas também espaço de contradições. É marcante para pensarmos, nesta tese, que a casa ocupará metaforicamente uma moradia amalgamada pela sutileza de Veiga-Neto (2012, p. 269): “sem o acolhimento da casa e sem as memórias de que ela é a fonte primeira, seríamos

seres desenraizados; seres sem imaginação porque sem história, e sem história porque sem memória”.

Ainda na perspectiva da casa, na abordagem alegórica de Benjamin (1984), interpretamos a casa como um espaço que reflete a multiplicidade de significados e contradições do mundo vivido. Para as crianças, essas contradições se expressam de forma particularmente intensa: a casa é simultaneamente lugar de cuidado e de controle, de proteção e de exposição ao risco, de brincadeira e de confinamento. Assim como a alegoria barroca não busca uma representação harmoniosa da realidade, mas evidencia sua fragmentação, a casa não se apresenta como unidade estável, e sim como microcosmo atravessado por tensões sociais, afetivas e históricas.

Pensando na multiplicidade alegórica proposta por Benjamin, a casa não se organiza a partir de uma unidade clara ou conciliadora. Cada cômodo pode ser lido como portador de experiências distintas: o quarto evoca o íntimo e o descanso; a sala, o convívio e o olhar social; o porão, aquilo que permanece oculto ou silenciado. Como alegoria, a casa se constitui como espaço de ambiguidade, no qual diferentes realidades coexistem, se tensionam e se interpenetram, revelando as marcas das desigualdades e das formas contemporâneas de viver a infância.

Ainda para o filósofo, a alegoria se associa à memória histórica, compreendida não como uma narrativa contínua e linear, mas como um campo atravessado por fragmentos, rupturas e restos de sentido. Nessa perspectiva, a casa pode ser lida como um lugar de memória, no qual paredes, objetos e disposições espaciais acumulam marcas de histórias vividas, muitas vezes desarticuladas entre si. Trata-se de memórias que não se organizam de modo coerente ou harmonioso, mas que emergem como vestígios, ressonâncias e camadas superpostas que incidem sobre a experiência presente.

Cada detalhe da casa pode, assim, conter uma camada de memória histórica ou afetiva, refletindo experiências passadas que não se deixam apreender de forma simples ou unificada. Tal como na alegoria benjaminiana, o sentido não se oferece de imediato: ele exige aproximação, escavação e leitura atenta das fissuras e dos silêncios. Em síntese, a casa, sob a ótica alegórica de Benjamin, não se reduz a uma construção física, mas se configura como um espaço simbólico atravessado por significados múltiplos, contraditórios e fragmentados.

Nessa chave interpretativa, a casa se aproxima da metáfora do próprio mundo barroco: um lugar em que a realidade se apresenta de forma complexa e descontínua, marcado pela sobreposição de tempos, pela instabilidade dos sentidos e pela ambiguidade constitutiva da experiência histórica.

Dessa forma, ao contextualizar a pesquisa, apresentamos, no capítulo anterior, um breve panorama acerca da Educação Infantil, do trabalho dos profissionais e da identificação de um novo tipo de coronavírus denominado SARS-CoV-2. Com a constituição da Emergência de Saúde Pública, transformações profundas passaram a incidir sobre diferentes âmbitos da vida social, com impactos significativos no campo educacional. A doença deixou de ser apenas um dado epidemiológico e passou a ocupar o centro do cotidiano, configurando-se como uma ameaça permanente e um perigo iminente.

Cabe ressaltar que a construção desta pesquisa se alinha com minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional enquanto professora/pesquisadora, assumindo o compromisso de compreender as políticas e as práticas da Educação Infantil na luta e defesa de uma educação de qualidade⁷ para as crianças — um percurso que enfrentou, concomitantemente, o atravessamento pandêmico. É importante refletir sobre as limitações impostas pelo distanciamento social, assim como os efeitos da utilização das ferramentas tecnológicas. Também é preciso compreender como se deu o retorno presencial, no que tange aos desafios e possibilidades docentes. Deve-se pensar esta “nova” organização institucional que vem se desdobrando, em tempos de pós-pandemia, dentre outras demandas que podem surgir no decorrer do estudo.

A trajetória profissional, o ingresso no GRUPIs⁸ e a proximidade com os dados produzidos pela pesquisa coletiva *Educação Infantil, pandemia do COVID-19 e ações dos municípios da Baixada Fluminense* evidenciaram a possibilidade do aprofundamento teórico, devido às informações organizadas no banco de dados relacionado ao município de Duque de Caxias no período pandêmico. Essa fonte de pesquisa permitiu uma leitura global das investigações. A pesquisa interinstitucional mencionada estava sendo desenvolvida entre grupos de pesquisadores vinculado à duas universidades públicas, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e (UFRRJ) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) via Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), no contexto da crise. Ao participar da segunda entrevista realizada com as Coordenadoras de Educação Infantil, ficou patente o desejo de delimitar o estudo em torno das experiências dos professores da Educação Infantil.

A pesquisa teve início em maio de 2020, a partir do primeiro encontro virtual realizado pelo *Google Meet* com orientadoras, graduandos e pós-graduandos acerca dos desdobramentos

⁷ Usaremos o termo qualidade na perspectiva de uma educação crítica e transformadora (Freire, 1981).

⁸ A minha inserção no grupo ocorreu em setembro de 2020. Apesar da minha chegada no grupo ter sido em setembro, reconhecemos que anteriormente, a partir de maio de 2020, os membros do GRUPIs (IM/UFRRJ) e do grupo de pesquisa Educação Infantil e políticas públicas (EIPP/UNIRIO; FEBF/UERJ) já estavam pesquisando e produzindo nesta área, a ser mais explorada adiante em função da apropriação dos dados pela pesquisadora.

das políticas que foram sendo desenhadas e executadas no território da Baixada Fluminense no contexto pandêmico. Nos primeiros anos da pandemia, 2020 e 2021, o grupo buscou construir o diálogo com as Coordenadoras, profissionais responsáveis pela gestão municipal das creches e pré-escolas. A escolha por ouvir as narrativas das Coordenadoras se deu pela tradição do grupo em acompanhar as políticas para Educação Infantil, com foco nos sujeitos envolvidos em sua implementação.

Destaco que, enquanto professora e pesquisadora, milito em prol da ampliação de espaços de Educação Infantil, da formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nessa etapa e da valorização do trabalho docente, em consonância com o que estabelece a LDBEN nº 9.394/1996, especialmente no artigo 67 (Brasil, 1996). Assim, nesse universo das infâncias, me coloco sempre a lançar olhares investigativos sobre a educação da criança pequena, principalmente em um contexto inimaginável como a pandemia da COVID-19. Diante desse contexto, emergem como questões investigativas as experiências narrativas das professoras de Educação Infantil no período de distanciamento social e no retorno das atividades presenciais.

Durante o período pandêmico, pensar a instituição de Educação Infantil como um espaço para cuidar, educar e brincar, que permite que as crianças criem laços e ampliem relacionamentos por meio das brincadeiras e interações, tal como apontam as DCNEIs (2010), foi desafiador. A socialização “escolar” ficou restrita ao espaço doméstico, “[...] que de alguma maneira passou a assumir a responsabilidade de contribuir para a co-construção de conhecimento e identidade” (Dahlberg; Moss; Pence, 2019, p. 104), mediada pelas propostas apresentadas pelos professores.

A organização metodológica desta tese se assenta nas contribuições da pesquisa qualitativa. Para Ana Ivenicki e Alberto Canen (2016), na contemporaneidade, a pesquisa não é neutra e informa paradigmas. De acordo com os autores, “tratar a pesquisa como neutra é, hoje em dia, considerado o maior atentado ao rigor científico” (Ivenicki; Canen, 2016, p. 21). Enquadramos nosso interesse e nossa finalidade em analisar sentimentos, percepções e concepções a partir das narrativas das professoras da Educação Infantil na pandemia e no período posterior, “à luz de um projeto de transformação do contexto maior que se inserem” (Ivenick; Canen, 2016, p. 21).

Nosso enfoque será baseado no paradigma da Teoria Crítica, na perspectiva multicultural, em que “[...] algumas vezes, o pesquisador pode circular por autores e referenciais teóricos cujas inserções não sejam absolutas em um ou outro paradigma” (Ivenick; Canen, 2016, p. 24). Para os autores, “[...] a pluralidade paradigmática defendida pelo olhar

multicultural sobre a pesquisa responde à complexidade dos problemas que nos desafiam nas diversas áreas”. Para além, o pesquisador, na perspectiva multicultural, “[...] valorizará a diversidade, a pluralidade de sujeitos, [e] a multiplicidade de paradigmas e metodologias” (Ivenick; Canen, 2016, p. 35).

Depois de dialogar com os pesquisadores acima citados, que ressaltam a necessidade de perspectivas metodológicas sensíveis à pluralidade, às identidades em trânsito e à complexidade que constitui os sujeitos da educação, torna-se possível avançar para uma reflexão que desloca o próprio lugar da metodologia na pesquisa acadêmica. Esse deslocamento também encontra ressonância nas reflexões de Krenak (2020), que questiona os modos hegemônicos de produção de conhecimento e afirma a importância de outras formas de narrar, conhecer e existir no mundo. Para o filósofo, pensar e produzir conhecimento implicam reconhecer a vida como relação, experiência e pertencimento, rompendo com a lógica instrumental que fragmenta sujeitos, tempos e saberes. Nesse sentido, a metodologia deixa de ser apenas um roteiro técnico e passa a ser compreendida como um modo de se colocar em relação com o tema, com os sujeitos e com o mundo, abrindo espaço para escutas mais atentas, éticas e situadas.

A contribuição de Rita Ribes Pereira (2021) aprofunda os deslocamentos propostos por Ivenicki, Canen e Krenak ao propor que, em investigações nas Ciências Humanas e Sociais, sobretudo aquelas que envolvem infância, cultura e experiência, a metodologia não se limita a procedimentos, técnicas ou instrumentos, pois ela “mora” no tema. Em vez de ser um conjunto de operações previamente definidas, a metodologia se constrói à medida que o tema convoca modos de aproximação, de escuta e de interpretação.

Assim, não se trata apenas de considerar a criança, o docente ou o pesquisador como polos do processo investigativo, mas de reconhecer que o próprio tema — no caso desta tese, as narrativas docentes atravessadas pela pandemia — age como um terceiro elemento interlocutório, reorganizando perguntas, escolhas éticas e estéticas, caminhos analíticos e formas de escrita. Esse entendimento amplia a coerência interna da pesquisa, porque permite que o tema atue como força estruturante da casa-metodologia, definindo as entradas, passagens e janelas pelas quais as experiências narradas se tornam conhecimento.

É justamente a partir da fundamentação discutida acima que esse capítulo sustenta o fazer científico que caracteriza um estudo de doutorado. Elegemos como percurso metodológico a pesquisa narrativa. Sobre narrativas, histórias e experiências, Benjamin (1987b) defende que todas as pessoas são historiadores, na medida em que produzimos histórias e relatamos fatos acionando nossas memórias. O ato de contar histórias faz com que sejam preservadas do esquecimento, abrindo possibilidades de serem contadas novamente.

O sentido das histórias pode ser construído no olhar do outro e na relação com outras histórias. Para Benjamin, as experiências passadas de pessoa para pessoa são uma fonte que os narradores utilizam para contar suas histórias. A narrativa, nesta perspectiva, ganha um destaque especial. Para o filósofo, na Tese XVII de *Sobre o conceito de história* (Benjamin, 1987b), o materialismo toma o passado e o instrumentaliza para uma conexão com o tempo presente. O materialismo descobre a energia oculta no passado, que explode no presente. É justamente esta energia que se apresenta como mônada, ou seja, uma estrutura elementar para transformação do presente/futuro. A rememoração, para Benjamin, liga a história passada e presente, ou seja, as mônadas (concentração da totalidade histórica). As mônadas são sementes revolucionárias prontas a frutificar, um caminho a ser desbravado.

Sobre essa abordagem, Ivor F. Goodson e Maria Inês Petrucci-Rosa (2020, p. 95) afirmam que “são fragmentos narrativos imagéticos, que exibem os matizes de um todo, da mesma forma como ocorre com um caleidoscópio”. Nessa perspectiva, as histórias narradas não se apresentam como relatos lineares ou totalizantes, mas como fragmentos que, ao se articularem, revelam dimensões mais amplas da experiência vivida. Ao compreender as narrativas como fios que tecem os saberes-fazer no campo da pesquisa, reconhece-se que os estudos atravessam as trajetórias de vida e de formação das professoras colaboradoras, assim como da própria pesquisadora.

Nesse sentido, as professoras podem ser compreendidas como historiadoras de suas próprias experiências, na medida em que, ao narrar o vivido, produzem interpretações sobre o tempo histórico que atravessam, preservam memórias e atribuem sentidos às práticas pedagógicas. Trata-se de uma historiografia situada, construída a partir do cotidiano, da experiência e da reflexão sobre o próprio fazer docente, que transforma a narrativa em conhecimento e a memória em matéria de análise.

Ao tratar da pesquisa narrativa, D. Jean Clandinin e F. Michael Connelly (2011, p. 48) elucidam a narrativa e a experiência como termos-chave:

Para nós, a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. Cabe dizer que o método narrativo é uma parte ou aspecto do fenômeno narrativo. Assim, dizemos que o método narrativo é o fenômeno e também o método das ciências sociais.

A escolha do município de Duque de Caxias como campo da pesquisa justifica-se pelo fato de que, entre os treze municípios da Baixada Fluminense este foi o único que, diante da

emergência sanitária da COVID-19, se posicionou indicando que cada unidade escolar definisse a continuidade das atividades da Educação Infantil. Além disso, no mesmo período pandêmico, coincidente com o prazo nacional para o alinhamento das propostas curriculares municipais à BNCC, o município cumpriu a determinação normativa e elaborou uma proposta pedagógica própria.

A pesquisa busca analisar as narrativas das professoras da Educação Infantil dos quatro distritos da rede pública do município de Duque de Caxias, englobando o período do isolamento social e o retorno das atividades presenciais. Buscamos dois representantes de cada distrito, totalizando quatro escolas. Participaram da pesquisa sete professoras⁹ no total, com o intuito de alargar a escuta.

No campo da pesquisa narrativa, as contribuições de Maria da Conceição Passeggi, Elizeu Clementino de Souza e Paula Perin Vicentini (2011) são fundamentais para compreender a narrativa como dispositivo de produção de conhecimento no âmbito da formação docente. Para esses autores, narrar implica um trabalho de biografização, no qual os sujeitos elaboram sentidos sobre suas trajetórias, articulando experiências pessoais, profissionais e institucionais. Nesse movimento, as narrativas não se reduzem ao relato de fatos, mas constituem um exercício reflexivo que transforma a experiência vivida em conhecimento.

Como afirmam os autores acima, as pesquisas narrativas

intentam dar a conhecer, também, o modo pelo qual os professores-narradores-autores representam o próprio trabalho de biografização, considerando tanto a dimensão institucional das escritas, realizadas em contexto de aprendizagem formal, quanto a que António Nóvoa (1996) associa aos sentidos atribuídos à esfera privada da profissão (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 370).

Essa compreensão amplia o estatuto da narrativa na pesquisa educacional ao reconhecer que o trabalho docente se constrói na intersecção entre políticas, instituições e vivências singulares, sendo atravessado por dimensões afetivas, éticas e históricas.

Registramos que as escolas estão localizadas em um território de segregação social. O público atendido é majoritariamente de classe popular e reside em um grande número de

⁹ Cabe ressaltar que no momento da escolha das escolas, em março de 2023, buscamos professoras que atuaram com crianças da Educação Infantil, tanto em creches quanto em pré-escolas, durante o período do fechamento das escolas e no retorno das atividades presenciais. Contudo, após a aprovação do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e o início da pesquisa de campo, verificou-se que as docentes das creches haviam sido substituídas e, portanto, não haviam exercido suas funções no período pandêmico. No caso da pré-escola, constatou-se que uma professora contratada havia sido substituída por uma concursada (primeiro distrito), o que inviabilizou sua participação, por não se enquadrar no recorte temporal da pesquisa. Assim, o estudo concentrou-se nas professoras da Educação Infantil que atuaram especificamente na etapa da pré-escola durante a pandemia e o retorno presencial.

“favelas”, locais em que a segregação social é uma das marcas¹⁰. Percebemos também a presença de bairros com condições de vida precárias, com ausência de saneamento básico e transporte público, dentre outros serviços.

Apresentamos, na seção de campo, um breve histórico do município, dados educacionais, os limites urbanos e alguns apontamentos acerca da relação COVID-19 e educação.

Realizamos a revisão da literatura especializada, dado o fato de que esta prática “deve estar a serviço do problema da pesquisa” (Mazzotti, 2006, p. 27), tendo o aporte filosófico de Žižek (2011; 2012; 2020), Fisher (2020) e Krenak (2020), que são referenciais no diagnóstico do tempo em que vivemos. O papel da coletividade será embasado principalmente por meio de Benjamin (1984; 1987a; 1987b; 1987c; 1987d; 1989), pertinente para enfrentar o cotidiano e também o período desafiante da pandemia. Destacamos autores como Ligia Maria Leão de Aquino (2018), Nascimento (2018) e Patrícia Corsino (2012) no tema da infância. Não poderíamos deixar de recorrer ainda aos pesquisadores Célia Maria Fernandes Nunes (2001), Sonia Kramer (2002; 2011; 2021) e Nóvoa (1992a; 1992b; 2019), dentre outros, para realizar o aprofundamento do tema da profissão docente. Utilizaremos também os documentos advindos do MEC e do CNE, bem como projetos e ações desenvolvidas pelas escolas. Adicionalmente, levantamos documentos e leis municipais da Prefeitura e da Secretaria Municipal de Educação do município investigado para auxiliar na caracterização da rede de ensino.

Em relação ao levantamento bibliográfico, experimentamos momentos de pesquisa documental. Maria Marly de Oliveira (2016, p. 69) afirma que a mesma “[...] caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”. Conforme André Cellard (2008, p. 295), “o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”. “Tudo o que é vestígio do passado, tudo que serve de testemunho, é considerado como documento ou fonte” (Cellard, 2008, p. 296). Destacamos que este estudo se apoderou dos ordenamentos normativos expedidos pelo MEC, bem como pela SME, no que se referem ao período inicial da COVID-19, assim como aos planos, projetos e ações desenvolvidas pelas escolas.

As leituras darão subsídios para análise do material produzido a partir do campo, que conta com entrevistas com sete professoras participantes. As entrevistas, com um roteiro de questões semiestruturadas e transcritas, terão o anonimato garantido. Segundo Inma Rizzini,

¹⁰ Uma das escolas é considerada rural. A pesquisa tem como foco as narrativas das professoras de Educação Infantil, independentemente da localização geográfica institucional.

Monica Rabello de Castro e Carla Silvana Daniel Sartor (1999, p. 62), esta técnica constitui “[...] conversa intencional e é utilizada quando existem poucas situações a serem observadas ou quantificadas, ou ainda, quando se deseja aprofundar uma questão”. Não houve limitação do tempo de fala das professoras.

Na produção de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, com roteiro de questões previamente elaborado, permitindo o acréscimo ou a supressão de perguntas ao longo de sua aplicação, conforme as demandas que emergiram no desenvolvimento do estudo. Trata-se de uma técnica que possibilita ao colaborador da pesquisa maior liberdade para expor suas impressões, percepções e experiências relacionadas ao tema investigado. Segundo Gil (2016, p. 109), a entrevista constitui uma forma de interação social, caracterizada como um “[...] diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro previamente definido e registradas por meio de gravação em áudio, com o consentimento das participantes. Além disso, foi preservada a identidade dos sujeitos, sendo utilizados nomes fictícios¹¹. Segundo Geraldo Romanelli (1998, p. 130):

No decorrer da relação, ao reconstituir sua história de vida ou simplesmente ao recompor certos acontecimentos, o sujeito reúne fatos que viveu e conhece, fragmentos de eventos que apreendeu, comete indiscriminações, abre brechas para novas perguntas. Nessas circunstâncias, o fluxo do processo limita a possibilidade do falante impor um controle rígido sobre o seu relato.

Dessa forma, na pesquisa qualitativa, apresentamos a triangulação de perspectivas: entrevistas com as professoras, análise documental e observação. Segundo Norman K. Denzin e Yovanna S. Lincoln (2006), a triangulação refere-se a uma tentativa de assegurar uma compreensão mais profunda do fenômeno em questão. Os autores idealizaram a imagem de um cristal tridimensional, para além do triângulo, possibilitando uma pluralidade de perspectivas na realidade investigada.

Como método de análise de dados, utilizaremos a análise de discursos. Segundo Roque Moraes e Maria do Carmo Galiuzzi (2006), é um processo que se inicia com a unitarização, na qual os textos são separados em unidades de significado. “Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica

¹¹ A preservação do anonimato das participantes constituiu exigência da SME como condição para a autorização da pesquisa nas unidades escolares da rede municipal, estando igualmente formalizada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelas participantes.

e das interpretações feitas pelo pesquisador” (Moraes; Galianzi, 2006, p. 118). Após esse processo, que deve ser realizado com intensidade e profundidade, passaremos para a articulação de significados, semelhante a um processo de categorização; um caminho indefinido de construção em que “na pesquisa, como em toda obra de arte, a segurança se produz na incerteza dos caminhos” (Marques, 1997, p. 114).

Inicialmente, estabelecemos contato com a SME de Duque de Caxias para solicitar autorização, introduzir a pesquisa e receber apoio na seleção das escolas para realização do estudo. A Subsecretaria Pedagógica, Sala Paulo Freire, após análise criteriosa do projeto, emitiu parecer favorável para pesquisa de campo, conforme Anexo A. O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) de uma universidade do estado do Rio de Janeiro. O Parecer Consubstanciado do CEP encontra-se no Anexo B.

A todos os sujeitos participantes da pesquisa foram solicitadas as autorizações de sua participação voluntária por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que esclarece os objetivos da pesquisa e a total garantia de seu anonimato. O TCLE assegura ainda que os dados da pesquisa serão publicados para fins acadêmico-científicos e inclui a proteção contra qualquer espécie de dano.

Ainda no âmbito da pesquisa de campo, adotamos a observação como um dos procedimentos investigativos. Conforme Gil (2016, p. 100) aponta, na observação “os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação”. Essa abordagem teve como arquitetas/colaboradoras as entrevistadas da Educação Infantil. Uma multiplicidade de vozes que se expressam de forma peculiar e que, no embelezamento da hospedaria, foram nomeadas por flores: Camélia, Rosa, Violeta, Margarida, Hortênsia, Tulipa e Azaleia. É no jardim, espaço simbólico onde essas flores estão dispostas, que foi realizada a análise dos dados. O jardim configura-se, assim, como o lugar da escuta, do cuidado e da interpretação, no qual as narrativas observadas e compartilhadas se encontraram, se cruzaram e produziram sentidos.

A escolha pelas flores também tem como inspiração a contemplação poética à obra de Roseana Murray¹² e se faz como uma homenagem a ela, que, no período da escrita deste trabalho, foi atacada por três cães e, em uma condição de luta pela vida, seguiu com sua poesia mesmo hospitalizada. Sua poesia expressa sentimentos e arte, na singeleza da florada. Para Murray (2020), “a simplicidade das flores que enchem o ar de beleza e pintam nosso olhar”.

¹² Roseana Murray é escritora, filha de imigrantes poloneses, nascida no verão de 1950, no Rio de Janeiro. Autora de livros de poesia e contos para crianças, jovens e adultos. Disponível em: <https://roseanamurray.com/site/poemas/>. Acessado em: 15 jan. de 2024.

Assim, dando continuidade à poética, denominaremos as escolas de Educação Infantil pelas poetisas Cecília Meireles, Adélia Prado, Florbela Espanca e Cora Coralina.

Abaixo, apresentamos um quadro-síntese com as entrevistas realizadas:

Tabela 3 — Participantes, número, semestre e ano das entrevistas

PARTICIPANTES	NÚMERO DE ENTREVISTAS	SEMESTRE E ANO DA ENTREVISTA
Prof. ^a Camélia – Escola Cecília Meireles	1	Segundo semestre de 2023
Prof. ^a Rosa – Escola Cecília Meireles	1	Segundo semestre de 2023
Prof. ^a Violeta – Escola Adélia Prado	1	Segundo semestre de 2023
Prof. ^a Margarida – Escola Adélia Prado	1	Primeiro semestre de 2024
Prof. ^a Hortênsia – Escola Florbela Espanca	1	Primeiro semestre de 2024
Prof. ^a Tulipa – Escola Cora Coralina	2	Primeiro semestre de 2023 e segundo semestre de 2024
Prof. ^a Azaleia – Escola Cora Coralina	2	Primeiro semestre de 2024 e segundo semestre de 2024

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Utilizamos as seguintes identificações, no propósito de manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa:

Tabela 4 — Identificação das entrevistadas

PARTICIPANTES	IDENTIFICAÇÃO
Professoras da Escola Cecília Meireles	Camélia e Rosa
Professoras da Escola Adélia Prado	Violeta e Margarida
Professoras da Escola Florbela Espanca	Hortênsia
Professoras da Escola Cora Coralina	Tulipa e Azaleia

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As entrevistas foram realizadas nas próprias instituições, sendo gravadas e transcritas posteriormente. A duração teve certa variação, de acordo com a disponibilidade dos sujeitos. Abordamos os temas que contemplam: a implantação de ações da instituição na pandemia; o planejamento e as ações pedagógicas realizadas com as escolas fechadas; o planejamento e as ações pedagógicas previstas no retorno presencial. Abordamos, também, as possibilidades e

desafios no momento crítico da doença e no retorno presencial. O roteiro de entrevista está no Apêndice A.

Como fonte inspiradora, Veiga-Neto (2012, p. 268) enfatiza que a “ida aos porões da casa que habitamos” se faz necessária “como o caminho mais seguro para compreendermos as origens e os possíveis desdobramentos e consequências dos muito atuais e variados fenômenos sociais e educacionais”. Como o pesquisador, mergulharemos nas questões de fundo e, ao mesmo tempo, amplas desta tese.

Convidamos o(a) leitor(a) a participar dessa construção/habitação. No próximo capítulo, trataremos de forma metafórica “a ida aos porões” com os filósofos descritos na introdução. Para tanto, os conceitos de experiência, narrativa, memória e alegoria serão abordados e pensaremos no coletivo, bem como nas experiências. Refletiremos sobre o contexto histórico e filosófico contemporâneo, e como abordaremos a estrutura capitalista no contexto mundial e brasileiro ante o impacto da COVID-19. Buscaremos compreender como a dicotomia entre o lucro e a vida se apresentava para muitos como excludente, a partir das análises dos filósofos Fisher (2020) e Žižek (2011; 2012; 2020). Também recorreremos às contribuições de Krenak (2020) para explorar o futuro do planeta e a necessidade urgente de uma mudança de paradigma para garantir um equilíbrio entre a humanidade e o meio ambiente.

Cabe ressaltar que a pesquisadora e pedagoga, após o convite, vem chegando reservada, insegura e resistente ao abraçar no doutorado a filosofia na orientação deste trabalho. Entre *O bêbado e a equilibrista*, canção de Aldir Blanc e João Bosco (1979), e “a tontura do álcool” descrita por Carolina Maria de Jesus (2014, p. 38), que me habitam no desespero filosófico, busco a leveza poética na escrita, vivendo o processo de desconexão/reconexão da alma/essência.

3 – O PORÃO EM TERMOS FILOSÓFICOS: A COMPREENSÃO DOS DILEMAS CONTEMPORÂNEOS

*“Evidentemente a mente é como um baú
 E homem decide o que nele guardar
 Mas a razão prevalece
 Impõe seus limites
 E ele se permite esquecer de lembrar
 Esquecer de lembrar
 É como se passasse a vida inteira
 Eternizando a miragem
 É como o capuz negro
 Que cega o falcão selvagem
 O falcão selvagem
 Se na cabeça do homem tem um porão
 Onde mora o instinto e a repressão
 (Diz aí)
 O que tem no sótão?
 O que tem no sótão?
 O que tem no sótão?”*
 (Lenine)

A dedicação e o desafio da escrita nesta seção resultam da importância de trazer para o diálogo filósofos relevantes para nossa tese, vozes que nos ajudam a pensar nos “porões”, refletindo os aspectos históricos e filosóficos. Walter Benjamin, Slavoj Žižek e Mark Fisher são os principais responsáveis pelo escrutínio do que “existe lá”, apresentando para a sociedade um diagnóstico das estruturas do mundo que vivenciaram/vivenciam, apontando para possibilidades/hipóteses de superação deste mundo e problematizando as contradições do capitalismo. Ailton Krenak apresenta alternativas, que parecem pouco factíveis fundamentadas nas experiências limite de seus povos ancestrais.

Este capítulo compõe o alicerce teórico da tese. É nele, que descemos simbolicamente ao porão, espaço onde o pensamento se confronta com a densidade da história e com as mudanças do presente, para compreender as forças que sustentam e tensionam a Educação Infantil em tempos de crise. Essa descida não é apenas um gesto analítico, mas um ato de abertura: o momento em que o pensamento filosófico se aproxima da realidade concreta que constitui o trabalho docente, preparando para olhar as vozes que serão escutadas adiante.

Esse movimento não antecipa as narrativas, mas cria as condições de leitura, oferecendo chaves conceituais para compreender como os atravessamentos históricos, políticos e afetivos da pandemia se inscrevem na experiência de ensinar. Dessa forma, este capítulo orienta o capítulo empírico, pois abre espaço, afina a escuta e prepara o terreno para que as vozes docentes possam emergir como experiência a ser compreendida.

Iniciaremos com o pensamento e as contribuições de Benjamin, cujas reflexões sobre experiência, narrativa, memória e alegoria inauguram uma forma singular de pensar a modernidade. Intelectual central do século XX no âmbito da filosofia, Benjamin compreende que o avanço técnico e as transformações sociais alteram as formas de perceber, viver e narrar o mundo. Sua crítica à modernidade industrial e ao empobrecimento da experiência diante da aceleração do tempo histórico oferece um horizonte para compreender as crises do presente. Ao situar a narrativa como resistência ao esquecimento e a memória como transmissão da experiência, Benjamin propõe uma filosofia que conecta o passado ao futuro, em um movimento contínuo de reconstrução do sentido.

Na sequência, à luz do filósofo Fisher, aprofundamos a reflexão sobre o contexto histórico recente, encontrando em suas análises pistas para compreender a consolidação do neoliberalismo e seus efeitos na subjetividade. Fisher identifica, sobretudo, nas transformações ocorridas no final do século XX e no início do século XXI, o revigoramento da economia liberal, marcado por ataques aos direitos sociais e pela necessidade da reconstrução de laços de solidariedade entre os sujeitos afetados por essa lógica.

Em outro viés crítico, Žižek também se debruça sobre o contexto histórico contemporâneo e tem como objeto de análise o mesmo modelo social dominante: o capitalismo em sua fase neoliberal. Entretanto, o filósofo enfatiza os aspectos ideológicos e simbólicos desse sistema, evidenciando seus extremos exploratórios e os riscos que impõe à preservação da vida no planeta.

Krenak encerra o capítulo convidando-nos a refletir sobre a relação contemporânea com a Terra, destacando a urgência de reconhecer e valorizar os saberes tradicionais como fontes legítimas de conhecimento. Segundo o filósofo, os conhecimentos ancestrais não apenas apontam como assegurar a preservação ambiental, como também revelam modos de existência que articulam ética, espiritualidade e coletividade, revelando caminhos para a construção de um mundo mais justo, equilibrado e sustentável.

3.1 – Narrativa, Experiência, Memória e Alegoria: conexão entre os tempos

*“O homem coletivo sente a necessidade de lutar
 O orgulho, a arrogância, a glória
 Enche a imaginação de domínio
 São demônios, os que destroem o poder bravio
 Da humanidade.”*
 (Nação Zumbi)

A tradição do pensamento de esquerda tem em alta conta a capacidade transformadora que a coletividade pode implementar. Isso fica claro nos escritos de Benjamin (1987a), quando, por exemplo, o pensador alemão toma a memória numa perspectiva coletiva e ressalta seu papel de legar a outras gerações formas de resistência contra a opressão. Trazer suas ideias e conceitos para o debate confirma a potência da criação filosófica, que dialoga caleidoscopicamente com diversos campos do saber: arquitetura, cinema, literatura, judaísmo e psicanálise. Da variedade de conceitos elaborados, destacamos a narrativa, a experiência, a memória e a alegoria como escolhas que demonstram a sutileza da vasta contribuição do filósofo, indo ao encontro da riqueza das experiências humanas. Para Benjamin e para nós, que o assumimos como interlocutor na teorização e metodologia, a narrativa é essencialmente conectada à experiência. Por isso, as narrativas docentes assumem centralidade teórico-metodológica neste estudo.

Dessa forma, o trabalho de campo vem como uma demonstração/interpretação da teorização que estabelecemos, e pode alimentar ações que visam pensar nas possibilidades e desafios que a Educação Infantil experienciou na pandemia, como caso específico de grande impacto.

Marcia Tiburi (2017, p. 9), ao escrever o prefácio à biografia de Benjamin realizada por Bernd Witte, finaliza seu texto de apresentação da obra questionando: “poderá sua leitura servir para algum tipo de libertação para os nossos tempos tão sombrios?”. A partir desse questionamento, nos debruçamos em algumas obras que estão datadas na década de 1930, mas que mesmo assim colaboram significativamente para pensar o mundo hodierno, respeitando os traços representativos que estruturam suas ideias.

O conceito de experiência (*erfahrung*) atravessa seu pensamento em diversas instâncias (Gagnebin, 2012). Tal conceito, central na filosofia benjaminiana, representa para nós um holofote intenso, luz na experiência de cada profissional/arquiteta, vivida na dimensão individual, mas, sobretudo, na dimensão coletiva. A partir da experiência, os desafios nos são apresentados, e ao narrar essas vivências, apontam para um desejo de superação e/ou estabilização. Quando o sujeito fala de si, fala de uma solução coletiva para o todo.

A experiência se baseia na premissa de que o historiador ultrapasse o historicismo, de visão eterna do passado ou mesmo de teoria de progresso — o futuro constituindo a experiência com o passado, na sua dialética com o presente (Gagnebin, 2012). Jeanne Marie Gagnebin cita diversos textos sobre o conceito de experiência, dos mais gerais aos mais específicos, e afirma que Benjamin exige cada vez mais sua ampliação em vez do seu uso redutor. A título de ilustração, demonstram a recorrência da temática em suas reflexões ensaios como *Experiência*, de 1913; *Sobre um Programa da filosofia do futuro*, de 1918; *Experiência e Pobreza*, de 1933; *O narrador*, de 1936; *Sobre alguns temas de Baudelaire*, de 1939; e *Infância Berlinense: 1900*, escrito entre 1926 e 1938.

Para Gagnebin (1999), João Barrento (2012; 2013), Caroline Mitrovitch (2011) Agamben (2005), dentre outros autores, o conceito de experiência é tratado em diferentes ensaios, na proposta de cindir a noção, sem a aniquilar. Três deles são considerados os mais clássicos: *Experiência e pobreza* (Benjamin, 1987a), *O narrador* (Benjamin, 1987c) e *Sobre alguns temas de Baudelaire* (Benjamin, 1994).

No ensaio *Experiência e pobreza*, Benjamin inicia com uma fábula, trazendo a relação de um velho pai com seus filhos. No leito de morte, o vinhateiro revela a existência de um tesouro oculto em seus vinhedos. Após sua morte, os filhos removem o terreno na busca desse tesouro sem obter, inicialmente, qualquer vestígio. Entretanto, na mudança da estação, as vinhas produzem abundantemente ante a despercebida preparação do solo. Os filhos conseguem uma colheita jamais vista na região, revelando o verdadeiro tesouro em referência. Assim, compreendem através da experiência que “a felicidade não está no ouro, mas no trabalho duro” (Benjamin, 1987a, p. 114).

Na fábula expressa por Benjamin, o autor ilustra a experiência como um processo intergeracional, um verdadeiro rito de passagem entre as gerações. Benjamin recorda um tempo em que as histórias transmitidas pelos mais velhos, por meio de provérbios, contos, ditos e conversas ao redor da mesa ou antes do sono, condensavam saberes de vida e orientações morais. Uma espécie de herança ancestral destinada à preservação e ao desenvolvimento social. Nesse caso:

A experiência se inscreve numa *temporalidade* comum a várias gerações. Ela supõe, portanto, uma tradição compartilhada e retomada na continuidade de uma palavra transmitida de pai a filho; continuidade e temporalidade das sociedades artesanais diz Benjamin em “O Narrador”, em oposição ao tempo deslocado e entrecortado no capitalismo moderno (Gagnebin, 1999, p. 57).

Essa compreensão da experiência como processo intergeracional permite um diálogo com a Educação Infantil. Nessa etapa da Educação Básica, o encontro entre gerações constitui o próprio fundamento do trabalho pedagógico: adultos e crianças compartilham tempos, narrativas, gestos, rotinas e modos de estar no mundo. A professora, ao narrar, escutar, acolher e organizar experiências, torna-se mediadora de uma palavra que circula entre tempos distintos, articulando memórias, saberes e expectativas. Assim, a Educação Infantil pode ser compreendida como um espaço privilegiado de transmissão e reinvenção da experiência, especialmente quando esse encontro intergeracional é interrompido ou mediado por dispositivos e distâncias, como ocorreu no contexto pandêmico.

É nesse horizonte que Benjamin questiona o que vem sendo feito desse compartilhamento. O autor esse debate afirmando que os legados das experiências na modernidade estão em baixa, semelhante a um esvaziamento de vozes e da tradição. Pontua a experiência vivida na Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e seus efeitos para a geração. Era visível o silêncio no retorno dos combatentes do campo de batalha. Pobres de experiências comunicáveis. Emudecidos pela terrível experiência da história universal. Essa pobreza também se ampliou para a produção literária. Os livros de guerra não possuíam partilha de experiências, “continham tudo menos experiências transmissíveis de boca em boca” (Benjamin, 1987a, p. 115). Nessa afirmação, de maneira subjetiva, estabelece-se uma distinção entre o ato de narrar e o de compartilhar experiências.

Podemos inferir que, nas experiências traumáticas, o silenciamento se impõe porque a humanização é solapada. Por isso, os combatentes das guerras não conseguem falar sobre o assunto, mas na sua busca pela retomada da humanização, vão buscar alternativas para que os traumas não se repitam. No que diz respeito à Primeira Guerra Mundial, a Liga das Nações¹³ foi a primeira organização intergovernamental do mundo com objetivo de impedir as guerras e assegurar a paz. Por outro lado, numa experiência desafiadora, ainda que haja lampejos de traumas (isolamento, luto, dentre outros), como foi com a COVID-19, as pessoas têm o desejo de falar sobre o assunto, na busca de tentar superar os entraves individuais e coletivos que apareceram na trajetória das vidas vividas.

Benjamin deixa clara sua reflexão acerca da pobreza de experiência da humanidade e aproveita para introduzir um conceito novo e profícuo: a barbárie. O recomeço da experiência. “Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência?” (Benjamin, 1987a, p. 115-6). Seu fundamento filosófico nos dá esperanças para começar de novo, contentar-se e construir

¹³ A Primeira Guerra Mundial levou à criação da Liga das Nações em 1919, enquanto a Segunda Guerra Mundial resultou na fundação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945.

com pouco. Também traz para nossa reflexão grandes construtores que operaram a partir de uma prancheta, como René Descartes, Albert Einstein e artistas como Paul Klee. Descartes e sua filosofia em uma única certeza, a do *cogito*. Einstein, que contemplou de forma inédita o mundo físico, com um olhar imaculado, como o das crianças, na busca de nexos naturais. Klee, que enfoca a interioridade para expressar fisionomias (exterioridade) a partir dessa interioridade.

Nessa abertura de multiplicidade de sentidos, marcada pela ausência de certezas e pela experimentação de possibilidades outras, uma das primeiras respostas ao recomeço da experiência de educar foi o fechamento das escolas, com a suspensão das atividades presenciais como estratégia para conter a propagação do vírus. A pandemia, nesse sentido, instaurou um tempo de portas fechadas, interrompendo o encontro cotidiano entre crianças e professores e deslocando a educação para outros espaços. Tal medida foi adotada na maioria dos países e deu lugar a um modelo educacional sustentado pelas tecnologias digitais e orientado por metodologias de educação on-line, no qual a docência passou a se realizar de forma mediada pelas telas.

Para Márcia de Freitas Vieira e Carlos Manuel Seco (2020, p. 1015), a educação on-line depende de muitos fatores, que perpassam desde “o perfil do aluno e a sua motivação para a aprendizagem, o acesso à conexão à internet e aos recursos tecnológicos, a formação e competência digital dos professores para a docência nesta modalidade de ensino”.

Em *O narrador*, Benjamin problematiza a palavra, afirmando que, apesar de ser um nome familiar, está longe do cotidiano humano. Cita Nikolai Leskov¹⁴ como uma referência de narrador por possuir traços característicos, como ser um bom observador, ser fidedigno ao que vê e escuta, e manter-se perceptivo às questões do dia a dia, tendo um senso prático. Entretanto, Benjamin (1987c, p. 197) enfatiza a raridade dessa ação, e de modo definitivo afirma que “a arte de narrar está em vias de extinção”.

Seguindo essa linha de pensamento, e articulando o ensaio *Experiência e pobreza* às reflexões sobre a Educação Infantil, Benjamin aprofunda a discussão acerca do empobrecimento da experiência na modernidade. Ao tratar do retorno dos combatentes emudecidos da Primeira Guerra Mundial e da literatura pós-guerra destituída de narrativas daqueles que viveram o acontecimento, o autor evidencia a rarefação da capacidade de narrar,

¹⁴ Nikolai Leskov, escritor russo que nasceu em 1831 e morreu em 1895. Os textos menos duradouros são os primeiros romances. A significação está em suas narrativas, que pertencem a uma fase posterior de sua produção. Desde o fim da guerra, houve várias tentativas de difundir essas narrativas nos países de língua alemã (Benjamin, 1987c, p. 197).

uma vez que narrar supõe a transmissão de experiências. Essa condição não se restringe ao contexto histórico analisado por Benjamin, mas repercute nos modos contemporâneos de viver, educar e se relacionar, atingindo também os espaços educativos destinados às crianças pequenas, nos quais o intercâmbio de experiências entre gerações se vê tensionado pelas lógicas do individualismo, da aceleração do tempo e da fragmentação da vida social.

Ainda se tratando da experiência que passa de “boca a boca”, Benjamin a caracteriza como um entrelace de pessoas, dando destaque a algumas figuras que se interpenetram de múltiplas narrativas, como o marinheiro e o camponês. São diferentes linhagens que conservam características próprias na arte de narrar. Conhecimento de terras distantes e conhecimento do passado e da tradição, respectivamente, como poderosos arquétipos. Percebe-se o estreitamento entre narrativa e o compartilhamento de experiências, cabendo ao narrador conservar e compartilhar essas experiências de tal modo que o fim de uma ou de outra, narrativa ou experiência, signifique sua morte.

Nessa perspectiva de narrativa, observa-se uma relação entre senso prático e natureza, tendo uma dimensão de utilidade. Tal utilidade, no entanto, não se limita ao aspecto funcional, mas revela-se como forma de transmissão de sabedoria e de continuidade da experiência humana. Assim, em Benjamin, narrar é um ato que entrelaça vidas e tempos, preservando na palavra aquilo que o esquecimento e a modernidade tendem a silenciar. Os conselhos eram transmitidos por meio de ensinamentos morais, sugestões práticas e/ou informações científicas. Cabe ao narrador, de forma clara ou não, ser essa pessoa que sabe dar conselhos aos ouvintes. Entretanto, no mundo contemporâneo, a prática de dar “conselhos” tem se tornado obsoleta, acarretando a falta de comunicabilidade e consequentemente do compartilhamento das experiências. De conhecimento da história, o narrador com sabedoria tece na substância da vida vivida.

Esse sintoma das forças produtivas seculares é um processo lento que historicamente vem eliminando a narrativa do discurso vivido. Metaforicamente, Benjamin (1987c, p. 202) utiliza a expressão “transformação da crosta terrestre no decorrer dos milênios”. No caso da narrativa, o processo se inicia com a chegada do romance no período moderno. A informação se amplia com o surgimento da imprensa. Essa lógica se baseia na segregação, nos indivíduos isolados e na reprodutividade, e não segue a tradição oral nem a alimenta, sem receber ou dar conselhos, em uma perspectiva antiexperiência.

Em *Sobre alguns temas em Baudelaire*, Benjamin (1989) destaca que este autor aborda um tipo de literatura, a poesia lírica, fadada ao fracasso devido à incompreensão de um público voltado aos prazeres do sentido. Apesar disso, o seu livro mais famoso na lírica poética, *As*

Flores Do Mal, contará com o apoio do tempo, ou seja, vai se tornando um clássico. Esse afastamento se deve ao fenômeno já indicado de empobrecimento da experiência. A filosofia, desde o século XVIII, se arroga a busca de atingir a “verdade” da experiência, e o filósofo Henri Bergson¹⁵ se orienta para especificar historicamente a memória. Para tanto, o impacto civilizatório da industrialização e sua experiência inóspita serão o celeiro da reflexão bergsoniana. E Baudelaire persegue também essa experiência modernizante oferecida por Bergson.

Outro autor, Marcel Proust, tem Bergson como referência para tratar da memória, porém com divergências. Resumidamente, a questão paira sobre a possibilidade da inteligência em invocar a memória. Em Bergson, a inteligência tem um papel fundamental no arcabouço das memórias. Em Proust, é impossível resgatar o passado via memória, pois ela é disparada por “objetos” externos. O autor de *Em Busca do Tempo Perdido* quer fazer a narração (no sentido benjaminiano) de sua própria infância, portanto recorre nesta tarefa tanto à memória voluntária quanto à involuntária. Nesse sentido, concorre tanto o passado individual com outros vindos do passado coletivo.

Sigmund Freud também se debruça sobre o papel da memória, estabelecendo uma relação entre ela e o consciente. Para o pai da psicanálise, o “consciente surge no lugar de uma impressão mnemônica” (Benjamin, 1989, p. 108). Logo, a consciência e os traços memoráveis são incompatíveis entre si na formação de um mesmo sistema. Tanto é assim que Paul Valéry descreve a mudez dos combatentes em função de suas memórias traumáticas. Baudelaire vive uma época de choque traumático, e sua poesia persegue essa temática. A missão de Baudelaire era fazer uma poesia que expressasse esse novo tempo traumático advindo da modernidade, e por isso sua obra é histórica.

A literatura de Baudelaire tem o trauma como matéria-prima, portanto anuncia um novo mundo, o mundo dos choques. A própria vida e os gestos do poeta expressavam os choques da modernidade. Ele desafia e se oferece como catalisador físico e espiritual desses novos tempos, sabendo que sua derrota é certa. Além do choque, sua escrita promove contato com as massas urbanas, também um fenômeno novo trazido pela modernidade. Massa para Baudelaire é aquilo informe, uma multidão amorfa de passantes. E o poeta é o *flâneur* que vaga entre a multidão sem ser absorvido por ela, percebendo-a nas suas especificidades e sabendo de suas perdas.

¹⁵ Bosi (1994, p. 47) parte de pressupostos bergsonianos na composição de sua obra e cita o autor acerca das lembranças que estão na cola das percepções atuais “como a sombra junto ao corpo”. A memória seria o “lado subjetivo de nosso conhecimento das coisas” (Bosi, 1994, p. 47). Para Bergson (2006, p. 247), a memória é um fenômeno que responde pela reelaboração do passado no presente e “prolonga o passado no presente”.

Essa multidão estará sempre em sua obra, quase sempre na forma velada. O poeta não descreve nem a população nem a cidade, mas sua multidão é a da cidade grande. Aliás, o tema da multidão é incorporado na literatura do século XIX, tendo Victor Hugo como inaugurador em obras como *Os Miseráveis* e *Os Trabalhadores do Mar*.

O *flâneur* está na multidão, mas não é absorvido por ela. Ele precisa de espaço livre e não quer perder sua privacidade. Esse personagem não vive sob domínio da norma, como as pessoas da multidão. Observar, funciona como uma arte de prescrutar e dar sentido aquilo que aparentemente é apenas uma massa amorfa de pessoas. Os componentes da multidão vivem em um estado de selvageria, traduzido pelo intenso isolamento. Gestos e ações corriqueiras, como atravessar uma rua, implicaram em outros tempos uma operação complexa, mas na cidade grande, os transeuntes fazem os movimentos necessários sem cálculo prévio. Tudo é complexo. Novas descobertas, como a fotografia e o telefone, dão a essa humanidade elaborações imediatas. Na fotografia, uma simples pressão do dedo bastava para fixar um acontecimento para a eternidade. Esses são também gestos chocantes para um observador atento.

Em diálogo com Benjamin, essa figura do *flâneur* permite pensar os deslocamentos da experiência na modernidade. No entanto, no contexto da pandemia, o *flâneur* perde seu espaço privilegiado: a rua. A multidão, antes observada como fluxo incessante de passantes, transforma-se em ameaça invisível, e o encontro com o outro passa a ser evitado. O *flâneur* pandêmico já não vagueia entre corpos, mas observa à distância, mediado por janelas, telas e dispositivos tecnológicos. O choque, antes produzido pelo excesso de estímulos urbanos, assume a forma do risco, do medo do contágio e da suspensão do contato.

Na experiência moderna, o empobrecimento descrito por Benjamin aprofunda-se ainda mais. A vida coletiva se fragmenta, a observação direta cede lugar à mediação técnica e a possibilidade de narrar o vivido torna-se ainda mais difícil. A pandemia, assim, radicaliza a condição moderna: intensifica o isolamento no interior da multidão ausente e transforma o *flâneur* em um observador confinado, cuja experiência do mundo se dá sob o signo da interrupção, da vigilância e da incerteza.

Essa intensificação do choque na modernidade, tal como analisada pelo filósofo, ajuda a compreender os modos pelos quais a técnica reorganiza a experiência sensorial e o lugar do humano no mundo. Citando Benjamin (1989, p. 124-125):

Baudelaire fala do homem que mergulha na multidão como em um tanque de energia elétrica. E, logo, depois, descrevendo a experiência do choque, ele chama esse homem de “um caleidoscópio dotado de consciência”. Se, em Poe, os passantes lançam olhares ainda aparentemente despropositados em todas as direções, os pedestres

modernos são obrigados a fazê-lo para se orientar pelos sinais de trânsito. A técnica submeteu, assim, o sistema sensorial a um treinamento de natureza complexa.

Karl Marx segue uma análise próxima a essa para abordar o deslocamento do papel humano com a invenção das máquinas. É o homem que precisa adestrar seus movimentos para, em seguida, seguir os comandos da maquinaria. São tempos de uniformidade. No caso de Marx, a uniformidade consegue impor ainda mais as relações econômicas. Com a máquina, aparece a divisão entre o trabalhador especializado e o não especializado. Cabe destacar que o segundo tipo de trabalhador é incorporado ao trabalho, o que não acontecia na época da manufatura. Assim como na multidão, ele precisa ser adestrado pela disciplina. “A vivência do choque, sentida pelo transeunte na multidão, corresponde à ‘vivência’ do operário com a máquina” (Benjamin, 1989, p. 126).

O filósofo destaca que, para os bárbaros modernos, o desafio é o de conceber, com base na vivência do choque, alguma experiência que contribua para a criação de algum sentido possível para a realidade. Fazer emergir a *erfahrung* a partir da *erlebnis*. Significa retirar do dado vivido, de modo individual, alguma máxima de orientação coletiva.

Ainda contando com vasta contribuição de Benjamin (1984), *A origem do drama barroco alemão*, trabalho apresentado como sua tese de livre-docência, traz o conceito de alegoria. O filósofo se volta para a estética barroca na busca de novos olhares sobre este gênero, que, até então, vinha sofrendo preconceitos literários por parte de críticos.

Na análise de Benjamin, a reflexão sobre alegoria passa pela ideia de que, em sua origem, palavra e coisa permaneciam unidas. O “verbo” tal como aparece nas fontes que o autor mobiliza, designava não apenas a nomeação, mas a própria realidade. Quando ocorre a queda adâmica, essa unidade se rompe: o verbo já não coincide com a coisa, e a linguagem perde seu poder criador imediato. Mesmo assim, ainda existia uma única língua, na qual a palavra aspirava a ser a própria essência do nomeado. Como no caso de Jacó, identificado ao sentido de “engano”, e que, ao receber um novo nome, Israel, passa a carregar o significado de “príncipe das nações”. Assim, Benjamin mostra que a mudança de nome não é apenas semântica, mas implica em uma transformação de sentido e existência.

O filósofo realiza uma reflexão sobre as ideias e as coisas, sobre o nome e a palavra, sobre a origem e a gênese, e sobre a filosofia e o sistema. Para ele, o caminho verdadeiro da investigação filosófica é a representação ou a ordem das ideias. Longe dos fenômenos, as ideias são vazias, do mesmo modo que os fenômenos, longe das ideias, estão condenados à dispersão e à morte. A tarefa de seu trabalho intelectual é injetar nas ideias o sangue vigoroso da empiria e salvar os fenômenos, guardando-os no “recinto das ideias” (Rouanet, 1984, p. 13). Como a

empíria não penetra no mundo das ideias, se faz necessário que o conceito assuma a função de mediador. Os conceitos salvam os fenômenos e representam as ideias. Com isso, as coisas tornam-se universais sem que sejam convertidas em pura abstração. O drama barroco torna-se o objeto de estudo porque é uma ideia, e essa ideia precisa ser representada pelo conceito.

Para Benjamin, as ideias estão na dimensão nomeadora da linguagem. Sergio Paulo Rouanet, na apresentação da referida obra, colabora significativamente para a elucidação do pensamento benjaminiano, tão marcado pelo estilhaçamento e profundidade. Diz Rouanet (1984, p. 16), ao tratar da abordagem do filósofo sobre a potência das palavras na nossa pré-história:

É a linguagem adâmica, que despertava as coisas, chamando-as por seu verdadeiro nome, e não a linguagem profana, posterior ao pecado original, que se degrada num mero sistema de signos, e serve apenas para a comunicação. O Nome transforma-se na palavra, mero fragmento semântico, coisa entre coisas, e que por isso mesmo perdeu a capacidade de nomeá-las. A ideia está inscrita na ordem do Nome.

Nesse convite metodológico de Benjamin, caberia ao filósofo restaurar a dimensão nomeadora da linguagem. Após o pecado original, a linguagem deixou de ser nomeação, tornando-se apenas significado. Assim como os sujeitos caíram na sua compleição físico-espiritual, também caiu aquilo que saía de suas bocas. Ainda assim, as linguagens posteriores e sobretudo as contemporâneas ainda preservaram o nuance criativo original, carregando em si, ainda que veladamente, ecos dessa linguagem adâmica. Por isso, se faz necessário instrumentalizá-la para reconduzi-la à ordem do Nome. Antes, tínhamos uma natureza inocente, e agora temos uma natureza culpada. Essa natureza culpada clama por redenção.

A língua contemporânea é constituída dessa natureza culpada. Há nela a nostalgia dolorida de um passado desejado, em que ela era perfeita e plena. Toda ideia, aqui representada na palavra, tem uma origem, e essa origem é um salto em direção ao novo. Há um desejo de unir essa nossa vida experienciada ao mundo desconhecido. Nesse livro mal compreendido em sua época, já estava posta a percepção fundamental do filósofo a respeito da importância da relação presente-passado-futuro.

A tradição é disponibilizada o tempo todo como alimento para as mudanças no tempo presente de todos nós. Relacionando o trabalho original que falamos até aqui com seu derradeiro *Sobre o conceito de história*, podemos confirmar a importância do tratamento benjaminiano do passado. Quando, na tese II, aparece a alusão ao passado, que traz nele um índice misterioso que o impele à redenção, há um encontro entre as gerações passadas e a nossa. Em cada geração há uma frágil força messiânica, que o passado dirige um apelo. Nada do que ocorreu será

desconsiderado pela história, e somente a humanidade redimida vai se apropriar do seu passado. Ou quando, na tese XIV, Benjamin (1987b, p. 230) utiliza a alegoria do “salto do tigre em direção ao passado”. A história deve ser vista como um tempo saturado de “agoras”. Ademais, na tese VI, há o imperativo de que em cada época é preciso arrancar tradição ao conformismo, e o historiador desperta esperança no passado, na certeza de que nem os mortos estarão em segurança se o inimigo vencer.

A forma original é simultaneamente “restauração e reprodução”. Nesse sentido, alude ao passado, na sua forma “incompleta e inacabada”, que por isso é aberta ao futuro (Gagnebin, 1999). A ideia é vista como mônada, porque contém em cada partícula/mônada a totalidade do mundo das ideias. Nesta abordagem, vigora a filosofia da história. A origem passa a ser o objeto da filosofia, que nada mais é que “ciência da origem”. Benjamin faz uma leitura monadológica do particular, até que ele se expresse e, ao falar, revele as leis do todo.

Benjamin (1984) deseja ser lido como um mosaico em que as peças não obedecem a uma ordem linear. Seu pensamento se apresenta em fragmentos ou estilhaços que, mesmo dispersos, guardam entre si uma tensão produtiva de ideias. Gagnebin, em seu livro *Walter Benjamin: cacos de história* (1982), aborda a nuance do pensamento do nosso filósofo sobre o estilhaçamento, quando afirma que a “salvação” articula marxismo e teologia. A história, com a autora observa, carrega a marca do exílio, da perda e da promessa de recomposição: o mundo aparece em pedaços, como um acúmulo de ruínas.

Para Benjamin, a experiência histórica não é um bloco fechado; ao contrário, permanece aberta, atravessada por tensões e por múltiplas temporalidades. É nesse horizonte que a alegoria se torna fundamental: não como simples ornamento, mas como mediação capaz de articular origem e estrutura, passado e presente, ruína e possibilidade. A alegoria, ao transformar fragmentos em constelações de sentido, oferece a chave para compreender como a história pode ser lida não pela linearidade, mas pelos rastros que deixamos e pelo que a própria história preserva e nos faz reencontrar.

A alegoria é também linguagem. Remete a outro nível de significação ao dizer uma coisa para significar outra. Rouanet (1984, p. 38) revela que o pensamento histórico “[...] contém uma concepção da história como natureza selvagem, e da política como uma prática de naturalização da história”. A história-destino ordena-se em torno da figura da morte, e a alegoria significa morte e se organiza através da morte. Nas mãos do alegorista, a coisa se converte em algo de diferente, transformando-se em chave para um saber oculto.

Para que a alegoria se constitua, é preciso que o mundo esteja em ruínas. São os destroços, as fissuras e os fragmentos que lhe dão forma. A alegoria nasce justamente desse

cenário esfacelado, pois só diante do que foi destruído é possível estabelecer novas constelações de sentido. Nesse horizonte, ela se aproxima da utopia absolutista porque opera por significação: ao fixar sentidos, busca estabilizar o que a história tende a desgastar.

O alegorista procura conhecer as coisas criadas e salvá-las das vicissitudes da história-destino. Ao marcá-las com o selo da significação, tenta protegê-las da mudança ininterrupta, já que apenas o significado permanece relativamente estável. A própria linguagem moderna ainda conserva vestígios dessa antiga imutabilidade, e é por isso que, para Benjamin, a tarefa do alegorista é também uma tarefa redentora: resgatar as coisas do fluxo indiferenciado do tempo.

A história-destino corresponde ao tempo circular da natureza, ao curso contínuo e previsível que exclui qualquer ruptura messiânica. É precisamente contra esse tempo homogêneo, linear e evolucionista que o filósofo se volta. Para ele, a história não deve ser entendida como *continuum* vazio, mas como um campo tenso, imprevisível, sempre à beira de uma irrupção — aquela em que o Messias pode surgir a qualquer momento, interrompendo o curso ordinário dos fatos e abrindo a possibilidade de outra forma de redenção.

O historiador dialético, para Benjamin, é aquele que interrompe o *continuum* da história linear para fazer emergir um passado oprimido. É nessa brecha que se escutam os ecos das vozes silenciadas, pois há sempre um encontro marcado entre as gerações que se foram e aquelas que estão por vir. A cada presente é concedida uma força messiânica, uma responsabilidade que não é individual, mas histórica por meio da qual o passado nos dirige um apelo.

Nessa perspectiva, ideias e fenômenos se vinculam dialeticamente: para que os fenômenos sejam “salvos”, é preciso que recebam das ideias uma interpretação capaz de lhes conferir sentido e densidade. A intenção messiânica aparece, assim, em sua linguagem enigmática e profética, cuja força reside justamente na obscuridade e nas lacunas que recusa sistematizar. Qualquer tentativa de racionalização excessiva enfraquece seu gesto crítico.

Esses foram os principais aportes benjaminianos compreendidos neste estudo. Como afirmamos anteriormente, as contribuições de Benjamin que têm como referência a narrativa, a experiência, a memória e a alegoria podem nos ajudar a compreender a relação com os sujeitos da pesquisa, nos auxiliando na desafiante tarefa de narrar. No capítulo empírico, iremos alargar a experiência benjaminiana na experiência da COVID-19, do confinamento, do silenciamento, do aprender a narrar pelas telas e da (re)construção de práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil.

3.2 – Uma necessária reflexão sobre o contexto histórico contemporâneo e os desafios postos pela pandemia para a Educação Infantil

*“Num tempo página infeliz da nossa história
Passagem desbotada na memória
Das nossas novas gerações.”*
(Chico Buarque)

A história muda sempre. E isso muda as pessoas. As pessoas, ao mudarem, mudam a história. O século XX pode ser chamado de “século da mudança”. Dentre a vasta obra do historiador britânico Eric Hobsbawm, *Era dos Extremos* (1995) se destaca por algumas razões. A primeira se refere a uma nova prática surgida entre os historiadores, que é a de analisar a História do tempo presente. Os acontecimentos recentes não eram tratados por esses especialistas. Alegava-se ser necessário um distanciamento temporal em relação ao seu objeto de estudo: o fato. Em segundo lugar, Hobsbawm inova, nessa obra, ao fazer um recorte temporal fora dos parâmetros da periodicidade costumeira, ou seja, o século XX não começava em 1901, mas em 1914, e terminava em 1991 ao invés de¹⁶. Outra razão a ser considerada se dá em virtude de predicar o século XX como breve.

Em relação ao recorte temporal que baliza o século XX, Hobsbawm se orienta por eventos que fazem parte de um período distinto — “Era” —, o que também se repete em suas obras anteriores sobre as Eras da História, mas nenhuma destas está associada a um determinado século, como a que estamos pondo em foco. Nesse sentido, Era está relacionada a um corte temporal baseado em fatos históricos que se adequam a um período distinto, que imprimem especificidades históricas; no caso tratado, temos as balizas inaugurais e terminais, ou seja, o período inicia-se com as experiências agonizantes do capitalismo liberal e o surgimento efetivo de um novo modelo societal que foi o socialismo real. Esses eventos são conhecidos factualmente como a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Revolução Russa (1917-1924). Essa Era dos Extremos tem o seu ocaso com a retomada potente do capitalismo liberal e o que o historiador marxista vai nomear no livro de desmoronamento, isto é, a derrocada do socialismo real euro-soviético (1989-1991).

¹⁶ Hobsbawm escreveu uma trilogia anterior à obra citada, sobre Eras na História, a saber: *A Era das Revoluções: 1789-1848* (1979), *A Era do Capital: 1848-1875* (1977) e *A Era dos Impérios: 1875-1914* (1989).

Uma das marcas desse novo tempo — a Era dos Extremos — foi a ruptura com uma realidade muito marcada pela tradição (a Era dos Impérios) e o estabelecimento de uma experiência histórica eminentemente revolucionária, com uma velocidade transformadora jamais vista até então, que teve seu estofo no avanço técnico-científico¹⁷.

Reforçando a classificação do historiador britânico do século XX como um breve século, a velocidade dos acontecimentos é a marca indelével dessa Era dos Extremos. Essa marca atravessou até os nossos dias, com uma velocidade transformadora ainda mais contundente e que ainda não foi conceituada de forma definitiva. Alguns a podem chamar de “aceleracionismo”. A duração do século XX, de 1914 a 1991 (77 anos), não significou uma redução de acontecimentos; bem ao contrário, este século foi marcado por adventos de intensidades e complexidades inéditas para a nossa história. Foi um século extraordinário. O triunfalismo apressado dos ideólogos liberais pode ser exemplificado na figura de seu intelectual orgânico Francis Fukuyama (1992), que anunciava o fim da história e o estabelecimento do último homem. Fukuyama propagava a vitória definitiva do capitalismo e o estabelecimento de um mundo unívoco ideologicamente. Sua obra provocou uma onda de críticas no meio intelectual, pois se tentava aniquilar a capacidade humana de agir/reagir sobre seus próprios destinos.

Este preâmbulo visa introduzir uma abordagem histórico-panorâmica que apresenta o breve século XX e esse período ainda inclassificável das três últimas décadas. Thomas Piketty é um autor significativo, pois contribui para o entendimento acerca da trajetória do capitalismo desde o período da Revolução Industrial do século XVIII até nossa contemporaneidade, particularmente em sua obra *O capital no século XXI* (2014), em que analisa o processo de acumulação financeira e de bens em vários países da Europa e nos Estados Unidos¹⁸.

Evidentemente, não cabe nesta tese tratar de um tema tão complexo e que escapa à nossa capacidade de análise, sobretudo por sua abordagem especializada na Economia Política. Por outro lado, a menção da obra de Piketty faz-se necessária porque evidencia o período de crise e retomada do capitalismo liberal. Esse movimento de crise e retomada está circunscrito no século XX, de modo que se pode presenciar, de forma inédita, a tendência acumulativa de riqueza seguir por uma rota de declínio (entre a década de 1910 até os anos 1970) e retomar o habitual sentido ascendente (a partir dos anos 1980 até o início do presente século).

¹⁷ Para ficarmos em um exemplo de marco inicial da Era dos Extremos, a Primeira Guerra Mundial vai estabelecer uma capacidade inédita de extermínio humano em massa, com o uso de armas químicas, do avião e de novos meios de comunicação, além do rápido deslocamento de tropas. Todas as guerras seguintes vão possuir essas características, variando apenas em grau tecnológico.

¹⁸ Para Thomas Piketty (2014), a distribuição da riqueza é muito determinada pela política.

A retomada neoliberal que se estabelece na década de 1970, no Chile ditatorial de Augusto Pinochet, é bastante emblemática na demonstração de que liberalismo econômico e a política autoritária coabitam de forma harmoniosa. A experiência chilena inaugurou o processo de redução de direitos trabalhistas, a abertura irrestrita do mercado interno às investidas internacionais, a diminuição drástica da presença do Estado na economia, dentre outras medidas. Como já afirmamos anteriormente, a consolidação do modelo liberal se estabelece nos governos Margareth Thatcher e Ronald Reagan, no Reino Unido e nos Estados Unidos, respectivamente, proliferando-se por todo o globo na década de 1990¹⁹.

Esse avanço liberal criou um ambiente ideológico que afirma que o capitalismo é o único modelo societal com funcionalidade e liberdade, promotor de desenvolvimento e melhora na condição material das pessoas, sendo capaz de suprir os desejos humanos e tornando-se um mantra. O filósofo Fisher (2020) vai conceituar esse discurso ideológico como realismo capitalista. Segundo essa virada, a derrota do socialismo real e a consolidação do neoliberalismo não possibilitam alternativa histórica, ainda que se reconheçam as mazelas e a redução de direitos impostas à maioria da população. Há ainda que se destacar que, na década de 1990, esse realismo capitalista está num contexto histórico de elevado avanço significativo da ciência e da técnica. Cabe ressaltar que é justamente no ano de 1989 que a internet se torna acessível à população mundial e, em 1997, se iniciam as redes sociais. Essas ferramentas de tecnologias da informação (TICs) são instrumentalizadas para fazer avançar ainda mais uma sociedade consumista, não só por facilitarem o próprio consumo, mas porque tornam possível identificar, estimular e criar os perfis consumidores. É justamente nesse ambiente altamente tecnológico que passaremos a vivenciar um período de grande transformação ao qual Fisher se refere como aceleracionismo.

3.2.1 – Realismo capitalista

*“Mas não se preocupe meu amigo
Com os horrores que eu lhe digo
Isso é somente uma canção
A vida realmente é diferente
Quer dizer, ao vivo é muito pior.”*
(Belchior)

¹⁹ O Consenso de Washington, ocorrido em 1989, inseriu a América Latina nas diretrizes neoliberais. No Brasil, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) foi responsável por alinhar o país à nova ordem mundial.

Vivemos em uma realidade que não é fácil. Contraditoriamente, acabamos por aceitar e naturalizar a vida ruim. A obra de Fisher (2020), *Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?*, traz em seu subtítulo a questão elaborada por Fredric Jameson e demonstra que o capitalismo se arroga como única e eficaz modelagem de organização e funcionamento social. Além disso, afirma que sua existência é determinante, a ponto de deixar em questão a própria sobrevivência do planeta. O poder do realismo capitalista se dá, em grande parte, por resumir e consumir todo o passado histórico que lhe faça oposição, dessacralizando e absorvendo tudo. Para a maioria das pessoas e para os jovens, em particular, a falta de alternativa ao capitalismo não é nem uma questão. Para Žižek (2012), há um distanciamento cínico em relação ao capitalismo, o que ele chama de denegação, isto é, achamos que o capitalismo é mau, mas estamos totalmente inseridos nele; geralmente, os movimentos anticapitalistas não querem sua superação, querem apenas mitigá-lo. Fisher pontua (2020, p. 28): “É preciso ter em mente que o capitalismo é tanto uma estrutura impessoal hiper abstrata quanto algo que não poderia existir sem a nossa colaboração”.

Uma possibilidade para o enfrentamento ao capitalismo realista é revelar o seu poder inconsciente, sem crivo crítico. O “realismo” capitalista não tem nada de realista, ou seja, nossa vida é forjada e orientada para o consumo e para produzir riquezas que serão expropriadas de nós. Segundo Fisher, o realismo capitalista implantou uma ontologia empresarial em que cada indivíduo acredita poder agir no mundo como se estivesse gerindo uma empresa. Deste modo, o exercício da política passa a ser nada mais do que uma gestão de negócios. É forte a ideia de que indivíduos capitalistas bem-sucedidos²⁰ e caridosos podem acabar com os males do mundo sem passar pela política, e que cada um de nós pode fazer sua parte.

Fisher pontua que Alain Badiou, Michel Foucault e Bertold Brecht defendem que é preciso destruir aquilo que tem aparência de ordem natural, ou aquilo que se apresenta como necessário, que nada mais é do que contingente. O que é visto como realismo hoje já foi visto como ficção. Por exemplo, na década de 1960, falar em privatizações era algo totalmente descabido, ao passo que atualmente as privatizações são vistas como essenciais para o desenvolvimento econômico e a geração de empregos. O princípio da realidade é ideologicamente mediado, e é preciso invocar o real ante a realidade que o capitalismo nos apresenta falsamente. Deslocando para a ecologia, na ótica realista capitalista, o esgotamento de recursos naturais é apenas um problema técnico a ser resolvido ou, em outra justificativa, a crise ecológica existe porque todos são culpados, assim ninguém é culpado. É preciso denunciar

²⁰ Segundo Fisher (2020, p. 51), “‘Comunistas liberais’, como George Soros e Bill Gates, combinam a busca predatória por lucro com preocupações ecológicas e sociais”.

que o problema do capitalismo é estrutural, que ao se tratar do meio ambiente, o capitalismo não pode coexistir com a noção de sustentabilidade, pois é intrinsecamente destruidor.

Na análise de Foucault e Gilles Deleuze, Fisher destaca a distinção entre o que o primeiro conceituou de sociedades disciplinares no período fordista, e o conceito de sociedades de controle no período pós-fordista, elaborado pelo segundo. Na sociedade de controle, o trabalho nunca termina, porque se leva trabalho para casa, trabalha-se em casa e se fica em casa no trabalho. Tal controle só funciona se você for cúmplice; você precisa ser patrão de si mesmo. O regime de controle disciplinar que Foucault destacava está sendo desfeito desde o avanço das TICs, que penetram com afetos tristes, como compulsão e náusea, e capturam as subjetividades para transmutá-las em desejos consumidores. “A consequência de estar capturado na matriz de entretenimento é uma interpassividade ansiosa e agitada; uma inabilidade em concentrar-se ou manter o foco” (Fisher, 2020, p. 47). Tratando especificamente das crianças e jovens²¹, o autor coloca:

O que vemos hoje em sala de aula é uma geração que já nasceu nesta cultura pontilhada, a-histórica e anti-mnemônica, uma geração para a qual o tempo, desde sempre, veio cortado e embalado em micro fatias digitais. [...]. Se a figura da sociedade da disciplina era do trabalhador/presidiário, a figura da sociedade do controle é a do endividado/viciado. O capital do ciberespaço opera viciando usuários (Fisher, 2020, p. 48).

Segundo Fisher, os pais de famílias, inseridos na sociedade de controle, já não se ocupam com a educação de seus filhos, porque se tornou mais premente trabalhar em busca de dinheiro para consumo, sobretudo de seus filhos ávidos e exigentes. Nesse quadro, ante as carências abertas pela ausência dos pais, os professores são convocados a serem os guias dos estudantes. Para o filósofo inglês, vivemos o hedonismo permissivo da pós-modernidade, com o fracasso da função do pai, que com seu permissivismo torna as crianças cada vez mais tirânicas. Deste modo, quando os professores exigem um aperfeiçoamento intelectual do estudante, são acusados de serem opressivos e elitistas.

O afeto dominante no fordismo era o tédio, enquanto no pós-fordismo é a ansiedade. A precariedade é que faz surgir a ansiedade, e essa precariedade foi normalizada, canalizando-a na ordem médica e individual; ou seja, o problema é seu e basta tomar o fármaco certo. “No ambiente intensivo de 24h/7 dias do ciberespaço capitalista, o cérebro não pode mais ficar ocioso; em vez disso, é inundado com um fluxo contínuo de estímulo de baixa intensidade”

²¹ Fisher teve uma experiência como professor no Instituto de Educação Complementar no Reino Unido, por isso as referências às realidades escolares.

(Fisher, 2020, p. 157). O capitalismo extirpou o tédio, mas não superou o entediante, que se tornou onipresente. Novelas, filmes e músicas são reciclados permanentemente. Vivemos em um estado de dispersão da atenção, parte integrante do ciberespaço capitalista. O capitalismo não pode oferecer formas de absorção do tédio, ele só pode nos distrair com o entediante. O sentimento mais comum é a mistura de tédio e compulsão. Sabemos que as redes sociais são entediantes, mas não conseguimos ficar longe delas, e seus elaboradores sabem e querem manter isso.

“Flexibilidade”, “nomadismo” e “espontaneidade” são as características essenciais de gerenciamento nas sociedades pós-fordistas de controle. No pós-fordismo, não há longo prazo, os trabalhadores vivem sem vínculos e permanências, de modo que confiança, compromisso, cumprimento do dever e valores familiares são valores obsoletos e indesejáveis no novo capitalismo. No pós-fordismo, comunicação e controle se envolvem mutuamente, portanto trabalho e vida tornam-se inseparáveis. A exigência feita ao trabalhador é que ele saiba conviver permanentemente com a instabilidade e a precariedade, pois é impossível planejar o futuro.

O proselitismo neoliberal se coloca como antiburocrático, porém intensifica medidas burocráticas. A tecnologia da informação fez com que a quantidade de dados aumentasse exponencialmente. A insistência em avaliar o desempenho dos trabalhadores e mensurar formas de trabalho gerou novas camadas de burocracia e gerenciamento. *Marketization* é o termo que Fisher utiliza para analisar como as empresas estatais operam orientadas para o mercado. Esse movimento é feito com a redução de subsídio governamental, descentralização e privatização parcial ou terceirização ampla. A burocratização excessiva acaba por perder o foco no atendimento aos consumidores, que fica mais no campo do simbólico, ou seja, mapeia-se e cria-se procedimentos, mas a elaboração efetiva de um produto ou serviço melhor não acontece. Transportando essa análise para a escola, ambiente em que o gerencialismo ecoa, Fisher (2020, p. 77) revela:

A ansiedade em torno da queda no desempenho escolar agora está presente até nas férias. E, no entanto, se os estudantes de hoje em dia se mostram menos preparados e cultos em comparação a seus predecessores, isso não se dá por conta de um declínio na qualidade dos exames *per se*, mas sim ao fato de que na atualidade todo o ensino está orientado a cumprir quantitativamente as metas.

O autor de *Realismo capitalista* destaca que a realidade capitalista é plástica, de modo que o cinismo da conformidade permite transitar em realidades distintas. A aceitação de um mundo absurdo sempre foi a essência do capitalismo, todavia a sua rapidez contemporânea em transmutar nocivamente e a exigência de aceitarmos sua absurdidade é análoga ao avanço atual

na produtividade e distribuição das mercadorias. Na pós-modernidade, vivemos o presente contínuo e extirpamos em longo prazo tanto o futuro quanto o passado.

O poder atual tem um claro inimigo, que é o Estado de Bem-Estar Social. Para o neoliberalismo, o problema existe porque o Estado se ocupa com a maioria das pessoas, ao contrário do que eles defendem, que o Estado deve se restringir à defesa do lucro e das desregulamentações, liberando as pessoas a se movimentarem na direção de seus interesses. Por seu turno, o neoconservadorismo professa que o Estado de Bem-Estar Social deve se ater às funções militares e policiais, e não àquela que possibilitou minar a responsabilidade moral individual.

Segundo Fisher, precisamos ter a clareza de que estamos lutando com um inimigo com consciência de classe e que treina seus ativistas para um estado real de guerra. O campo progressista tem a crença de uma esquerdização espontânea e de um colapso natural do neoliberalismo. Todavia, é preciso reinventar a solidariedade e a valorização do passado vivido, exercendo a capacidade plástica de moldar um mundo novo. Vivemos um deserto ideológico, e o neoliberalismo existe mais por inércia dos oponentes do que por sua própria capacidade. Falta um agente coletivo que possa se contrapor à ofensiva neoliberal. É preciso aumentar nossa inteligência coletiva e ativar nossa memória coletiva, pois o capital já dispõe das armas paralisantes dessas potencialidades.

Um conceito operado por Fisher é o de “k-táticas” (*k* de cibernética em grego), um acelerador de acontecimentos que desmantela o passado e engendra mudança e subversão. Parafraseando Marx, na perspectiva de Fisher (2020, p. 172), pode-se afirmar que “tudo que é sólido se desmancha no virtual e no abstrato”.

Segundo Rodrigo Gonsalves e Victor Marques (2020, p. 182-183),

caímos assim em uma situação aparentemente paradoxal na qual enquanto a vida aumentou a velocidade – com a aceleração dos fluxos e circuitos de um capitalismo cognitivo hiperconectado – a cultura ficou mais devagar, estagnada na repetição *kitsch* e em formas zumbis.

Fisher também identifica pontos de encontro entre a estagnação cultural e política.

O realismo capitalista trouxe uma epidemia de sofrimento psíquico quando atacou a coletividade, e o resultado foi a privatização do sofrimento e a individualização da angústia. Os autores, interpretando Fisher, pontuam:

São os paradoxos e imperativos do realismo capitalista que geram uma gramática de impotência social, correlata à atomização individualista. Para atacá-los na raiz, seria necessário confrontar o próprio neoliberalismo. A questão crucial torna-se então como

construir uma contra-força socialmente efetiva, capaz de produzir instituições que revitalizem o espaço público e politizem questões que a governança neoliberal invisibiliza ao empurrar todas as demandas para o terreno do privado, do puramente pessoal (Marques; Gonsalves, 2020, p. 187-188).

A partir da crise de 2008, em especial na segunda década do século XXI, mundialmente se convive com muitas insatisfações e manifestações, ocupações, confrontos com a polícia, tumultos de rua e saques. A esquerda não conseguiu ler e orientar essas energias transformadoras, inclusive foi comum verificar o rechaço de muitos manifestantes às agremiações progressistas. E como não há vácuo na política, a direita e/ou a extrema direita conseguiram se apropriar das reivindicações e, em alguns casos, chegar ao poder²².

Os aceleracionismos, à direita e à esquerda, têm sua raiz na *Cybernetic Culture Research Unit* (CCRU)²³, cujo nome de destaque é Nick Land, referência para a tendência direitista, ao contrário da orientação crítica à ação desterritorializante do capitalismo de Félix Guattari e Deleuze. Tanto Marx quanto Deleuze, entre tantos outros ideólogos da esquerda, apostavam na força disruptiva do capital, em seu afã revolucionário, até o ponto de possibilitar sua superação. Para Land, o capitalismo é inexorável e se encontra num estágio em que a humanidade representa um estorvo para a continuidade de seu desenvolvimento; “o homem é algo a ser superado”. Land não acredita na remissão da humanidade, pelo contrário, considera que é preciso agir contra o humano e atingir o pós-humano — por isso a centralidade que atribui à inteligência artificial. Para ele, a esquerda é desaceleradora com seu humanismo.

As divergências entre Fisher e Land determinam o fim da CCRU, em 2003²⁴. Fisher se coloca em rota de colisão com o pensamento de Land, sobretudo quando se torna professor e sindicalista e realiza as leituras de Žižek e Badiou. O autor passa a adotar os métodos do CCRU para estabelecer novas formas de política de classe, o aceleracionismo de esquerda. Para Fisher, o aceleracionismo de direita possibilita à esquerda sair da letargia, pois o marxismo não é nada

²² No Brasil, tivemos as jornadas de 2013, que iniciaram por meio do questionamento sobre o aumento da passagem dos ônibus, num movimento que ficou conhecido como Movimento pelo Passe Livre (MPL). A direita capitalizou o referido movimento, criando o Movimento Brasil Livre (MBL).

²³ Unidade de Pesquisa em Cultura Cibernética (CCRU, em inglês).

²⁴ Uma síntese da trajetória dos dois intelectuais é tratada por Marques e Gonsalves (2020, p. 204-207), que resumimos a seguir: Land tem fascínio pelo escritor H. P. Lovecraft e flerta com a direita alternativa. É muito comum encontrar postagens dele elogiando Trump e Bolsonaro nas redes sociais; também é defensor da chamada “ideologia californiana”, de Peter Thiel e Elon Musk. Por seu turno, Fisher está ligado ao partido grego *Syriza*, ao partido espanhol *Podemos* e à Bernie Sanders, todos adversários do neoliberalismo. Também estuda a direita populista, a qual afirma que a campanha de Trump possui um “sentimento de excitação efervescente” e de “imprevisibilidade anárquica”; considera que tal condição está associada às insatisfações do realismo capitalista. A direita fala às fantasias, aos desejos nostálgicos de restauração, e procura ocupar os espaços deixados pelo realismo capitalista. Fisher se inspira também na contracultura dos anos 1960 e 1970, em defesa da existência de uma plasticidade na realidade, logo, tudo é passível de transformação e formatação. Política e desejo precisam estar juntos, assim como utopia e pragmatismo. A transformação não é uma tarefa individual, pois nenhum indivíduo pode mudar nada. As pessoas precisam redescobrir a consciência de grupo e a potência do coletivo.

se não for aceleracionista e o neoliberalismo não consegue entregar o que promete. O aceleracionismo do autor é prometeico, enquanto o aceleracionismo de Land é fáustico, se diferenciando entre a defesa e o extermínio do humanismo. Para Fisher, o capital é um parasita que precisa de nós, e nós não precisamos dele. Ele deixa de ser um entusiasta da tecnologia porque percebe que a oferta cibernética está muito além do nosso poder de absorção, e, por consequência, nos invade uma sensação difusa de sofrimento psíquico.

Na seção seguinte, vamos apresentar parte das contribuições de Žižek que ajudam a pensar o trabalho.

3.3 – Espírito do [fim] tempo

*“Eu me organizando
Posso desorganizar.”
(Nação Zumbi)*

Nesta seção, traremos os conceitos do filósofo esloveno Žižek (2012), que faz uma descrição das catástrofes que nos ameaçam em um cenário de “fim dos tempos” ao mesmo tempo em que tece a elas uma crítica, buscando o lugar onde a história pode ser revertida. Evidentemente, esse “fim dos tempos” não tem fundo escatológico para o pensador materialista: trata-se do fim “deste mundo” (capitalista), e não o fim do mundo bíblico. A negação, a raiva, a barganha, a depressão e a aceitação são as plataformas das quais o filósofo se utiliza, tecendo reflexões e resgatando as utopias contemporâneas.

Para muitos analistas, o capitalismo se aproxima do seu ponto zero apocalíptico, ou seja, vive seus momentos finais²⁵. Essa sensação distópica já era sentida no limiar da Guerra Fria, a partir de 1947, sobretudo com a possibilidade de uma guerra atômica. Seguindo essa forma de abordagem bíblica dos eventos finais, Žižek, em sua obra *Vivendo no fim dos tempos* (2012), aponta seus quatro cavaleiros ao falar dessa nossa época: crise ecológica; revolução biogenética; desequilíbrios inerentes ao próprio sistema capitalista; e crescimento explosivo de divisões e exclusões sociais. Para o filósofo, ante essa conjuntura catastrófica, a esquerda tem apresentado um posicionamento dubio: em grande parte do século XX, os progressistas tinham

²⁵ Como forma de ilustração, em 1947, o Comitê de Cientistas Atômicos da Universidade de Chicago criou a analogia do “Relógio do Juízo Final” ou “Relógio do Apocalipse”, que representa as ameaças de origem antropogênica da destruição da Terra quando o relógio atingir o horário da Meia-Noite. Sua última atualização aconteceu em 24 de janeiro de 2023, quando, segundo o medidor, estávamos a 90 segundos da meia-noite (Gielow, 2023).

como nítida a sua tarefa revolucionária, mas as condições históricas não se adequaram às pretensões transformadoras; por sua vez, desde o final do século passado e nesses primeiros anos deste novo século, as condições históricas se colocam adequadas para uma grande ruptura histórica, mas não há clareza de objetivos entre seus agentes transformadores. A esquerda libertária vive um impasse “estar livre de”, mas não “estar livre para”, ou seja, as condições materiais e políticas sofreram transformações ao ponto expectante, mas a classe trabalhadora não consegue orientar suas ações para as mudanças estruturais necessárias.

O fim da experiência do socialismo real expressou, entre tantos sentimentos, o desejo popular de vivenciar uma sociedade de consumo e liberdade, mas sem considerar que isso significava adentrar em uma “sociedade de risco”, e tão logo se provou a decepção com o novo regime capitalista. Esse infortúnio vinha de uma questão fundamental: se o capitalismo é tão bom, por que a vida continua péssima? Esse diagnóstico desdobrou-se em uma nostalgia da época comunista, no surgimento de um populismo nacionalista de direita e em uma paranoia comunista renovada. Muitos protestos populares se orientavam na defesa de uma retomada socialista com estofo humanista. Por outro lado, o realismo capitalista aparece como força paralisante de qualquer alternativa inovadora desta decepção utópica; e para remediar seus males, partidos de centro e conservadores encampam pautas sociais oriundas da própria esquerda.

Para discutir essa época derradeira, Žižek se apropria da classificação feita pela psicóloga Elisabeth Kübler-Ross (2009) para os cinco estágios vividos por uma pessoa diagnosticada com uma doença mortal — negação, raiva, barganha, depressão e aceitação. Na abordagem contextual de Žižek, a negação está relacionada ao obscurantismo ideológico; a raiva vincula-se aos violentos protestos contra o sistema global; a barganha tem a ver com a tentativa de renovação da crítica de economia política marxista; a depressão liga-se ao surgimento de patologias subjetivas; e aceitação acompanha o surgimento de uma subjetividade emancipatória, que procura os germes de uma cultura comunista em suas diversas formas.

A negação advém da nossa incapacidade de conviver com as mazelas geradas pelo capitalismo e uma insistência em tentar minimizar seus impactos. À guisa de exemplo, Žižek cita a proibição do uso da burca pelos islâmicos na França. As autoridades francesas argumentam que esse costume fere a defesa histórica da liberdade naquele país. Todavia, o que de fato impôs essa proibição tem a ver com o medo de rostos cobertos, já que estes nos levam ao abismo do Outro desconhecido, do próximo em sua dimensão misteriosa — na burca, não vemos os olhos, mas sabemos que há um olhar ali e isso escapa do modelo do capitalismo de vigilância. Outro exemplo de negação mais corriqueiro é quando nos deparamos com crianças

miseráveis e acreditamos que dar esmola e promover campanhas humanitárias resolve esse problema. Não é à toa que endinheirados como Bill Gates e George Soros, que se tornaram símbolos da luta contra a pobreza, aparecem como modelos humanitários excepcionais, criativos e generosos.

No estágio do negacionismo, problemas reais aparecem de forma escamoteada, e as mazelas são sempre pontuais, nunca sistêmicas. Crises econômicas cada vez maiores são identificadas e a responsabilidade é atribuída de forma personalizada a este ou aquele empresário incapacitado²⁶. Essa escamoteação de realidade é produzida intencionalmente por uma engenharia social que regula o comportamento da multidão, e remete ao que Eric Hobsbawm e Terence Ranger (2008) conceituaram como “invenção das tradições”²⁷. Ou seja, governos e grandes corporações forjam tradições para conquistar aderência e coesão social. Falsas crenças nos mobilizam, e há um pacto simbólico básico entre governo e sociedade nessa farsa.

A condição da raiva tem a ver com a dimensão político-teológica da realidade. Na nossa época, que se reconhece como pós-ideológica pelo espectro político da direita, os enfrentamentos dos problemas vêm pela defesa de regimes autoritários, que promovem alta dosagem de violência corriqueira. Para alguém querer violentar, e até mesmo matar, faz-se necessário uma causa — daí a religião e o etnocentrismo estarem quase sempre atrelados a essa política. Para tornar-se uma totalidade, essa propensão moral deve vir acompanhada de sua dimensão econômica, o liberalismo. Como o liberalismo não se sustenta sozinho, ele é sempre parasitário, e o lastro de um *ethos* é indispensável. Não existe nenhum inconveniente na relação liberalismo/autoritarismo, e o arcabouço democrático liberal convive bem com várias denúncias de abusos do sistema. Um dos brados da identidade do militante de direita é ser “liberal na economia e conservador nos costumes”²⁸.

Na situação da barganha, Žižek destaca que é preciso o retorno da crítica da economia política, tão cara ao pensamento original da esquerda. Para o esloveno, estamos diante de novas formas de dominação e totalitarismos, em que o desenvolvimento capitalista, com sua expansão

²⁶ Na imensa crise especulativa de 2008, havia a classificação para instituições estruturais, os chamados “bancos sistêmicos”. São chamados sistêmicos por causa do seu peso e do perigo que a falência de um deles representa para o sistema financeiro privado a nível internacional. Jamais poderiam falir.

²⁷ Um estudo de como muitas tradições são elaborações ficcionais no contexto da formação dos Estados-Nações, sobretudo no século XIX. Muitas vezes as tradições são inventadas pelas elites nacionais para justificar a existência e importância de suas respectivas nações. Por contraste, chamam de “tradições genuínas”, aquelas oriundas da experiência vivida por comunidades humanas específicas (Hobsbawm; Ranger, 2008).

²⁸ Quanto à relação entre liberalismo e autoritarismo, cabe citar, entre muitos exemplos, a experiência ditatorial no Chile (1973-1990), que teve como um de seus marcos a retomada do modelo liberal econômico e a convivência com uma ordem social extremamente conservadora, sobretudo em sua dimensão religiosa. Pinochet era publicamente um católico fervoroso, assim como grande parte dos chilenos (Žižek, 2012).

ao infinito, submete tudo a si, inclusive as sociedades socialistas reais. A crítica da economia política é um dos instrumentos mais eficazes que a esquerda pode empunhar para a superação do modelo em questão, e a pujante crise capitalista de 2008 ratifica essa necessidade crítica.

Nessa perspectiva crítica da economia política, vamos nos debruçar sobre a realidade brasileira. Na caracterização do capitalismo, que leva a termo a transformação em renda do lucro, tomemos como exemplo a renda básica criada no Brasil contemporâneo. A ideia de renda básica vem crescendo no mundo, e um dos argumentos de maior força é aquele que destaca que a renda básica se fundamenta na liberdade e no amparo social. Segundo essa interpretação, a renda básica implementa a verdadeira liberdade, uma vez que a pessoa escolhe, por ela mesma, se quer fazer parte ou não da população economicamente ativa. Todavia, a principal função da renda básica é evitar as crises capitalistas, uma vez que até o cidadão inativo alimenta a cadeia produtiva através do consumo. Continuamos no marco capitalista, em que a produção social é predominantemente capitalista e a redistribuição é imposta de fora do universo econômico pelo aparelho de Estado. Um Estado forte se faz necessário para garantir, manter, controlar e apaziguar a marginalização da maioria da população. Dialeticamente, a renda básica aparece como alternativa entre a necropolítica e a sociedade de pleno emprego. As crises capitalistas cada vez mais constantes e a demonstração de que esse sistema já não consegue se reproduzir por si mesmo exigem mecanismos escapatórios exógenos, como no exemplo da renda básica.

No mundo do trabalho, a renda básica tem gerado ressentimentos pessoais no seio da classe trabalhadora, porque coloca de um lado os produtivos e do outro, os improdutivos. Essa redução do papel do trabalho real afeta também as representações coletivas dos trabalhadores e a incidência e dinâmica das greves. A energia maior das greves atuais não se destina mais para o enfrentamento de classes entre capitalistas e trabalhadores, mas para clamar pela preservação de empregos e outros impactos sociais causados pelo avanço do capital sobre o trabalho, buscando sensibilizar a opinião pública em geral, a grande imprensa e o próprio Estado. Muitas das expectativas de conquistas dos trabalhadores estão voltadas para os julgamentos nos tribunais judiciais.

Ainda no campo do trabalho, o aspecto depressivo gerado na classe trabalhadora pelos ataques abruptos do capital, que não demonstra qualquer vestígio humanístico, forma um perfil humano daqueles que vivem em meio a constantes traumas. A pessoa sob esse trauma sobrevive à própria morte, tornando-se alguém que não está mais no mundo, mas tem a morte como forma de vida. Essa violência econômica-política (necropolítica) representa a nova política social e vem assumindo uma aparência de condição natural. O sujeito pós-traumático é plano, não tem nem profundidade nem densidade impenetrável. “O surgimento desse sujeito indiferente, que

sobreviveu à sua própria morte, está diretamente relacionado com uma característica do capitalismo global de hoje” (Žižek, 2012, p. 219). Ainda assim, o capitalismo precisa cercar esse sujeito, fazer uma barreira, evitando que ele penetre nos espaços civilizados e garantindo que morra em espaços previamente definidos.

Segundo Žižek, somos a maior força do mundo natural, estamos no antropoceno, e para enfrentar essa ameaça coletiva, nos submetemos ao autoengano e à vontade direta da ignorância, quando encaramos positivamente as notícias climáticas²⁹. Estamos diante dos paradoxos entre conhecimento e crença: sabemos que é possível a catástrofe, mas não queremos acreditar. Chega-se a propagar que os problemas ecológicos podem criar oportunidades de ganho, tais como plantar novos tipos de árvores, já que o aquecimento global estabeleceu variações no ecossistema. As elites políticas estão à mercê do capital e não conseguem, de fato, reduzir eficientemente a agressão ao planeta, mesmo que nossa sobrevivência esteja em jogo. A pergunta de Jameson insiste em ecoar: “É mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do Capitalismo?”. O apelo “salvem os bancos!” tem muito mais eficácia do que “salvem o planeta!”.

“Hoje, há pelo menos três versões de apocalipticismo: a fundamentalista cristã, a Nova Era e a tecnodigital pós-humana” (Žižek, 2012, p. 219). Em comum, a ideia entre elas é a de que passaremos por uma transmutação radical, mas com ontologias absolutamente diferentes entre si. A versão fundamentalista é a mais perigosa quanto ao conteúdo, porque traz consigo uma lógica emancipatória radical “milénarista”, e os crentes estão prontos a aceitar totalmente as determinações de seus líderes, a ponto de colocarem a sua própria vida na causa. A pregação tecnodigital defende que aparelhos substituam ou auxiliem as atividades humanas conectando tecnologias, bem como a capacidade de intervir na mente humana para, por exemplo, eliminar memórias negativas do passado. Há um tímido debate sobre o limite ético desse poder³⁰. Já a

²⁹ Žižek destaca que os quatro elementos fundamentais da natureza foram recentemente atingidos: ar (nuvens de cinzas vulcânicas na Islândia), terra (avalanches de lama na China), fogo (Moscou) e água (vazamento de petróleo no México). Na prática, é forte a defesa de que empresas envolvidas em catástrofes não devem pagar pelo seu erro, e se o governo de plantão fizer isso, corre o risco de não se sustentar. O poder econômico tem buscado colocar a seu serviço o poder político. O desenvolvimento técnico nos torna mais dependentes dos caprichos da natureza. “A limitação de nossa liberdade, que se torna palpável com os distúrbios naturais, é o resultado paradoxal do próprio crescimento exponencial de nosso poder e liberdade: a capacidade cada vez maior de transformar a natureza à nossa volta pode desestabilizar os próprios parâmetros geológicos básicos da vida na Terra” (Žižek, 2012, p. 310). Assumir-nos como culpados ante os distúrbios naturais indica que depende de nós o controle sobre as catástrofes. Não à toa há uma proliferação de propostas de ações ecológicas, como se pudessem salvar o planeta, mas que não tem efetividade.

³⁰ O avanço tecnológico é de tal ordem que fomos surpreendidos por uma tentativa de suspender temporariamente as atividades de pesquisa e desenvolvimento. Uma carta aberta, lançada no dia 29 de março de 2023, apela para que todas as pesquisas envolvendo inteligência artificial sejam paralisadas por seis meses. O documento foi assinado por executivos de tecnologia, como o cofundador da Apple, Steve Wozniak, e mais de mil especialistas por todo o mundo — entre eles o historiador Yuval Harari e até o bilionário Elon Musk. O texto destaca os grandes

Nova Era proclama-se herdeira da tecnologia, defende que essa capacidade humana levará a uma mentalidade superior elevada e que o pensamento tem poder de definir a realidade, em que “magia e ciência, fé e conhecimento, portanto, se conciliaram e a antiga fé terá confirmação experimental científica” (Žižek, 2012, p. 239). Iremos para uma espécie de comunismo cósmico e haverá mais cooperação do que competição para atingir uma superação cósmica.

A última reestruturação produtiva significou o abandono do fordismo para adotar uma organização em rede, com autonomia no local de trabalho, o chamado toyotismo. Impondo a vitória sobre a tradição, esse “novo espírito do capitalismo”³¹ teve duas fases: até 1980-1990, baseando-se apenas na capacidade individual; a partir de 1990, ganhando um tom humanitário e ideológico, isto é, consumimos pensando num mundo melhor. Não nos dividimos mais entre dominadores e dominados, mas somos somente consumidores livres. Vivemos sob a égide da ideologia da “liberdade de escolha”, a ponto de conceber que a pobreza é definida pela escolha individual.

Para embasar sua análise sobre a contemporaneidade, Žižek pinça acontecimentos históricos de 1968, 1989 e 2005, naquilo que formou uma espécie de tríade hegeliana, no sentido de manifestar o espírito do tempo (*Zeitgeist*). Contextualizando os exemplos: 1968 foi um período de revoltas generalizadas, em que se enfrentou aspectos econômicos e culturais do sistema capitalista; o ano de 1989 significou o fim do socialismo real; por fim, 2005 representou revoltas populares essencialmente espontâneas, sem cunho ideológico, nos bairros periféricos de Paris.

A revolta de Maio de 1968 perdeu no campo político (o capitalismo retornou triunfante) e, de certo modo, venceu socialmente nos costumes (liberação sexual, novas liberdades individuais, posição social mais forte das mulheres e novas formas pós-patriarcais de autoridade e dominação). A revolta anticomunista de 1989 venceu politicamente, mas perdeu socialmente, pois a nova sociedade pós-comunista, com sua mistura de capitalismo selvagem com nacionalismo, não é aquilo pelo qual os dissidentes lutavam. No terceiro momento, os eventos

riscos da Inteligência Artificial à humanidade e critica os seus desenvolvedores, que não estão planejando e gerenciando essas novas tecnologias corretamente. Eles citam como exemplo o *Chat GPT*, a plataforma que já tem mais de um milhão de usuários e tem causado problemas para escolas, universidades e outros espaços através da produção de *fake news*. A carta também cita um sério risco de desemprego em massa por causa da automação de trabalhos e uma possível perda de controle da civilização humana. Atualmente, não há nenhuma regulação do setor. Os acadêmicos alertam que nem os próprios criadores da Inteligência Artificial conseguem entender, prever ou controlar o que vai acontecer com essas máquinas (Barão, 2023).

³¹ Aqui Žižek faz referência ao trabalho de Luc Boltanski e Ève Chiapello. O novo espírito do capitalismo, editado no Brasil pela Martins Fontes, em 2009. Esse trabalho significou uma nova perspectiva sobre o âmago do capitalismo, tendo como referencial a análise clássica de Max Weber, *A ética protestante e o espírito do Capitalismo*.

de 2005, houve incêndios de carros nos subúrbios de Paris, com um padrão de comportamento coletivo totalmente espontâneo.

Segundo o filósofo esloveno, não há visão de mundo capitalista, porque o capitalismo se adapta a qualquer mundo. Vivemos cada vez menos em algo que possa ser chamado de mundo.

A limitação da pós-política de hoje não é estúpida, mas cínica e resignada. [...] o problema não é que as pessoas ‘não sabem o que querem’, e sim que essa resignação cínica as impede de agir, de modo que o resultado é a estranha lacuna entre o que elas pensam e como agem (votam); essa frustração pode alimentar explosões extraparlamentares perigosas, que a esquerda não deveria lamentar, mas correr o risco de se unir a elas para ‘acordar’ o povo (Žižek, 2012, p. 279).

O autor completa seu pensamento afirmando que vivemos o período dos tempos interessantes, em que a crise econômica é uma constante, um estilo de vida. Essa crise não está no núcleo produtivo, mas em especulações irreais, e há uma tendência de tornar tudo uma catástrofe. A tecnologia cibernética é estupenda, mas abstração e controle são as duas palavras que se destacam. Não sabemos o mecanismo complexo que acionamos quando simplesmente usamos nossos celulares. “Tudo é acessível, mas mediado por uma empresa que possui tudo, *software* e *hardware*, dados e computadores” (Žižek, 2012, p. 299). Estamos acabando com o espaço público ao tornar tudo público. Passamos da razão pública para a privada. A burguesia impôs a dualidade da ideologia legal e do ensino estatal, ou seja, forma-se o indivíduo tanto para tratar de seus interesses egoístas quanto para tratar de temas universais.

Žižek aponta a necessidade de sermos ecológicos, mas tendo em vista o comportamento caótico da natureza. Fatores naturais e sociais se apresentam de forma combinada, mas só os segundos têm a ver diretamente conosco, e logo são passíveis de intervenção. “A dupla armadilha a evitar é, por um lado, a tentativa de ‘desideologizar’ a ecologia e, por outro lado, a tentativa oposta de ‘espiritualizá-la’ no sentido da mitologia da Nova Era” (Žižek, 2012, p. 316). Diante disso, temos de aprender a viver de maneira mais plástica e nômade. A soberania nacional deve ser radicalmente redefinida e novas formas de cooperação global, inventadas.

Num mundo sem antagonismo entre os incluídos e excluídos, Bill Gates aparece como o maior dos humanistas. “Hoje, a ciência e a tecnologia não visam mais somente entender a reproduzir os processos naturais, mas gerar novas formas de vida que nos surpreenderão” (Žižek, 2011, p. 431). A vida sintética substitui a vida natural. A natureza já está tão adaptada à ação humana que abandonar isso seria catastrófico. A humanidade não tem para onde recuar. A ciência atual serve a duas necessidades ideológicas: esperança e censura. A tecnologia é a

promessa de libertação pelo terror, e o sujeito que surge é o próprio cogito, é o sujeito propriamente inumano. O terror vem da consciência de que estamos sofrendo uma mudança radical.

Estamos vivenciando uma luta encarniçada pelos destinos e rumos da humanidade, em que se confrontam dois projetos antagônicos: de um lado, a defesa incondicional da vida, especialmente dos mais pobres e vulneráveis, que enfrentam a exclusão e desigualdade; de outro, a preservação de um sistema que privilegia a lógica do capital e atua prioritariamente para salvar as finanças.

É nesse contexto, de uma economia fragilizada e de um mundo que expôs em plena luz suas contradições, que vivemos a pandemia. A crise sanitária não surgiu como um estouro repentino, mas como o desfecho de um modelo civilizatório que, ao reduzir a vida à lógica da produção e do consumo, já vinha corroendo os vínculos que sustentam a existência coletiva. A pandemia tornou visível o que permanecia encoberto: a desigualdade estrutural, o abismo entre os que podem proteger-se e os que são lançados à própria sorte, a vulnerabilidade de um sistema que sacrifica corpos em nome do lucro.

3.4 – Ideias para adiar o fim do mundo

*“Assim termina essa história para gente de valor
Pra gente que tem memória, muita crença, muito amor
Pra defender o que ainda resta, sem rodeio, sem aresta
Era uma vez uma floresta na linha do Equador.”*
(Vital Farias)

Nesta seção, exploramos o pensamento do filósofo Ailton Krenak, que, a partir da vivência de seu povo, nos oferece alternativas para escapar de uma hecatombe iminente que ameaça não apenas o planeta, mas todos os seres que habitam sob seu manto. A obra de Krenak utilizada nesta tese precede a pandemia, mas revela um caráter visionário. Suas reflexões sobre a ruptura entre humanidade e natureza anteciparam a crise que a COVID-19 apenas tornou visível. Ao propor o adiamento do fim do mundo, o filósofo nos convoca a repensar a relação com a Terra, com o tempo e com o outro, indicando caminhos para reinventar a vida em meio às ruínas do progresso.

Krenak inicia a obra *Ideias para adiar o fim do mundo* (2020) questionando como, a partir de nossa existência, construímos a ideia de humanidade. Vários povos estabeleceram sua

cosmovisão sobre esse assunto. Conforme cada ideia específica, traçamos o nosso destino existencial. O etnocentrismo criou e impulsionou a ideia de domínio de uns sobre os outros, o que pode ser manifestado no que chamamos de colonização. Os europeus acreditavam que o jeito deles de estarem na terra era o correto. Agora, neste século XXI, cabe a pergunta: somos mesmo uma humanidade? O modo capitalista abriu um pequeno precedente, estabelecendo alguns lugares como amostra grátis da Terra. Em nome do moderno, populações que viviam no campo e na floresta passaram a habitar favelas e periferias, levando-as a um estado de loucura, dada a nova condição de alienação.

A ideia de sustentabilidade não é mais do que a justificativa para continuar assaltando a nossa ideia de natureza. Segundo o autor, não existe nada que não seja natureza. O cosmo é natureza. Tudo em que conseguimos pensar é a natureza. Todos os seres têm nome e personalidade. Por isso há pessoas que conversam com as montanhas, rios, árvores e bichos. As montanhas formam casais. As montanhas gostam de dar e receber presentes. Temos uma narrativa globalizante superficial. Os grandes centros urbanos pelo mundo são cópias uns dos outros: torres incríveis, elevadores, espiroquetas e veículos espaciais.

Krenak identifica a existência de uma sub-humanidade, como caiçaras, quilombolas, povos indígenas e aborígenes, cujos modos de vida permanecem vinculados à terra e à produção de sentido que dela emerge. A organicidade desses grupos constitui um obstáculo às corporações e às lógicas de mercado que operam pela separação, pela mercantilização da vida e pela ruptura dos vínculos com o território. Nesse processo, como afirma o autor, busca-se separar os filhotes da terra de sua mãe, substituindo pertencimento por consumo, de modo que o consumo passa a ocupar o lugar da cidadania.

Nessa mesma lógica, é possível questionar se as infâncias também se tornam obstáculos a esse modelo de mundo. Ao insistirem em outros tempos, outras formas de relação e outras maneiras de experimentar a vida, marcadas pelo brincar, pela corporeidade e pela presença, as crianças tensionam uma racionalidade que exige aceleração, produtividade e adaptação precoce ao consumo. Quando capturadas por essa lógica, tornam-se consumidoras desde cedo; quando resistem, revelam fissuras no projeto de uma sociedade que transforma a vida em mercadoria.

Davi Kopenawa e Bruce Albert, em *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami* (2015), mostram que é possível aos humanos constituir sociedades orientadas por uma cosmovisão, capazes de viver com a floresta, na floresta e em relação com os seus espíritos. Trata-se de um modo de existir sustentado pela palavra, pela memória e pela narrativa, no qual contar histórias não é ornamento cultural, mas condição de continuidade da vida.

Em diálogo com Benjamin, essa perspectiva evidencia que nosso tempo se tornou especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do valor da experiência compartilhada e da palavra transmitida entre gerações. Quando a narrativa se rompe, instala-se o risco de uma humanidade esvaziada de memória, uma humanidade que sobrevive biologicamente, mas empobrece simbolicamente. Não somos, contudo, uma humanidade zumbi. Enquanto for possível contar histórias, permanece aberta a possibilidade de adiar o fim do mundo.

É nesse horizonte que o ato de pesquisar se inscreve. Pesquisar, nesta tese, não se reduz à coleta ou à análise de dados, mas se configura como um gesto ético, político e narrativo: criar espaços de escuta, acolher experiências e sustentar a circulação de histórias que resistem ao silenciamento. Ao reunir e interpretar narrativas docentes da Educação Infantil, a pesquisa se aproxima da figura do narrador benjaminiano, preservando fragmentos de experiência e transformando-os em conhecimento partilhável.

Os povos originários enfrentaram a colonização com coragem e sabedoria e, ainda hoje, no século XXI, seguem enfrentando seus desdobramentos, mantendo-se em luta pela garantia de seus direitos e pela preservação de seus modos de existir. Criatividade, poesia e imaginação política constituem elementos centrais dessa resistência. Para Krenak (2020, p. 28), esses povos podem ser compreendidos como “células coletivas” capazes de sustentar e transmitir outras visões de mundo, ancoradas em relações de pertencimento, coletividade e cuidado com a vida.

Trata-se de uma resistência que não se restringe ao campo cultural, mas expressa a convicção de que o projeto civilizatório imposto pelo colonizador nega a vida e se sustenta em um equívoco profundo. Krenak afirma que esse é um programa civilizatório esquisito, fundado na ideia de dominação e na negação de outras formas de existência. Vivemos, segundo o autor, uma viagem cósmica compartilhada com múltiplas companhias, humanas e não humanas, sistematicamente desprezadas pelas lógicas dominantes.

Diante das calamidades, a questão central não é como os povos indígenas irão enfrentá-las, mas como a sociedade hegemônica, historicamente desconectada da terra e da coletividade, será capaz de fazê-lo. Os povos originários resistiram e resistem, ampliando sua subjetividade, reconhecendo que os humanos não são os únicos detentores de uma perspectiva sobre a existência. Em uma sociedade marcada pela ânsia do consumo de produtos, instala-se também uma ânsia por consumir subjetividades. Contra essa lógica homogeneizante, os povos originários afirmam a diversidade como princípio vital, lembrando que não somos homogêneos e que a vida se sustenta justamente na pluralidade.

Durante o desdobramento histórico da colonização, difundiu-se a ideia de que as sociedades indígenas desapareceriam ou, no mínimo, seriam absorvidas pela chamada civilização branca, perdendo seus modos próprios de existir. Sob essa lógica assimilacionista, buscou-se integrar os povos indígenas a um modelo civilizatório que lhes era estranho, desconsiderando suas cosmologias, seus vínculos com a terra e suas formas de organização social. Em resistência a esse projeto, a luta histórica dessas comunidades tem sido pela permanência em seus territórios remanescentes, espaços que preservam uma natureza viva, e pela reprodução de seus modos de vida sem subordinação às lógicas do Estado e do mercado.

O que se espera desses povos, contudo, é que passem a colaborar com a exaustão da natureza em nome do que se convencionou chamar de progresso. Ao problematizar esse horizonte civilizatório, Krenak (2020, p. 44) alerta para o esvaziamento ético que o sustenta: “Sentimo-nos como se estivéssemos soltos num cosmos vazio de sentido e desresponsabilizados de uma ética que possa ser compartilhada, mas sentimos o peso dessa escolha sobre as nossas vidas”. A crítica do autor evidencia que o rompimento com a terra, com a coletividade e com a responsabilidade compartilhada não produz liberdade, mas um profundo desamparo existencial.

O filósofo indígena defende que o Antropoceno deveria soar como um alarme em nossas cabeças. Estamos excluindo e eliminando formas de vida que não se adequam ao que chamamos de civilização (mundo da mercadoria) ou que estão pisando em áreas cobiçadas pelos recursos naturais. A humanidade não reconhece que aquele rio que está em coma é nosso avô. Quando os indígenas falam da natureza como um familiar, a lógica dominante lhes diz que é folclore. Isso tira os sentidos dos mundos naturais e libera esses lugares para se tornarem resíduos da atividade industrial e extrativista. Há gente que precisa viver de um rio e gente que consome o rio, como recurso. Para muitos, sonhar é abdicar da realidade. Outros acreditam que a vida não teria sentido sem os sonhos; a experiência onírica está relacionada à formação de uma cosmovisão, é caminho de aprendizagem e autoconhecimento sobre a vida.

O Antropoceno, conforme problematizado por Krenak, não se limita a uma categoria científica, mas se apresenta como um alerta ético e civilizatório. Trata-se de um tempo histórico em que a ação humana se converte em força capaz de alterar profundamente os sistemas naturais do planeta, promovendo a exclusão e a eliminação de formas de vida que não se ajustam à lógica do que se convencionou chamar de civilização, o mundo da mercadoria. Nesse contexto, territórios e existências que ocupam áreas cobiçadas por seus recursos naturais tornam-se descartáveis.

A incapacidade de reconhecer que um rio em coma pode ser compreendido como um ancestral, “nosso avô”, como afirmam os povos indígenas, evidencia a ruptura característica do Antropoceno: a separação radical entre humanidade e natureza. Quando os povos originários nomeiam a natureza como parente, essa relação é desqualificada como folclore, esvaziando os sentidos dos mundos naturais e legitimando sua conversão em resíduos da atividade industrial e extrativista. Há, assim, uma diferença fundamental entre aqueles que vivem com o rio e aqueles que o consomem como recurso.

Nesse horizonte, o Antropoceno revela também um empobrecimento da experiência simbólica. Para muitos, sonhar passa a ser entendido como abdicar da realidade; para outros, a vida perde o sentido sem os sonhos. A experiência onírica, nesse caso, não se opõe à realidade, mas constitui um modo de aprender, de produzir sentido e de elaborar uma cosmovisão. Ao deslegitimar o sonho, a imaginação e a relação simbólica com o mundo, o Antropoceno aprofunda a crise da experiência e fragiliza as possibilidades de construção de futuros compartilhados.

Krenak (2020, p. 70) afirma que “[...] os quase-humanos são milhares de pessoas que insistem em ficar fora dessa dança civilizada, da técnica, do controle do planeta. E por dançar uma coreografia estranha são tirados de cena, por epidemias, pobreza, fome, violência dirigida”. A epidemia sempre matou. O desembarque dos europeus em nossas praias já foi suficiente para trazer morte. O europeu era uma peste ambulante, uma guerra bacteriológica em movimento. Para os povos que receberam essas visitas, o fim do mundo foi no século XVI. Hoje, esse fim do mundo chegou para todos.

No posfácio da referida obra, o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2020, p. 75) pontua que intelectuais indígenas como Krenak, Kopenawa e Daniel Munduruku estão escrevendo a “história da descoberta do Brasil pelos índios”, cujo objeto é o Estado-nação que se abateu na chamada colonização. Entretanto, as análises vão muito além do Brasil. É sobre o mundo que habitamos, nossas condições materiais e espirituais de existência. A pergunta de Krenak é simples e penetrante: somos mesmo uma humanidade? Ela é formulada com duas ênfases distintas: “Somos mesmo uma humanidade (e não uma diversidade irreduzível de modos humanos de viver em sociedade)? E somos mesmos uma humanidade (e não uma rede inextricável de interdependência do humano e do não humano)?” (Castro, 2020, p. 76). Esse “nós” engloba tudo: pedras, humanos, montanhas, rios, animais, dentre outros.

O mundo predominante torna o nós exclusivo dos humanos, e a natureza se transforma em recurso (coisa, meio, mercadoria). Os Yanomamis chamam os brancos de “povo da mercadoria”, ou seja, somos definidos pelas coisas. Esse fim do mundo que precisa ser adiado

é essa forma humana em vigor, que exerceu uma desvalorização metafísica/ontológica e se tornou agente de destruição física desse mundo, marginalizando em sub-humanos todos aqueles que não compactuam com esse modelo ou não entraram para o grupo seleto dos dominadores.

São esses povos que podem adiar o fim do mundo e representar o futuro. Como disse Krenak (2020, p. 80), os povos indígenas estão “[...] preocupados agora é com vocês brancos, que não sabemos se irão resistir” a esse fim do mundo. Porque o fim do mundo indígena aconteceu há séculos, no processo de colonização. Nessa retomada fascista, que se orienta para o etnocídio e ecocídio, o fim está anunciado. A batalha final para tentar adiar o fim do mundo será dada entre aqueles que Bruno Latour (2014) chamou de humanos (arrogantes escravos do seu próprio mal) contra os Terranos (todos os povos da natureza, inclusive os sub-humanos). Castro (2020, p. 84) encerra seu adendo refletindo que “[...] no que concerne a ‘nossa’ civilização, essa que se ergueu sobre a disjunção entre imanência e transcendência, essa está, como tudo indica, com seus dias contados”.

Conforme ressalta Krenak, torna-se imperativo repensar os modos de vida contemporâneos, buscando alternativas que se alinhem de forma mais harmônica com a natureza e com os saberes ancestrais dos povos indígenas. Essa reflexão e a respectiva mudança de postura configuram-se como uma responsabilidade coletiva, que deve ser compartilhada por toda a humanidade.

Esse debate filosófico permite compreender que o tempo da pandemia não foi apenas um intervalo entre antes e depois, mas a exposição radical das fragilidades de um mundo já em colapso. As reflexões de Benjamin, Žižek, Fisher e Krenak revelam que, sob a aparência do inesperado, a pandemia desvelou um modo de vida fundado na aceleração, na perda do comum e na degradação da Terra. Nesse cenário, a escola e a Educação Infantil, em especial, emergem como espaços de resistência, onde a narrativa, o afeto e a imaginação ainda podem produzir sentido diante do esvaziamento da experiência.

Assim, pensar o tempo pandêmico à luz desses autores é reconhecer que as práticas docentes não apenas reagiram ao isolamento, mas também criaram alternativas profissionais diante da ausência do contato físico. Narrar o vivido é instaurar uma nova ética do tempo: um tempo que desacelera para ouvir, que se abre ao sensível. O capítulo, portanto, não se encerra em um diagnóstico do presente, mas anuncia a potência de reconstruir a partir da escuta, da memória e da contínua formação.

4 – PORTAS FECHADAS: O MUNDO EM SUSPENSÃO E A PANDEMIA COMO ALEGORIA CONTEMPORÂNEA

*“Não me falta o tempo que passa
Só não dá mais pra tanto esperar
Para os pássaros voltarem a cantar.”*
(Arnaldo Antunes)

Neste capítulo, embalados pela canção de Arnaldo Antunes, refletimos sobre esse momento único, perigoso e rico que vivemos no flagelo pandêmico. Ele é único porque em nossa trajetória humana, nunca havíamos experimentado um confinamento global desta ordem. Ele é perigoso porque o simples ato de sair de casa podia significar trazer a doença fatal para o lar e, em muitos casos, a própria morte. É rico porque exigiu a nossa capacidade de adaptação e ressignificação da vida. Um aprendizado forçado sobre o que realmente importa se coloca quando o mundo desacelera.

A pandemia da COVID-19 se revelou mais do que uma crise sanitária: foi um espelho das estruturas sociais, econômicas e políticas que sustentam o mundo contemporâneo. A suspensão abrupta da rotina global colocou em evidência a fragilidade dos sistemas que sustentam a vida, os limites do progresso e a ilusão de estabilidade prometida pelo capitalismo tardio. Nesse sentido, ela pode ser lida, em diálogo com Benjamin (1987b), como uma alegoria da modernidade em ruínas: um tempo em que a promessa de avanço técnico se converte em ameaça à própria existência humana.

Para compreender as múltiplas dimensões desse evento, abordaremos o espectro da pandemia em sua escala mundial, nacional e municipal, com foco em Duque de Caxias, nossa referência espacial de estudo.

No contexto internacional, a obra *Portas fechadas: como a COVID abalou a economia mundial*, de Adam Tooze (2021), foi central para compreender a magnitude do colapso econômico global e suas reverberações. Tooze mostra como a pandemia atingiu simultaneamente o corpo e o capital: o vírus interrompeu cadeias de produção, ao mesmo tempo em que expôs a dependência sistêmica de um modelo econômico que prioriza o lucro em detrimento da vida. As portas do mundo precisaram se fechar para conter o avanço da doença, mas essa medida revelou um paradoxo fundamental: quando as portas deveriam estar abertas para a proteção social, para o cuidado coletivo e para a garantia de condições dignas de vida, elas já se encontravam historicamente fechadas para grande parte da população. A paralisação

da economia global não apenas evidenciou sua vulnerabilidade, mas escancarou as desigualdades estruturais de um sistema que se sustenta aberto ao capital e frequentemente fechado à vida.

No Brasil, o impacto foi agravado por uma crise de sentido político e ético. O país tornou-se emblemático na polarização entre a “economia não pode parar” *versus* “o importante é salvar vidas; a economia a gente vê depois”. O governo Bolsonaro, ao priorizar a primeira máxima, instaurou uma necropolítica³² de mercado. A indiferença diante da morte coletiva foi, como Žižek (2020) apontaria, o sintoma extremo de uma sociedade que perdeu a capacidade de imaginar outro mundo possível.

Diante da carência de bibliografia que documentasse o surgimento da COVID-19 no país, no estado do Rio de Janeiro e, em especial, no município de Duque de Caxias, realizamos uma pesquisa em fontes secundárias, sobretudo na grande imprensa. Parte dos dados foi coletada na Fundação Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro. Consideramos importante neste trabalho abordar o embate político que buscou responsabilizar o governo por negligência e suspeita de corrupção ante a propagação epidemiológica e as compras superfaturadas de imunizantes. O prefeito do município de Duque de Caxias teve um comportamento similar ao do mandatário da nação, e aparecerá quando a grande imprensa noticiar a pandemia.

Por fim, o confinamento nos impôs uma metáfora viva da casa como fronteira, entre o dentro e o fora, o público e o privado, o cuidado e o medo. As “portas fechadas” de Tooze dialogam com as “portas” de nossa própria metáfora da casa nesta tese: nelas se inscrevem as contradições de um tempo em que o espaço doméstico se tornou também escola, trabalho e refúgio.

4.1 – A doença en(quanto) pálidos economistas pedem calma³³

*“Pálidos economistas pedem calma
Conduzo tua lisa mão
Por uma escada espiral
E no alto da torre exibo-te o varal
Onde balança ao léu minha 'alma.”*
(Chico Buarque)

³² Como diria Achille Mbembe (2018), trata-se de uma política em que o direito à vida se submete à lógica produtiva.

³³ Alusão à música de Chico Buarque, “Sonhos, sonhos são”.

A doença se iniciou na China, no segundo semestre de 2019. Todavia, o presidente chinês, Xi Jinping, só a reconheceu publicamente em 20 de janeiro de 2020. Antes dessa data, o Fundo Monetário Internacional (FMI) já advertia que, por conta da COVID-19, viveríamos “uma crise como nenhuma outra” (Georgie, 2020), pois a pandemia exigiria a paralisação da economia mundial em uma escala nunca vista.

Afora essa questão sanitária, o ano de 2020 foi muito impactante. Entre algumas razões para tal afirmação, citamos a agudização de um enfrentamento econômico-ideológico entre a China e os Estados Unidos, com crescimento global em ritmo bem mais lento em 2019, bem como a disputa eleitoral de Donald Trump para sua reeleição no governo estadunidense. Outro fator foram as negociações com o *Brexit*, que estavam se esgotando. Havia também uma crise de refugiados na Europa, acrescida do medo de uma nova escalada da guerra na Síria. O problema climático, aspecto de preocupação permanente nos últimos anos, exigiu o estabelecimento de uma agenda mundial que continuasse a tratar das alterações climáticas, cada vez mais acentuadas (Tooze, 2021).

Todos esses elementos combinados possibilitaram uma análise que os qualifica em um contexto de policrise³⁴. Este conceito foi cunhado pelo teórico francês Edgar Morin em colaboração com Anne Brigitte Kern (1999), e significa uma coincidência convergente de diferentes crises, mas de difícil diagnóstico sobre como identificar como essas variadas crises interagem entre si. Em termos filosóficos, o advento da COVID-19 não inaugurou a crise, mas desvelou o colapso de um mundo já esgotado. Fisher (2020) chama esse cenário de realismo capitalista: a impossibilidade de imaginar alternativas fora da engrenagem neoliberal, mesmo diante da catástrofe.

No início da década de 2020, apontava-se para o risco de uma ruptura político-econômica, exemplificado no movimento em torno do *Brexit* e da plataforma política de Trump, que defendia uma retomada, com grande carga ideológica, da pujança estadunidense nas economias nacional e mundial. A ascensão de governos de extrema direita em escala global contribuiu também para a radicalização política. Em contrapartida, a China implementou o giro de seu eixo econômico para o sentido Ocidente-Oriente. O advento da COVID-19 dramatiza ainda mais todas essas tendências políticas e econômicas.

O vírus SARS-CoV-2 estava em um horizonte previsível pelos virologistas. Neste exercício premonitório, já se determinava a localidade dos morcegos, que se estende pelo leste

³⁴ Tooze, em seu livro *Portas fechadas: como a Covid abalou a economia mundial*, se apropria do conceito de policrise para pensar a especificidade de nossa época.

da Ásia. Desde a remota Idade Medieval, a circulação de doenças infecciosas evidencia padrões recorrentes de transmissão entre Oriente e Ocidente. Todavia, nesses casos, suas repercussões eram restritas em termos espaciais, pois os infectados costumavam morrer pelo caminho, e o máximo de seu alcance restringia-se a uma parte do continente. Com o coronavírus, o aspecto da transmissibilidade havia mudado a velocidade da infecção. Foi surpreendente. O SARS-CoV-2 levou questão de semanas para se espalhar de Wuhan para boa parte do mundo. Nunca na história 95% das economias mundiais sofreram uma contração simultânea do Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*. Mais de 3 bilhões de adultos foram dispensados dos seus empregos ou passaram a trabalhar em casa, e 1,6 bilhão de jovens tiveram a educação interrompida (Tooze, 2021).

Inglaterra e Estados Unidos, referências na hegemonia econômica de nossa era moderna, se destacavam como exemplos de fracasso no enfrentamento ao vírus. Uma das razões para isso pode ser explicada pelo falso dualismo utilizado por lideranças políticas dos países citados, que insistiam em manter a maquinaria econômica funcionando normalmente. Em contrapartida, lideranças de outras nações buscavam a defesa da vida. Autoridades chinesas destacaram que a dificuldade de enfrentar essa polícrise residia no fato de seu poder de amplificação e indução, ou seja, através das redes sociais as crises passam a contar com uma expansão em escala inédita e acabam por contaminar outras regiões instantaneamente: instalam o alarmismo, que dificulta a ação combativa coordenada das autoridades. Estávamos em uma guerra da qual ninguém podia escapar.

Lockdown foi o termo escolhido para descrever a tentativa de uma reação coletiva³⁵ para conter o avanço da doença. Trata-se de um termo ambíguo porque sugere coerção, e num certo sentido, foi mesmo o que aconteceu. Em alguns países, policiais patrulhavam as ruas da cidade reprimindo a livre circulação de pessoas, a ponto de encarcerar aqueles que não seguissem as ordens restritivas. A coerção não se fez necessária para parte da população. Espontaneamente, pessoas se isolaram. Decisões governamentais de prevenção eram mimetização de decisões privadas.

Nos anos 1980, o sociólogo alemão Ulrich Beck (2011) cunhou o conceito de sociedade de risco³⁶. Para o autor, na sociedade moderna em que vivemos, podemos ser atingidos por situações de grande impacto, como pandemias e desastres climáticos, de forma repentina. E uma das maneiras de se lidar com isso, tanto no plano individual quanto no coletivo, é negar a

³⁵ Ver Tooze (2021, p. 17).

³⁶ Beck, Ulrich. Sociedade de Risco – rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Editora 34, 2011.

catástrofe. Essas catástrofes são assimiladas e naturalizadas como “fatos da vida”, filtradas e reinterpretadas pelo poder econômico e pela política, que negam a realidade. Como afirma Tooze (2021, p. 18-19):

Enfrentar a pandemia foi o que a grande maioria das pessoas em todo o mundo tentou fazer. Mas o problema, como apontou Beck, é que, ao lidar com riscos no plano macro moderno, é mais fácil falar do que fazer. É algo que requer acordo quanto a qual é o risco, o que enreda a ciência em nossas discussões e impõe aos restantes de nós a incerteza da ciência. Requer também um engajamento crítico autorreflexivo com nosso próprio comportamento e com a ordem social a que ele pertence. Exige uma disposição para debater com escolhas políticas, escolhas sobre distribuição de recursos e prioridades em cada área. Isso contradiz o desejo prevalente nos últimos quarenta anos de evitar exatamente isso, de despolitizar, de usar os mercados ou a lei para se esquivar de tais decisões. É esse o propósito básico por trás do que é conhecido como neoliberalismo ou a revolução do mercado – despolitizar questões de distribuição, incluindo as consequências muito desiguais de riscos societais, sejam estes devidos a mudanças estruturais na divisão global do trabalho, a danos ambientais ou a doenças.

Beck (2011) chamou de irresponsabilidade organizada o quadro de despreparo institucional numa situação como a do coronavírus. A direita, representada nos governos de Trump e Bolsonaro, assumiu, desde a primeira hora, a posição de negação da pandemia. Por outro lado, governos centristas, como os de Angela Merkel e Emmanuel Macron, optaram por ficar do lado da ciência. É preciso ressaltar o papel fundamental que os ativistas climáticos, no espectro da esquerda, tiveram na defesa de uma posição proativa e científica para lidar com a pandemia, através do que ficou conhecido como agenda do *Green New Deal*³⁷ (GND; ou Novo Acordo Verde, em português), forçando políticos a tomarem medidas que garantissem a sobrevivência das pessoas. As experiências com crises, como a de 2008³⁸, contribuíram para a elaboração de medidas de enfrentamento como redução de danos, defesa de gastos públicos e intervenções estatais. Nessa crise da COVID-19, o FMI defendeu a possibilidade de conviver com um *déficit* orçamentário momentâneo. O princípio essencial do liberalismo de autorregulação do mercado estava, por ora, abandonado.

Diferentemente da grande crise capitalista de 2008, em que bancos individuais eram “grandes demais para falir”, desta vez, mercados inteiros foram declarados infalíveis. A intervenção do Estado na economia podia ser vista sem sobressaltos, porque, ao fim e ao cabo, visava proteger a financeirização mundial. “Ao longo de 2020, o patrimônio líquido doméstico

³⁷ O GND consiste em uma série de propostas econômicas para ajudar a combater as alterações climáticas e a desigualdade econômica.

³⁸ Crise de 2008, também conhecida como Crise Financeira Global, foi um colapso econômico mundial que teve início nos Estados Unidos e se espalhou rapidamente para outras partes do mundo. Foi causada por uma combinação de fatores financeiros, econômicos e regulatórios.

das famílias nos Estados Unidos cresceu mais de US\$15 trilhões. Isso beneficiou o 1% mais rico, que possuía 40% de todas as ações” (Tooze, 2021, p. 24). Contudo, uma crise social e econômica diferenciada estava sendo vivenciada, e a ameaça de uma direita nacionalista avançar politicamente estava posta. Como já mencionado, o movimento verde era forte o suficiente para atrair centristas e progressistas, já que perceberam a interconexão entre modernidade, meio ambiente, crescimento desequilibrado e instável da economia, e desigualdade. A consciência ambiental pode ser estabelecida a partir da verificação dos profundos impactos que uma minúscula mutação viral pode causar nas estruturas econômicas e sociais.

Enquanto esses movimentos econômicos e políticos se desenrolavam no plano macroestrutural, o que afligia parte das pessoas era o fato de que o vírus estava matando em escala bem superior à capacidade dos governos de atender às vítimas. Imagens tétricas de hospitais superlotados, com pacientes morrendo sem assistência, necrotérios sem câmara frigorífica suficientes e caixões desfilando em caminhões oficiais deram a tônica do horror imagético exposto nas mídias. A batalha imediata das autoridades exigia reduzir o volume de mortes e, por conseguinte, possibilitar o funcionamento a contento dos sistemas de saúde. A decisão de fechar outros espaços públicos para reduzir o fluxo de contaminados, como escolas, *shopping centers*, restaurantes e estádios foi vista, no primeiro momento, como extremamente disruptiva, já que além de afetar os negócios, nos confinava ao ambiente doméstico.

O presidente Xi Jinping foi informado das primeiras infecções em 6 de janeiro de 2020. Os eventos políticos comemorativos de seu país e as conversações comerciais com os Estados Unidos eram seu foco. Em 8 de janeiro, o chefe do Centro de Controle de Doenças da China admitiu que a doença era altamente contagiosa, mas o governo de Wuhan não tomou providências. O respeitado médico e herói do combate à SARS-CoV-2, Dr. Zhong Nanshan, confirmou a transmissão de pessoa a pessoa e fez soar todos os alarmes em 18 de janeiro. Jinping, em 20 de janeiro, em uma rede de TV local, pronunciou que o vírus deveria ser levado a sério, mas a essa altura a doença já se espalhara pelo mundo.

Nos feriados do início de 2020, em que cerca da metade da população de 5 milhões de pessoas de Wuhan viajou, em poucos dias foram relatados casos da COVID-19 em 25 países dessa região oriental, começando pela Tailândia. Pequim percebeu a situação como grave e decretou o fechamento da cidade. O *lockdown* em Wuhan não tinha precedentes, e o autoritarismo do regime, somado à certeza da gravidade da doença, determinou essa ação radical, criticada inicialmente pelo Ocidente como violadora dos direitos humanos. Em 22 de janeiro, a paralisação seria nacional, e no início de fevereiro, 14 províncias chinesas (70% da

população) tiveram suas atividades suspensas. Tecnologias digitais de rastreamento de contatos foram acopladas a controles sanitários, como a proibição de compra autônoma de determinados fármacos, enquanto o tráfego ferroviário foi reduzido em cerca de 75%. Essas foram algumas das medidas adotadas pelos governantes chineses (Tooze, 2021).

Em Wuhan, 40 mil trabalhadores construíram, em poucos dias, dois grandes hospitais. O isolamento de infectados e suspeitos determinou como seria o manejo para o controle da crise. O presidente chinês usou a retórica da “guerra do povo” contra o vírus. As dificuldades iniciais, como a morte de trabalhadores da saúde, sobretudo do afamado médico Li Wenliang, que expôs para a opinião pública fotos de si mesmo lutando por oxigênio, resultaram em demandas políticas por parte da sociedade, como a exigência de liberdade de expressão. Em 7 de fevereiro houve o momento de maior enfrentamento entre sociedade e a classe política dirigente, mas este foi revertido definitivamente pelo governo com intensa repressão. Todavia, o êxito do controle da epidemia fez com que autoridades bradassem, em 10 de fevereiro, que “a China estava voltando ao normal”. O excesso de zelo governamental foi imenso, porque ninguém queria ser culpabilizado pela expansão da doença, mesmo que ao custo de paralisar o crescimento econômico do país. Para dimensionar o impacto econômico, Tooze (2021, p. 66) afirma:

Não havia exemplo mais manifesto do dilema envolvido em lidar com o lockdown do que o da Foxconn, a empresa taiwanesa responsável por montar 40% dos iPhones da Apple em todo o mundo. Em plena capacidade, sua fábrica gigantesca de Zhengzhou, na província de Henan, empregava 200 mil pessoas. Trabalhadores que vinham de fora da cidade tinham que ficar em quarentena, e a Foxconn não dispunha de espaço para alojá-los. Uma paralisação da principal linha de produção da Apple não era apenas um tema de preocupação doméstica. Em 21 de fevereiro, o próprio presidente Xi alertou para o risco crescente corrido pelo status da China como fornecedor global. Em face de um ambiente hostil, se a China desejava preservar seu lugar como fornecedor preferencial, era crucial demonstrar que ela seria capaz de restaurar a produção o mais rápido possível.

Para administrar os riscos, a *Foxconn* acabou por implantar o manejo que viraria modelo mundial, a quarentena de quatorze dias para quem estava fora do local e a apresentação de atestado médico para quem se manteve no entorno da empresa. Com a redução drástica de casos, a ênfase passou a ser a retomada da produção, mas tudo feito com disciplina e seletividade, obedecendo a classificação de risco de cada localidade.

Em 24 de fevereiro, a OMS declarou que, na China, o perigo máximo havia passado. Contudo, os indicadores de desemprego elaborados pelos analistas da BNP Paribas expuseram que havia 132 milhões de desempregados, o que correspondia a 30% da mão de obra urbana. Isso representava o pior abalo no mercado de trabalho vivido por qualquer economia do mundo.

O governo tentou suprimir qualquer debate em torno desses indicativos, conseguindo demonstrar a resiliência coletiva sob a liderança do partido, o que serviu de propaganda interna e externa. Foi um triunfo histórico, porque, fora da China, o mundo todo demonstrava fracassar no combate à pandemia (Tooze, 2021).

Tratando-se especificamente da doença, a preocupação do presidente estadunidense e de seu entorno era evitar abalar os mercados com notícias epidemiológicas pessimistas. O Reino Unido teve comportamento similar. Envolvidos com o *Brexit*, Boris Johnson se imbuíu em combater o alarmismo em torno do vírus. A saúde pública nunca foi tema prioritário na União Europeia. Somente em 2003, com a crise do SARS-CoV-2, a zona do Euro estabeleceu um Centro Europeu para o Controle de Doenças, e sua postura sempre foi eurocêntrica. Boris Johnson, seguindo o receituário populista, resolveu apertar as mãos de muitos infectados sem nenhum tipo de proteção e logo estaria lutando pela própria vida em uma Unidade de Terapia Intensiva (UTI).

Na Europa em geral, os resultados de enfrentamento à doença eram pífios. Somente a Alemanha parecia ser a exceção à regra, com testagem maciça e isolamento, perseguindo o chamado “achatamento da curva” da pandemia. Muitos países europeus proibiram a exportação dos equipamentos de proteção individual (EPI), num evidente protecionismo. Nos EUA, a divisão no trato do problema era nítida. A cidade de São Francisco foi a primeira a declarar estado de emergência, em 25 de fevereiro, mas o comportamento comum de muitas autoridades estadunidenses, como a do próprio presidente, era obstinadamente otimista. E havia razões para isso, pois a economia estava bastante aquecida, os índices das bolsas de valores estavam em escala ascendente, e o percentual de emprego era fantástico. Esse grupo acreditava que testagens e quarentenas, dentre outras medidas, assustariam o mercado.

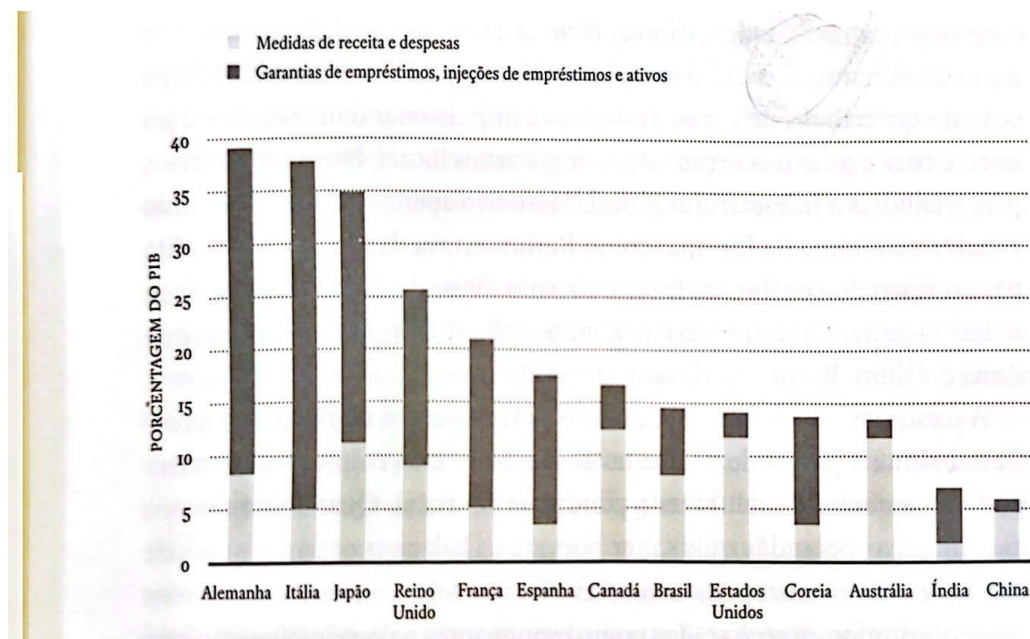
Em março de 2020, a crise na Itália a forçou a paralisar sua economia, o que passou a valer para muitos outros países. Estava instalado o pânico, e a comunidade científica mundial fez o seu papel, que foi pressionar pelo *lockdown*. Nesse panorama, o mandatário estadunidense se viu forçado a declarar estado de emergência nacional, em 13 de março de 2020. Na França, o fechamento total foi declarado em 16 de março, com um pronunciamento do presidente Macron, que vaticinava um “estamos em guerra”. Essas restrições radicais não estavam circunscritas somente aos países avançados. Países emergentes e pobres tomaram decisões na tentativa de conter a doença, como foi o caso do Paquistão, que em 15 de março fechou as escolas.

No mundo do trabalho, a ação de operários, por meio de greves e da redução drástica do consumo com o isolamento, contribuiu para o fechamento de várias fábricas por todo o mundo.

Num caso que chega ao anedótico, o governador do Rio de Janeiro, Wilson Witzel, em 18 de março de 2020, declarou estado de emergência e foi apoiado inesperadamente pela facção criminosa do tráfico, o Comando Vermelho, que ameaçou “reprimir” o morador que violasse o *lockdown*. Ainda no sul global, a Índia, na qual se tinha expectativas altamente catastróficas de contágio, dado seu contingente populacional, pobreza ampliada e poucos recursos na saúde pública, anunciou o total fechamento dos estabelecimentos em 24 de março. Em torno do fim de março, já estavam em *lockdown* vários países, como Cuba, Nigéria, Zimbábue, Reino Unido, Bangladesh e África do Sul, dentre outros. Tóquio adiou as olimpíadas, também nesse período. O fato era que o mundo estava paralisado. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) estimava, para abril de 2020, que 81% da força de trabalho mundial fosse conviver com alguma forma de restrição, e isso não tinha precedentes na história. Contudo, a posição de manter o funcionamento das atividades econômicas ainda era forte (Tooze, 2021).

No universo infantil, caso as crianças fossem para a escola, podiam se tornar transmissores em potencial da doença. Se ficassem em casa, desorganizariam os esquemas domésticos, sobretudo entre famílias de trabalhadores/as. Cabe ressaltar que o fardo dos cuidados extras foi assumido de forma esmagadora pelas mulheres. À medida que descemos na escala social, o quadro se agrava, haja vista as condições de vida nas favelas, cortiços e periferias. A nossa familiar desigualdade social global se agudizou. De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2020), mais de dois terços das crianças e jovens do mundo não tinham acesso à internet em casa, o que representa 830 milhões desse universo, mesmo em um mundo que melhorou o acesso à tecnologia digital.

Estava instalado o círculo vicioso. O choque de oferta alimentava um choque de demanda, que puxava para baixo vendas, renda e emprego, e induzia uma retração adicional no consumo e no investimento. Tudo isso numa escala jamais vista. Como indicativo da crise, vejamos o PIB global. Anteriormente, o pior recuo do PIB global ocorreu em 2009, que foi de 1,67%. Em fevereiro de 2020, como resultado do fechamento da China, ele retraiu 6%. No início de abril, a retração foi de 20%, na comparação com o início do ano. Nunca na história houve uma retração dessa ordem (Tooze, 2021). Para ilustrar apresentamos a tabela abaixo:

Gráfico 1 — Esforço fiscal do G20 na primeira fase da crise da COVID-19

Fonte: Tooze (2021, p. 139).

A resposta do Brasil à crise pode ser comparada com a dos países mais ricos do mundo.

Com a alta da moeda estadunidense, grandes corporações e governos mundiais estavam sob pressão. Com uma preocupação exclusiva ao comportamento da bolsa de valores, Trump passou a atacar o *Federal Reserve* (FED) e seu presidente, Jerome Powell, devido à subida das taxas de juros. Ainda assim, a resposta ao enfrentamento da pandemia viria do FED e não da Casa Branca. Powell não tinha credenciais acadêmicas como seus antecessores, mas tinha muita experiência nos negócios, em função do trabalho como advogado empresarial, além de ser um ótimo avaliador do ambiente político. Na prática, o Banco Central estadunidense funcionava como um banco central mundial. Os mercados reduziram seus temores, e Trump passou a elogiar Powell. Com maior oferta de dólar, a taxa de juros referenciais a zero acabou por dar o tom para outros bancos centrais. Em fins de março, trinta e nove deles haviam baixado suas taxas referenciais de juros, estimulando crédito e flexibilizando regulações bancárias. Nenhum liberal ousou criticar essas medidas intervencionistas. Ninguém queria ser acusado de trazer a pandemia contra si.

Na primeira metade de 2020, a América Latina e os Estados Unidos seriam o epicentro da pandemia global. Guayaquil, no Equador, deixou gravadas cenas de horror, com corpos deixados nas ruas em sacos e caixões improvisados, com urubus sobrevoando o entorno. Essa cidade se tornou a alegoria da América Latina. Contava com uma divisão profunda de classe e raça, e com serviços públicos totalmente despreparados. Apesar da larga experiência da região

em lidar com pandemias, um fosso dividia aqueles que podiam pagar por hospitais privados caros e capacitados, daqueles depauperados serviços públicos de saúde, voltados para os mais simples. Com 54% da força de trabalho no setor informal, representando 140 milhões de trabalhadores, os latino-americanos eram presas fáceis para o vírus. México, com 130 milhões de habitantes, e o Brasil, com 210 milhões, tornaram-se os novos centros da pandemia global. Ambos os países tiveram mandatários, Andrés Manuel López Obrador e Bolsonaro, respectivamente, que praticamente não estabeleceram uma política de enfrentamento à doença. No caso brasileiro, foi a sociedade civil, o Judiciário, o Congresso Nacional, a mídia e alguns governadores que estabeleceram o combate ao vírus e obrigaram o Governo Federal a implementar alguma política pública (Tooze, 2021).

Em março de 2020, nos EUA, a pandemia conseguiu estabelecer uma convergência entre a sociedade e a classe política quanto ao enfrentamento da doença. No final de abril de 2020, após uma relativa melhora da emergência médica, essa harmonia se findou a partir das eleições, que retomaram a fragmentação do país, a escalada da tensão com a China e a degradação acentuada da relação com a Europa.

Contudo, o melhor exemplo dessa fratura social veio com a morte de um homem negro em Mineápolis. Isso não era um evento incomum, já que a população negra historicamente sofre com a discriminação e violência policial. O impacto maior da pandemia sobre a população negra expunha o quadro de desigualdade e profunda injustiça, desencadeando uma amplificação de protestos que não se restringiram aos ativistas de esquerda. No início de junho de 2020, algo em torno de 15 a 26 milhões de pessoas participaram das manifestações conhecidas como *Black Lives Matter* (BLM). A direita, liderada por Trump, respondeu às manifestações com repressão, alegando defender o país da ameaça de subversão. O empresário/presidente, ostentando uma bíblia e posando ao lado de generais, vagava pelas ruas dos Estados Unidos vociferando que os manifestantes voltassem para casa. Ele agia como se estivesse em Cabul e Bagdá (Tooze, 2021).

A segunda onda do vírus chegou para a América, a Europa e o oeste da Ásia ainda em 2020. As medidas de distanciamento não surtiram o efeito desejado. A vacina passou a representar a medida fundamental para vencer a pandemia. É preciso lembrar que nunca houve uma vacina para o coronavírus. As notícias dos laboratórios passaram a contar como diferencial oscilatório no mercado financeiro. A disputa por quem iria protagonizar as pesquisas científicas e o feito de uma nova vacina apareceu com força. Seria o Estado ou seria a iniciativa privada quem lideraria esse processo? Apesar de tratar-se de um tipo de vacina inédita, havia otimismo em relação à sua elaboração, porque grandes avanços vinham sendo acumulados no setor farmacêutico, especificamente na área de imunização.

A política ambiental também urgia. O aceleracionismo ambiental foi um dos pontos de culminância das crises globais de 2020, expresso por uma curva ascendente de mudança radical no equilíbrio ecológico e nas formas de vida. Nesse sentido, é preciso reafirmar que a pandemia pode ser compreendida como um choque biológico em que ficou demonstrada a incapacidade governamental de enfrentar os desafios postos pelo Antropoceno.

O realce mais evidente desse contexto de mudanças é a ascensão da China, que se expressa por um crescimento jamais visto e pela capacidade de ingerência do Estado em eliminar crises. A presunção estadunidense de um mundo unipolar caiu por terra, ainda que tanto Trump quanto Joe Biden comunguem do ideal da supremacia estadunidense; o resto do mundo já não acata as determinações deste império. Evidentemente, o estabelecimento de relações multipolares não é uma tarefa simples. Os entraves e diferenças civilizatórios entre Ocidente-Oriente insistem em aparecer.

Embora esse conjunto de acontecimentos possa parecer localizado na China e, posteriormente, no eixo Estados Unidos–Europa, é importante lembrar que a pandemia instaurou um tipo inédito de simultaneidade global. O que se passava do outro lado do mundo era acompanhado quase em tempo real por pessoas que, como as professoras entrevistadas nesta pesquisa, vivenciavam à distância a expansão do vírus antes mesmo de sua chegada ao Brasil. Esse percurso internacional reconstruído aqui, portanto, não é um desvio temático, mas parte da arquitetura analítica desta tese: ele compõe o pano de fundo que permite compreender por que, no capítulo seguinte, uma docente afirma ter acompanhado “tudo pela televisão”, antecipando medos, expectativas e interpretações que moldariam a forma como a pandemia seria vivida nas escolas de Educação Infantil em Duque de Caxias.

4.2 – O Estado ainda cumpre seu papel?

*“Subiu a construção como se fosse máquina
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
Tijolo com tijolo num desenho mágico
Seus olhos embotados com cimento e lágrimas.”*
(Chico Buarque)

Antes de seguirmos com a abordagem do impacto da COVID-19, agora em seu escopo no Brasil, no estado do Rio de Janeiro e no município de Duque de Caxias, consideramos por bem problematizar o papel do Estado no advento desta crise específica. Ficou evidenciado,

quando descrevemos o impacto da COVID-19 no mundo, que as nações que valorizaram o papel do Estado como debelador da crise conseguiram se sair melhor ante aquelas nações que insistiram em uma tentativa de normalização da crise sem intervenção estatal, acreditando que o funcionamento estrutural da economia seria suficiente. Fomos movidos, ao incluir essa perspectiva, pela carência de uma análise do caso brasileiro.

A pandemia não instaurou a crise, apenas revelou a falência moral e política de um Estado capturado pela lógica neoliberal. O que colapsa, aqui, não é a ordem social em si, mas a ficção de que o mercado pode substituir a esfera pública na sustentação da vida. Quando o Estado retorna, distribuindo auxílios, ampliando crédito e coordenando emergências, não o faz por convicção ética, e sim pela urgência do colapso social. Esse retorno forçado evidencia o paradoxo central do neoliberalismo: a promessa de autonomia individual só se sustenta graças à intervenção estatal que tenta conter os próprios desastres que ajudou a produzir.

No livro *Curto-circuito: o vírus e a volta do Estado* (2020), a economista Laura Carvalho estabelece uma diferenciação entre as crises capitalistas de 1929, 2008 e 2020. Nos dois primeiros casos, tivemos o contágio da economia real vindo do setor financeiro. Já nessa última, a ação sobre a economia partiu do contágio de um vírus. Esse colapso econômico recente não é democrático, como algumas pessoas defendem. Ele atinge, muito mais e de formas diferenciadas, os mais vulneráveis. Os recortes de gênero e raça agravam ainda mais esse grupo.

A carência nos transportes públicos, pessoas dividindo o mesmo dormitório, a falta de saneamento básico e a dificuldade de manter o distanciamento são alguns fatores que justificam essa maior ação do vírus sobre os mais pobres. A maior probabilidade de óbito ocorre em virtude da presença de comorbidades e do acesso à saúde pública (o número de leitos de UTI no SUS é quase cinco vezes menor do que na rede privada). Essa crise coloca sob crítica o neoliberalismo, já que a distorção social está muito relacionada a essa estrutura.

No Brasil, o colapso econômico assume singularidades. O país não se recuperou totalmente da recessão de 2015-2016. Além disso, o governo no período pandêmico defendia o Estado mínimo, com o agravante de rejeitar as evidências científicas. Foi, assim, necessária a intervenção do Poder Judiciário, do Poder Legislativo e de outras instâncias, na definição de uma política pública de enfrentamento à crise.

O pano de fundo de uma situação como essa tem a ver com o papel que o Estado deve cumprir na economia e na sociedade. Carvalho destaca as cinco funções pelas quais a governança deve se responsabilizar: estabilizador da economia, investidor em infraestrutura, protetor dos mais vulneráveis, provedor de serviços e empreendedor.

Na condição de Estado estabilizador da economia, aponta para a adoção de princípios keynesianos, que podem ser resumidos numa perseguição da estabilização de preços e do crescimento da economia. O modelo estatal intervencionista preconizado por John Maynard Keynes ainda funciona como balizador para nossos dias. É papel do Estado frear o ímpeto endividatório das empresas e famílias durante a expansão econômica, através de políticas monetárias, fiscais e regulatórias restritivas, e fazer o oposto em período de contração econômica. Ou seja, na fase de crescimento o governo arrecada mais e gasta menos, gerando reservas monetárias, enquanto no período recessivo, passa a arrecadar menos e a gastar mais, aumentando o endividamento. Esse vem a ser o papel estabilizador do Estado.

Na crise da COVID-19, é necessário garantir a sobrevivência das pessoas e das empresas através da transferência de renda e do provimento de socorro a empresas. O Brasil viveu uma de suas maiores recessões no período de 2015-2016, e entre 2017-2019 a mais lenta recuperação econômica de sua história. A piora do cenário econômico externo desde 2011, somada a vultosas desonerações e subsídios a empresários dos mais variados setores, levou ao primeiro aumento da dívida pública em relação ao PIB no século XXI. Com a queda de arrecadação, o governo teve que fazer contingenciamentos.

Um dos efeitos da pandemia foi chacoalhar de vez as bases do regime fiscal brasileiro. Antes disso, em 2019, a economia crescia apenas 1%, o que revelou a necessidade da revisão do teto de gastos e de um plano para estimular a economia. Os gastos autorizados para enfrentar a pandemia foram da ordem de R\$259 bilhões, dos quais R\$124 bilhões foram destinados para o auxílio emergencial. Essas medidas configuraram ao Estado o papel estabilizador. Rapidamente o mito de que o Brasil estava sem dinheiro se desfez. Desde esse século, o Brasil não tem problema de dívida externa. Ao contrário, temos significativas reservas internacionais e reduzida dívida pública em moeda estrangeira. Durante a pandemia, elevamos a dívida pública através da emissão de títulos.

As elites financeiras não tinham afinidades com o candidato Bolsonaro nas eleições de 2018. A agenda ultraliberal do futuro anunciado Ministro da Economia, Paulo Guedes, que defendia a privatização de empresas estatais, o fim do reajuste automático do salário mínimo, a redução da carga tributária e o aprofundamento da reforma trabalhista, conseguiu tornar Bolsonaro o candidato das elites financeiras do país.

O segundo papel anunciado por Carvalho, o do Estado como investidor, na sua condição de formador de capital ou investidor, se apoia na concepção de que o investimento público leva à formação de estruturas físicas que elevam a capacidade produtiva da economia. Nesse sentido, podemos elencar como investimentos as obras de infraestrutura, como o reparo de rodovias,

ferrovias, portos e aeroportos; a expansão de redes de geração e distribuição de energia elétrica, água e esgoto; a construção de escolas, hospitais e moradias sociais, entre outras. Não apenas geram empregos, mas também impulsionam o desenvolvimento social.

Esse papel estrutural do Estado revelou-se ainda mais evidente quando a pandemia do coronavírus alargou a preocupação com o bem-estar da população, especialmente no que diz respeito ao combate a doenças transmissíveis. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2018 apontam que 72 milhões de brasileiros, o equivalente a 34% da população, vivem sem acesso à rede geral de esgoto (IBGE, 2018). Esse indicador evidencia a persistência de desigualdades estruturais no país.

Nesse quadro, tornou-se incontornável reconhecer que a atuação estatal é decisiva não apenas no enfrentamento de emergências sanitárias, mas também na reorganização econômica após momentos de colapso. Processos de recuperação não podem ser conduzidos exclusivamente pela iniciativa privada, que tende a investir apenas diante da expectativa de crescimento da demanda. A insuficiência do investimento privado, aliada a restrições fiscais rígidas, contribui para perpetuar gargalos históricos. A Lei de Responsabilidade Fiscal (Brasil, 2000) e o Teto de Gastos (Brasil, 2016), ao limitarem o espaço orçamentário para políticas estruturais, acentuaram as dificuldades de ampliar investimentos indispensáveis à redução das desigualdades reveladas pela crise.

A terceira modalidade, a do Estado protetor, tem a sua gênese na Alemanha de Otto von Bismarck, do século XIX. Esse modelo ampliou-se para a Europa Ocidental, no pós-Segunda Guerra Mundial, e, atualmente, tem versões diferenciadas. Enquanto nos países nórdicos se adotam benefícios universais, com estrutura progressiva de tributação, o modelo anglo-americano foca na garantia de um mínimo existencial apenas para os vulneráveis, com uma base tributária menor. Por fim, o modelo alemão, que aparece como modelo intermediário entre os dois citados, mantém sua base contributiva dividida entre patrão e empregado. Neste nosso século, a defesa da universalização de benefícios se fortaleceu, haja vista novos riscos sociais com a mudança no equilíbrio entre trabalho e vida familiar, o aumento da participação feminina no mercado de trabalho, a precarização das relações de trabalho e o impacto da globalização na vida das pessoas. A pandemia acabou por agudizar esse quadro.

O impacto sobre os vulneráveis na pandemia exigiu combinar medidas restritivas com a garantia de uma renda mínima. “Em abril de 2020, 143 programas em 81 países já tinham sido expandidos ou adaptados para enfrentar a crise. Desses, 65 programas em 42 países são iniciativas novas, criadas no contexto da pandemia” (Carvalho, 2020, p. 66). O Brasil, com a

experiência do programa Bolsa Família, o maior programa de transferência de renda condicionada do mundo, atendendo aproximadamente 14 milhões de famílias, reduzindo a pobreza em 15% e a extrema pobreza em 25%, não teve dificuldade em estabelecer um plano emergencial na COVID-19 (Carvalho, 2020).

Para melhor mensurar, em artigo na *Folha de São Paulo*, de 23 de maio de 2020, o economista Samuel Pessoa (2020) destaca que uma renda básica de R\$ 406,00 por pessoa reduziria o índice de Gini³⁹ de 0,506 para 0,377, nos aproximando de países como a Austrália. No horizonte, fica a tarefa de estabelecer uma reforma tributária progressiva, com foco nas grandes fortunas, para inverter a tendência de concentração de riqueza presente em toda a nossa história.

Na penúltima condição, a de um Estado interventor, destaca-se o de prestador de serviços. Essa condição passa pelo oferecimento dos direitos à saúde e à educação. Entre alguns analistas, há a concepção de que o gasto na saúde tem a ver com o bem-estar da pessoa em suas múltiplas atividades, enquanto a educação se relaciona com a possibilidade de ascensão social e correção das desigualdades sociais, bem como com o crescimento econômico do país.

Os gastos com educação, saúde e benefícios sociais tiveram maior crescimento nas décadas de 1960 e 1970, período de expansão da uma sociedade de bem-estar. A carga tributária está intimamente relacionada com os gastos sociais. Quanto maior o percentual de gastos públicos sociais em relação ao PIB, melhores serão os atendimentos dispensados à população.

Nossa carga tributária, em 2018, ficou em 33,6%, o que nos colocou próximo aos parâmetros dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é de 34,3%. Os críticos de um Estado prestador de serviços alegam que se gasta muito sem prestar atendimento adequado e defendem que o Estado deve assumir deveres fixando um mínimo de gastos, como aquele de 18% da arrecadação de impostos para a educação. A PEC do teto de gastos definiu a correção somente pela inflação, não mais agregando, como antes, o desempenho da economia, ou seja, o crescimento do PIB. Na prática, os valores ficam estagnados. É preciso destacar que o número de idosos atendidos pelo SUS vem crescendo significativamente. Com isso, os programas sociais passam a disputar entre si as destinações das verbas congeladas.

Com Bolsonaro/Guedes, o projeto era não furar o teto de gastos, mas quebrar o piso da despesa obrigatória. Tanto assim que o governo desindexou os benefícios sociais do salário

³⁹ Índice de Gini mensura a desigualdade de distribuição de renda em uma população. É calculado comparando os rendimentos dos 20% mais ricos com os 20% mais pobres de uma população. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 0, menor a desigualdade de renda.

mínimo. Foi necessária a atuação dos movimentos sociais e do Congresso Nacional para travar essa ofensiva sobre os direitos sociais. Ressaltamos a necessidade, dada as circunstâncias, de que o Estado deva se endividar para possibilitar a retomada econômica, sendo necessário reformar o sistema tributário para exigir mais de quem pode e deve dar mais. O tamanho do Estado deve ser definido pela sociedade, e não pelos economistas.

Por fim, o Estado empreendedor. Neste papel, os governos devem assumir riscos ao executarem ações inovadoras e de criação de novos mercados. A ação de um Estado empreendedor/investidor pode ser determinante na estrutura produtiva de um país. Segundo o economista Joseph Schumpeter (1961), ocorre, no capitalismo, um processo de destruição criativa que consiste em uma necessidade permanente de inovação, sob pena de extinção de empresas que não acompanhem esse processo. A pandemia trouxe a possibilidade do Estado empreender. Carvalho (2020, p. 111) destaca que as ações do Estado “podem orientar a política de desenvolvimento produtivo e tecnológico articulando universidades, institutos de pesquisas, empresas privadas, banco de desenvolvimento e agências governamentais”.

A partir das cinco funções do Estado propostas por Carvalho — estabilizador da economia, investidor em infraestrutura, protetor dos mais vulneráveis, provedor de serviços e empreendedor —, foi possível observar que o governo Bolsonaro, durante a pandemia de COVID-19, cumpriu essas atribuições de forma fragmentada, insuficiente e, muitas vezes, contrária ao que a autora considera fundamental para atravessar crises sistêmicas.

Em síntese, a pandemia forçou o retorno do Estado em múltiplas frentes, mas expôs sua assimetria estrutural: protegeu mercados com velocidade e cuidou de gente com morosidade. À luz de Fisher, Benjamin e Krenak, não basta “voltar ao normal”, é preciso reimaginar o comum. Com esse referencial, passamos agora ao recorte brasileiro e, em seguida, às dinâmicas do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias, onde essas escolhas macro se refletiram no cotidiano escolar.

4.3 – A COVID-19 retratada nos jornais: Brasil

*“Brasil
Mostra tua cara
Quero ver quem paga
Pra gente ficar assim.”
(Cazuza)*

Consideramos importante a apresentação da COVID-19 no Brasil baseada nas informações factuais prestadas pelos periódicos nos anos de 2020 e 2021. Faz-se necessário rememorar a experiência nacional com a pandemia. Nossas memórias acabam esquecidas porque a gama de acontecimentos intensos e renovados faz com que o passado próximo se assemelhe a um passado longínquo. Os jornais, como narradores do tempo imediato, registram o medo, a confusão e as disputas políticas que acompanharam a expansão do vírus. Neles, a pandemia se apresenta não apenas como evento sanitário, mas como espelho das tensões estruturais do país.

Para tanto, realizamos a pesquisa em jornais de grande circulação no Rio de Janeiro, a saber: o jornal *O Dia* e *O Globo*. Optamos por tais periódicos pelo fato de serem produzidos no referido estado. *O Dia* tem uma abordagem mais local que *O Globo*. Além disso, como nosso foco de interesse se baseia na verificação dos acontecimentos no município de Duque de Caxias, recorte local de nossa tese, o primeiro jornal contou com nossa preferência. Consideramos o desdobramento cronológico da doença para compor um cenário de desenvolvimento processual dos fatos. Cabe ainda ressaltar que não tenho formação em História e assumo a responsabilidade pelas imprecisões historiográficas.

Antes mesmo da doença se fazer presente, em janeiro de 2020, a mídia corporativa já alertava para o risco de difusão do coronavírus, sobretudo no período vindouro do carnaval. A população era orientada a adotar os procedimentos de higiene, como a lavagem das mãos, o uso de álcool e máscaras, o distanciamento de lugares fechados, dentre outros. Ainda em janeiro, o Ministério da Saúde (MS) descartou cinco casos suspeitos. Era notícia a suposição de que os hábitos alimentares na China, como tomar sopa de morcego, poderiam ser a origem da contaminação. Nesse país, os primeiros casos de COVID-19 foram registrados no final de dezembro, registrando o total de 18 mortos. No Brasil, não se adotou nenhuma medida preventiva. A própria OMS argumentava que era precoce o estado de emergência e recomendava viagens turísticas nacionais e internacionais (O Dia, 24/02/2020, p. 3).

O coronavírus avançou em 11 países, entre eles França e Estados Unidos. O Estado chinês determinou o fechamento dos pontos turísticos. Nosso MS orientou que os aeroportos alertassem aos passageiros sobre os sintomas da doença (O Dia, 25/01/2020, p. 3). Na manchete do jornal *O Dia*, de 29 de janeiro de 2020, aparecia a mensagem de três casos suspeitos em Belo Horizonte, Curitiba e São Leopoldo, obrigando o MS a elevar a categoria de “atenção” para

“perigo iminente⁴⁰”. Além dessa recomendação, todo passageiro vindo da China com aparentes sintomas deveria ser monitorado.

Como efeitos práticos dos acontecimentos, empresas brasileiras cancelaram viagens de seus funcionários para a China e as empresas aéreas que operam no Brasil suspenderam seus voos em direção ao país asiático. A doença gerou uma frenética corrida por máscaras e álcool em gel no país. O MS distribuiu um kit de segurança para profissionais da saúde, composto por gorro, capote, óculos, máscaras, luvas e botas. Já são mais de 6 mil casos em janeiro, com 132 mortes, a maioria na China (O Dia, 30/01/2020, manchete). Foi protocolado o pedido de *habeas corpus* coletivo no STF, solicitando que Bolsonaro apresentasse informações sobre possibilidades do resgate de brasileiros na China, ao que o mandatário respondeu não ter intenção de fazer em virtude do alto custo. Porém, ante o desgaste junto à opinião pública e o agravamento dos casos, o governo reconsiderou sua posição e repatriou brasileiros da China.

Os governos do estado e do município do Rio de Janeiro anunciaram que estavam preparando um plano de contingência para o enfrentamento da doença, com leitos extras. O Hospital Municipal Ronaldo Gazolla⁴¹ se tornou centro de referência para o município, enquanto no estado, os hospitais do Servidor e Pedro Ernesto, bem como o Instituto Estadual de Infectologia São Sebastião⁴², concentraram os esforços para o acolhimento dos infectados (O Dia, 03/03/2020, p. 1).

O primeiro caso confirmado da epidemia se deu em São Paulo. No Brasil, em março, houve suspeita de 488 casos. No Rio de Janeiro, 62; em Duque de Caxias, dois casos (O Dia, 04/03/2020, p. 5). Autoridades sanitárias estavam preocupadas com uma possível correria nos hospitais. Segundo o jornal *O Dia*, de 05 de março de 2020, o país avança para três casos confirmados da doença. No mesmo jornal, do dia 06 de março de 2020, foi confirmado o primeiro caso no estado do Rio de Janeiro, com transmissão local. Tratava-se de uma moradora de Barra Mansa que esteve na Europa. O avanço do vírus em todos os continentes fez com que os eventos esportivos, como os Jogos Olímpicos, fossem suspensos.

Em 10 de março de 2020, a OMS elevou a doença à categoria de pandemia. Enquanto isso, em nosso país, a pandemia se alastrava, com 52 casos, sendo 13 no Rio (O Dia, 11/03/2020, p. 3). O governo decretou medidas de emergência no estado, como isolamento, quarentena,

⁴⁰ O MS brasileiro opera com três categorias para a doença COVID-19, que são “atenção”, “perigo iminente” e “emergência de saúde pública”.

⁴¹ Está localizado em Acari, na Zona Norte.

⁴² O Hospital Federal dos Servidores se encontra no Centro do Rio. O Hospital Universitário Pedro Ernesto fica localizado no bairro de Vila Isabel. Já o Instituto Estadual de Infectologia São Sebastião situa-se no bairro da Gamboa, na região central da cidade.

testagem, dentre outros. Escolas começaram a suspender as aulas, *shopping centers*, cinemas, teatros e shows foram proibidos de funcionar e idas à praia deveriam ser evitadas. Contudo, o carioca ignorou os alertas e continuou sua rotina. As férias dos profissionais de saúde foram canceladas, e a categoria passou por testagem imediata. Ocorreu o adiamento de cirurgias eletivas, com restrição de visitas hospitalares. Os jogos de futebol foram suspensos pela Confederação Brasileira de Futebol (CBF). A Rede Globo de televisão suspendeu a gravação de novelas. Bares restringiram o atendimento a 30% de sua capacidade. Para atender aos alunos, 1.540 refeitórios de escolas continuaram funcionando. Uma liminar acabou proibindo as refeições no espaço escolar (O Dia, 11/03/2020, p. 3).

A primeira morte no país ocorreu em São Paulo: um homem de 62 anos com comorbidades. O registro de 4 mortes em São Paulo, no dia 18 de março de 2020, obrigou a Câmara de Vereadores a declarar situação de calamidade pública. Com 63 casos, o governo do estado do Rio de Janeiro anunciou a construção de um hospital de campanha com 500 leitos ainda no primeiro semestre de 2020. Dezesete integrantes da equipe de Bolsonaro foram infectados. O mandatário compareceu à coletiva de imprensa usando máscara. O Governo Federal anunciou a concessão de um auxílio emergencial de duzentos reais, mas ainda assim, ocorreu uma manifestação conhecida como “panelaço”. O MEC autorizou a realização de aulas em plataformas digitais (O Dia, 19/03/2020, p. 1; 4).

O jornal *O Dia*, de 20 de março de 2020, anunciou em sua manchete as duas primeiras mortes no Rio de Janeiro. Os óbitos foram em Niterói (um homem de 69 anos) e Miguel Pereira (uma mulher de 63 anos). O governo estadual tentou isolar a capital por terra e ar, e também decretou o fechamento das praias. Essas medidas não se efetivaram. Com 7 mortes no país, o deputado Eduardo Bolsonaro atacou e culpabilizou a China, mas acabou se retratando. Enquanto o presidente chamava a COVID-19 de “gripezinha” e atacava as medidas preventivas tomadas no Rio de Janeiro, o Ministro da Saúde, Henrique Mandetta, alertava para a possibilidade de colapso nos serviços de saúde.

O prefeito do município do Rio, Marcelo Crivella, ordenou o fechamento de bancos e do comércio. Farmácias e supermercados funcionaram 24 horas. As comunidades das favelas, por conta própria, fizeram campanhas de prevenção. Crivella anunciou a intenção de remover os idosos das favelas para hotéis, o que não ocorreu. Enquanto o número de casos confirmados em 1 de março de 2020 era de dois, cresceu para 1.546 em 22 de março de 2020 (O Dia, 23/3/2020, p. 6).

Foi decidido pela Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ) que os serviços das concessionárias não poderiam ser paralisados por atraso. Bolsonaro criticou a suspensão

das aulas. O estado do Rio estabeleceu aulas a distância e anunciou que alunos sem acesso à internet receberiam o conteúdo em casa. O presidente da Câmara dos Deputados, Rodrigo Maia, recuou na proposta de redução salarial do servidor, mas a casa legislativa aprovou, em 26 de março de 2020, o aumento do benefício para a população para 600 reais. Aprovaram também que pequenas e médias empresas receberiam empréstimos no montante de R\$40 bilhões para pagar salários.

Mandetta enfrentou Bolsonaro ao defender o *lockdown*. O jornal *O Dia* de 30 de março de 2020 informou em sua manchete que houve um aumento de 19 para 70 bairros com registro de contaminados. O bairro da Barra da Tijuca, localizado na Zona Oeste⁴³, liderou com 65 casos do total de 600 doentes. O mês de março de 2020 se encerrou com 4.579 casos e 159 mortes a nível nacional. São Paulo liderou com 1.517 casos e 113 mortes. O Rio ficou na 2ª posição em escala nacional, registrando 657 casos e 18 mortes. Caxias contou com 5 mortos, ocupando o 4º lugar com o maior número de óbitos (*O Dia*, 01/04/2020, p. 3). Apesar dos números, o município de Duque de Caxias foi o único na Baixada que não alterou sua rotina, com comércios funcionando normalmente.

A falta de material hospitalar bloqueou quase 2 mil leitos na capital. A redução de recursos humanos também colaborou para a piora no atendimento aos doentes. A Associação de Juízes para a Democracia cobrou do Congresso Nacional medidas para barrar a retirada de direitos por parte do governo, como a suspensão de contratos de trabalho, e redução proporcional de jornadas de trabalho e de salários em até 70%. O Governo Federal perdeu popularidade. Um estudo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FespSP) apontou que 55% das publicações a favor do presidente eram feitas por robôs (Freitas, 2020). Bolsonaro teve 38% de aprovação, anunciou o mesmo estudo. Segundo o Instituto Datafolha, houve apoio de 76% dos brasileiros para as medidas de isolamento (Zanini, 2020). Ainda que 28% das pessoas não tenham cumprido as normas de isolamento, 18% delas estavam totalmente isoladas e 54% só saíam para ir ao mercado (*O Dia*, 4/4/2020, p. 4).

A Polícia Militar usou grades para bloquear o acesso à praia do Leme. Entretanto, não surtiu o efeito de afastar os banhistas da praia. Um decreto do estado do Rio de Janeiro estabeleceu turnos de funcionamento: a partir das 9h para serviços e a partir das 6h para

⁴³ O prefeito Eduardo Paes (Partido Social Democrático) sancionou a lei que institui a Zona Sudoeste no município do Rio de Janeiro, após aprovação do projeto pela Câmara Municipal em segunda discussão, realizada no dia 14 de setembro de 2025. A nova legislação redefine a divisão administrativa da cidade, criando uma área com identidade territorial própria (Pierre, 2025).

indústrias (Rio de Janeiro, 2020). O governador Witzel afrouxou as restrições no interior do estado, com liberação de entrega em domicílio, comércio e circulação interna em 28 municípios (O Dia, 4/4/2020, p. 4).

Na manchete de 9 de abril de 2020, o jornal *O Dia* informou que a União liberou o saque do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), no valor de até 1 salário mínimo. A quarentena foi flexibilizada com a liberação de quiosques nas praias do Rio. A Zona Norte teve 40% das mortes, enquanto os idosos representaram 73% de óbitos na capital. Caxias registrou 64% de mortes na Baixada Fluminense. Esse município foi o último que aderiu às restrições no comércio (O Dia, 11/4/2020, p. 4 e 9). O prefeito caxiense, Washington Reis, contraiu COVID-19 e foi internado no hospital de elite Pró-Cardíaco, na Zona Sul do Rio.

Em 15 de abril, houve novo recorde de mortes: 204 vítimas. Agora foi a vez do governador Witzel ser infectado pela doença. Diante desse quadro, o STF autorizou a adoção do isolamento em estados e municípios (O Dia, 16/4/2020, manchete). O embate político no interior do governo federal levou à demissão de Mandetta e à nomeação de Nelson Teich para o MS. Enquanto isso, Bolsonaro participou de um ato público em Brasília, no qual pediu intervenção militar e fechamento do Congresso Nacional e do STF. Concomitantemente, houve filas imensas na Caixa Econômica Federal para receber o benefício emergencial de R\$600,00.

Na capital, no âmbito da doença, o quadro se agravou ainda mais. A ocupação chegou a 90% dos leitos hospitalares. Houve falta de respiradores, e os médicos tiveram de escolher entre quem deixar vivo e quem deixar morrer, enquanto o Conselho Federal de Medicina liberou e recomendou o uso da cloroquina como fármaco para enfrentar a pandemia. Os dados de abril de 2020 fecharam com o Brasil alcançando 78.162 infectados e 5.466 mortes. O Rio de Janeiro, com 8.869 infectados e 794 óbitos. Por fim, Duque de Caxias contou com 395 contágios e 70 mortes (O Dia, 2/5/2020, p. 8). A propósito, o município de Caxias tem o maior número de mortes por 100 mil habitantes, foi o que revelou a pesquisa da Universidade Federal Fluminense (UFF), com taxa de 17,7% de mortalidade, seguido de Nova Iguaçu, com 9,4% (Pedrosa, 2020). As razões para tal quadro, entre outras, foram o esgotamento da capacidade do sistema de saúde, desrespeito ao isolamento e a subnotificação, que fez aumentar ainda mais a taxa de letalidade (O Dia, 2/5/2020, p. 5).

O município de Duque de Caxias ainda teve de conviver com o drama nos cemitérios, com recusa de sepultamentos sob suspeita de COVID-19, além de cobrança de sepultamentos que deveriam ser gratuitos. A cidade precisou providenciar contêineres frigoríficos para preservação de corpos, e a prefeitura precisou assumir o controle de um dos cemitérios. O Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE-RJ) estabeleceu um prazo de dez dias

para que o governante se pronunciasse acerca da não efetivação de contratação de funcionários na área da saúde, já que o município passou a liderar o número de casos na Baixada, com 911 contra 754 de Nova Iguaçu, o segundo colocado.

No quadro político, o Teich, pediu demissão do MS por não concordar com a prescrição de cloroquina para o enfrentamento pandêmico. O militar Eduardo Pazuello assumiu o ministério. Bolsonaro foi filmado em Goiânia, tomando café e circulando sem máscara. Sua reprovação atingiu 67%. No âmbito estadual, o governador Witzel exonerou o Secretário de Saúde, Edmar Santos, alegando falhas na gestão de hospitais. Fernando Ferry foi nomeado para a posição. O país superou os mil mortos diários, com 1.179. O Rio de Janeiro bateu recorde com 227 mortes (O Dia, 20/5/2020, manchete). Por força judicial, o comércio de Duque de Caxias continuou fechado. Para o Ministério Público, a cidade não tinha uma política de controle da pandemia. A Justiça determinou que Caxias deveria reforçar a quarentena dentro de até 24 horas, com utilização da Guarda Civil, sob pena de R\$20 mil de multa, por não cumprir determinação anterior. Maio encerrou com 65.166 infectados e 27.878 mortos. O Rio de Janeiro teve 47.953 acometidos pela doença e 5.079 mortos. Por fim, Duque de Caxias apareceu em 2º lugar no estado, com 1.358 casos e 235 óbitos (O Dia, 01/06/2020, p. 8).

O presidente vetou o repasse de R\$8,6 bilhões para combate à COVID-19. O MS passou a sonegar informações públicas. A pasta passou a adotar a estratégia de divulgar os números da doença à noite, comprometendo a divulgação dos números. Obrigou a mídia corporativa, liderada pela Rede Globo, a levantar dados junto aos estados e municípios. O Governo Federal incentivou invasões a hospitais, alegando números superestimados da doença. A Justiça barrou o relaxamento da quarentena no estado do Rio. Em 10 de junho de 2020, a ALERJ abriu processo de *impeachment* contra o governador Witzel, por supostas fraudes na saúde em plena pandemia. O Brasil atingiu a marca de 1.032.913 casos, com 48.954 mortes (Dia, 20/6/2020, manchete). O primeiro semestre de 2020 se encerrou com o país atingindo 1.344.143 casos, com 57.622 óbitos. O Rio chegou a 111.298 infectados e 9.819 vítimas. Duque de Caxias atingiu 3089 casos e 418 mortes, mantendo a 2ª posição de mortes no estado (O Dia, 1/7/2020, p. 3).

O Congresso Nacional aprovou o adiamento das eleições municipais no país para novembro. O presidente contraiu a doença e mesmo assim tirou a máscara para falar com os jornalistas. O Secretário de Saúde do Estado do Rio, Edmar Santos, foi preso, acusado de desviar R\$37 milhões em compras de equipamentos para a COVID-19. Em 29 de agosto de 2020, o governador Witzel foi afastado pelo Superior Tribunal de Justiça (STJ), acusado de desviar verbas públicas. A utilização de máscara passa a ser obrigatória no estado. Ficou

estabelecido a data de 3 de agosto para a volta das aulas na rede privada, contudo o retorno de professores, funcionários e alunos seria facultativo. O sindicato de escolas se posicionou contrariamente à volta, com indicativo de greve. O governo do estado manteria as escolas fechadas até 20 de agosto de 2020. Os números de julho de 2020: Brasil, com 2.610.102 casos e 91.263 mortes; o Rio fechou com 163.642 infectados e 13.348 mortos; Duque de Caxias atingiu 6.158 casos e 566 óbitos, representando o 4º lugar no estado (O Dia, 31/7/2020, p. 5).

As mortes caíram 14% e as taxas de infecção retraíram no país. No âmbito geral, os números de 16 estados foram reduzidos, 8 apareceram com estabilidade e 3 aumentaram seus números, como foi o caso do Rio de Janeiro, que teve aumento de 27% nos casos⁴⁴ (O Globo, 2/9/2020, p. 18). O *Imperial College*⁴⁵ informou que o contágio é o menor desde abril desse ano. A Justiça autorizou a volta às aulas nas escolas privadas, mas o Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro (TJ-RJ) impediu a volta das aulas em escolas da capital. O Brasil tinha respectivamente 4.780.317 e 143.010 de casos e mortes por COVID-19 (O Globo, 30/9/2020, p. 1). As mortes caem 23% em setembro e 12% em agosto na dimensão nacional (O Globo, 2/10/2020, p. 1). Levamos 76 dias para chegar a 30 mil mortes, mais 30 dias para chegar a 60 mil, mais 28 dias para 90 mil, mais 31 dias para 120 mil e mais 42 dias para 150 mil. As causas apontadas podem ser as políticas de reabertura dos espaços públicos e pouca testagem (O Globo, 11/10/2020, p. 17).

As aulas no estado do Rio voltaram, mas com baixa adesão, em torno de 5% dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os únicos autorizados ao retorno. Em pesquisa feita pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), verificou-se que o tempo de estudo dos mais ricos era 64% maior que o dos mais pobres no ensino remoto (de 3 horas e 11 minutos para 2 horas e 20 minutos) (O Globo, 21/10/2020, p. 17). Na pandemia, a parcela da faixa etária de jovens entre 20 e 24 anos sem estudar e trabalhar subiu de 28,6% para 35,2% (O Globo, 22/10/2020, p. 35).

Em outubro de 2020, a mídia impressa não divulgou os dados pormenorizados da COVID-19 no país, estados e municípios. Todavia, registrou-se uma alta de casos no Rio, São Paulo e mais nove capitais, apontando para uma nova onda da doença, segundo afirmou a Fiocruz. A ocupação de leitos de UTIs no município do Rio chegou a 95%, e o país só havia testado 20% da meta (O Globo, 20/11/2020, p. 18). A capital do Rio resolveu cancelar o *réveillon*. O Rio de Janeiro tinha 565 mortes e São Paulo, 514 óbitos. Dados mostravam mais

⁴⁴ Com a queda nas mortes e casos, a mídia corporativa parou de informar os números sistematicamente e passamos a pesquisar o jornal *O Globo*, dado o fato de que este veículo é mais detalhista nas informações.

⁴⁵ O *Imperial College London* é uma universidade localizada em Londres, Reino Unido.

pessoas na rua do que antes da COVID-19. Os prefeitos do Rio e de São Paulo, Paes e João Doria, respectivamente, fecharam um acordo para compra da vacina CoronaVac (O Globo, 16/12/2020, manchete). Novas medidas restritivas foram adotadas na capital do Rio, como a proibição de uso das áreas de lazer na orla no fim de semana.

O país caiu 5 posições no ranking da educação. A estagnação na educação por falta de projetos para enfrentar a pandemia foi a principal causa (O Globo, 15/12/2020, p. 1). A Secretaria de Educação do Estado do Rio (SEEDUC) decidiu não reprovar os estudantes. Dos 91 municípios do estado, 74 decidiram não retornar às aulas. Duque de Caxias estava entre aqueles que escolheram pelo retorno das aulas.

O país atingiu o número de 200 mil mortos. No município do Rio, subiu de 15 para 28 o número de os bairros com alto índice de risco (O Dia, 8/1/2021, manchete). O estado do Amazonas sofreu com falta de oxigênio (O Dia, 8/1/2021, p. 5). A primeira pessoa foi vacinada em São Paulo, em 17 de janeiro de 2021. O estado do Rio iniciou a imunização com 300 mil doses distribuídas. As vacinas Oxford e AstraZeneca foram distribuídas no nosso estado, com 176.220 doses.

Empresários se ofereceram para comprar 33 milhões de doses e doar metade ao SUS (O Dia, 27/1/2021, manchete).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi realizado, ainda que com 51% de ausências (O Dia, 19/1/2021, p. 6). Um estudo do IBGE revela que a pandemia provocou o abandono de 5,5 milhões de crianças das salas de aula no país (O Dia 31/1/2021, manchete). Ante o anúncio do retorno das aulas, professores do estado e do município decidiram entrar em greve (O Dia, 1/2/2021, p. 3). Em 23 de fevereiro de 2021, 38 escolas municipais retornaram às atividades presenciais no município do Rio. Em 1º de março de 2021, as aulas presenciais retornam no estado do Rio, com turno único e ensino híbrido.

O presidente Bolsonaro proibiu ministros de estabelecer contatos com o governador Doria, de São Paulo (O Dia, 8/02/2021, manchete). O Brasil chegou à média de 1.050 mortes ao dia. A Fiocruz afirmou que, no período de 17 a 30 de janeiro, todos os estados tiveram alta de mortes e média de 51 mil casos/dia. Com um ano de pandemia e a marca de 250 mil mortes atingida, não houve registro de comentários do presidente sobre a calamidade sanitária. Atingimos o valor de 1910 mortes/dia, e Bolsonaro pediu o fim da “frescura e do mimimi” (O Dia, 4/03/2021, manchete). Em Duque de Caxias, havia aglomeração nos postos para vacinação, com pessoas transitando desde às 4 horas da manhã e a formação de um engarrafamento gigante na Rodovia Washington Luís (O Dia, 6/3/2021, p. 4).

O prefeito de Duque de Caxias, Washington Reis, foi intimado pela Justiça por não respeitar o plano de vacinação determinado pelo estado. Houve aglomeração de idosos para se vacinar nesse município da Baixada Fluminense. Atingimos o recorde de mortes pela COVID-19, com 2.841 pessoas ao dia em 16 de março de 2021. O Rio de Janeiro atingiu a marca de 618.284 pessoas infectadas e 33.824 mortes (O Dia, 17/3/2021, manchete). O Governo Federal substituiu novamente o ministro da saúde, com a saída de Pazuello para a entrada de Marcelo Queiroga. O mês de março de 2021 se encerrou com um total de 651.914 casos e 37.114 mortes para o Rio de Janeiro. O estado ficava atrás somente de São Paulo, enquanto o país fechava com 12.839.844 infectados e 325.284 mortos.

No universo escolar, a prefeitura do Rio ganhou na Justiça o estabelecimento da volta às aulas. Por sua vez, as prefeituras de Nova Iguaçu e Belford Roxo mantiveram somente aulas remotas (O Dia, 7/4/2021, manchete). Em Duque de Caxias, as aulas começaram em 8 de fevereiro de 2021. Retornando às estatísticas, os números de óbito foram maiores que os de nascimentos no Rio de Janeiro por 6 meses consecutivos, num total de 7.553 contra 5.298 (O Dia, 14/4/2021, p. 5). Para tentar atenuar o quadro calamitoso, o estado prorrogou até o dia 26 de abril de 2021 as restrições para bares, academias e *shopping centers*, que só deveriam atender 40% da sua capacidade, e suspendeu a realização de shows, a abertura de casas de festas e a realização de feiras. O país atingiu a marca de 400 mil mortes, em 29 de abril de 2021 (O Dia, 30/4/2021, manchete).

Na arena política, o governador do Rio de Janeiro, Witzel, sofreu um *impeachment* aprovado por unanimidade. A prefeitura do Rio liberou o funcionamento de bares até às 23h, assim como o acesso a praias e parques nos fins de semana. Aulas presenciais voltaram em 85% das escolas municipais (O Dia, 12/5/2021, p. 5). A categoria de professores do município do Rio fez uma assembleia para avaliar o movimento paredista, manteve a greve e pediu a antecipação do recesso de julho de 2021. O prefeito de Duque de Caxias foi novamente internado no Hospital Copa D'or. Em 19 de junho de 2021, o país atingiu a cifra de 500 mil mortes e 17.822.659 casos (O Dia, 20/06/2021, manchete).

No segundo semestre de 2021, com efeito da vacinação, os números de mortes e internações começaram a reduzir significativamente. A capital finalizou a vacinação em adultos em 19 de agosto de 2021, e em 28 de agosto de 2021, o estado do Rio de Janeiro voltou à classificação de risco moderado. Em 6 de setembro de 2021, a média de mortes foi a menor do ano, com 688 vítimas (O Dia, 07/09/2021, p. 5), um recuo de 30,4% quando comparado ao mês anterior. O estádio do Maracanã foi liberado para receber torcedores com 50% de ocupação, e eventos ao ar livre também foram autorizados. O prefeito de Duque de Caxias baixou um

decreto para o fim da obrigação no uso de máscaras e alegou ter atingido 900 mil aplicações, com 70% da população vacinada e 46,8% com a segunda dose aplicada. Ainda assim, Duque de Caxias ocupava o 6º lugar entre os municípios que menos aplicaram a segunda dose.

Em 17 de outubro de 2021, houve o fim da restrição ao acesso a cinemas e teatros. No estado foi decretada a volta de todos os servidores, com as aulas previstas para começarem em 25 de outubro de 2021. Em 26 de outubro de 2021, a ALERJ aprovou o fim do uso de máscaras em locais abertos. O assunto COVID-19 começou a desaparecer dos noticiários e dos jornais. Foi anunciada a confirmação do *Réveillon*. O silêncio gradual da imprensa acompanhou o desejo coletivo de retorno à normalidade — uma normalidade que, como nos lembra Fisher (2020), nunca deixou de ser crise. O esquecimento, portanto, também é uma forma de política.

5 – JANELAS VIRTUAIS E PORTAS ABERTAS: NARRATIVAS DOCENTES

“Anda! Quero te dizer em um segredo

Falo nesse chão da nossa casa

Vem que tá na hora de arrumar.”

(Beto Guedes)

A escola, para muitas crianças e famílias, é vivida como uma casa, na medida em que se constitui como espaço de acolhida, proteção, alimentação e educação. No entanto, essa experiência não se dá de forma homogênea. Quando a escola se fecha, fecha-se também uma casa, mas não da mesma maneira para todos.

A partir das narrativas das professoras da Educação Infantil, foi possível perceber como esse fechamento produziu impactos assimétricos no trabalho docente, revelando um fosso entre diferentes condições de exercício da docência nesta etapa. As narrativas evidenciam desigualdades no acesso aos meios de comunicação, ausência de apoio governamental e desafios de interlocução com as famílias, o que redefiniu, de forma desigual, os modos de cuidar, aprender e ensinar e acompanhar as crianças. O fechamento da escola-casa evidenciou, assim, limites materiais, emocionais, institucionais e governamentais que atravessaram o fazer docente, tensionando o cuidado, a escuta e a mediação pedagógica no contexto pandêmico.

Este capítulo dedica-se ao campo empírico da pesquisa, constituído por quatro escolas públicas da rede municipal de Duque de Caxias. Com o objetivo de situar o contexto educacional em que a pesquisa se desenvolveu, apresentamos inicialmente alguns aspectos do município no âmbito educacional, fundamentais para a compreensão do contexto em que a pesquisa se desenvolveu. Em seguida, descrevemos as escolas investigadas e suas especificidades. Posteriormente, são apresentadas as narrativas das professoras, construídas a partir de suas experiências profissionais durante o período da pandemia da COVID-19 e no momento marcado pelo retorno presencial das atividades. Essas narrativas são analisadas por meio de uma síntese das principais categorias que emergiram do material empírico, permitindo compreender como as docentes elaboraram sentidos sobre esse tempo de ruptura, reinvenção e retorno.

A seguir, abrimos o mapa do município de Duque de Caxias, território onde a casa desta pesquisa se ergue. Nele, torna-se possível visualizar o espaço geográfico que abriga as escolas e as professoras participantes, situando a investigação no terreno concreto em que as experiências narradas foram vividas.

Figura 1 — Mapa do Município de Duque de Caxias por distritos



Fonte: IBGE (2016).

A partir dessa localização territorial, avançamos para a descrição dos dados geográficos, históricos e educacionais de Duque de Caxias, que contribuem para a compreensão do contexto no qual se insere o campo da pesquisa.

5.1 – Dados geográficos, históricos e educacionais de Duque de Caxias

*“Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs.”*

(Fagner e Renato Teixeira)

O trecho da letra da canção acima nos convida a olhar a construção do saber cotidiano como algo tecido no tempo, na experiência vivida e no território. Nessa perspectiva, a apresentação dos dados geográficos, históricos e educacionais de Duque de Caxias permite compreender os elementos que constituem sua identidade local, iluminando o chão concreto sobre o qual se erguem as escolas, se constroem as trajetórias docentes e se produzem as experiências narradas nesta pesquisa.

A Baixada Fluminense, região geográfica do Rio de Janeiro, pertence à Região Metropolitana. Nosso foco é o município de Duque de Caxias. A cidade recebeu este nome em homenagem ao patrono do Exército Brasileiro, Luís Alves de Lima e Silva, nascido na região em 1803. Economicamente, apesar do crescimento do PIB nos últimos anos, a cidade apresenta uma grande desigualdade social e pobreza. O PIB gira em torno de R\$57,170 milhões, sendo que 51,1% desse valor advém dos serviços. Está em 19º lugar no ranking dos maiores PIBs do Brasil, e é o terceiro do estado, segundo a lista de 2021 do IBGE (2022).

Duque de Caxias possui uma área territorial de 467.319 km² e é administrativamente dividido em quatro distritos, com um total de 41 bairros. Apresenta 85,3% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 47% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 68,2% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada⁴⁶.

Ainda segundo dados do IBGE (2022), Caxias é a segunda cidade mais populosa da Baixada Fluminense, estando situada a 15 km da capital estadual. Com a emancipação em 1943, através do Decreto-Lei nº 1.055, de 31 de dezembro do mesmo ano, o município recebeu uma grande região e a área histórica cedida por Nova Iguaçu. A recente cidade se apropriou das áreas de São Bento, Campos Elíseos, Taquara, Pilar, da Baía de Guanabara, e parte da Serra do Tinguá, de Nova Iguaçu, deixando a cidade sem ligação com o mar. O Distrito de Imbariê foi dividido com Magé, ficando a maior parte do território com os mageenses. Para Laury de Souza Villar (2003, p. 5), foi “[...] uma vitória de um grupo político e da população que desejava novos rumos a uma cidade com imenso potencial de crescimento e que almejava abandonar as amarras do passado e acelerar no caminho do progresso e do desenvolvimento social”.

Em relação aos distritos, destacamos, no primeiro, na região do Centro, um farto comércio. Também estão instalados o parque gráfico do jornal *O Globo*, grandes redes de supermercados, restaurantes, o Shopping Caxias e um campus da UERJ/FEBF. No segundo e no terceiro, Campos Elíseos e Imbariê, respectivamente, predominam o setor industrial: a Refinaria Duque de Caxias (REDUC)⁴⁷, a fábrica da Coca-Cola e as empresas de logística. Estes distritos contam ainda com a Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (FAETERJ), oferecendo graduação em Tecnologia em Processos Gerenciais e pós-

⁴⁶ Presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio.

⁴⁷ REDUC é uma das maiores do Brasil em capacidade instalada de refino de petróleo. A refinaria, que iniciou sua produção em 1961, ganha cada vez mais destaque no cenário nacional. Com uma logística privilegiada, responsável por 80% da produção de lubrificantes e pelo maior processamento de gás natural do Brasil, ela possui também o maior portfólio de nossos produtos (no total, são 55 produtos processados em 43 unidades). Localizada na Baixada Fluminense, impulsionou o nascimento de um forte polo industrial na região. Mais informações estão disponíveis em: <https://petrobras.com.br/pt/nossas-atividades/principais-operacoes/refinarias/refinaria-duque-de-caxias-reduc.htm>. Acesso em: 2 jan. 2023.

graduação em Logística, além da Escola Técnica Estadual Imbariê, ambas situadas no mesmo campus em Imbariê e pertencentes à Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), oferecendo os cursos técnicos em Logística e Qualidade. No quarto distrito, encontramos o campus da UFRJ e também o desenvolvimento da agricultura como atividade econômica familiar.

No que tange à educação, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2021, nos anos iniciais da rede pública do município, o índice cresceu, mas não atingiu a meta, estando com 4,3 (Brasil, 2022). O município, até o ano de 2023, contava com cento e oitenta e quatro escolas públicas em sua rede municipal de ensino. Dessas, cento e sessenta unidades atendem à etapa da Educação Infantil: trinta e cinco creches⁴⁸ municipais, sete Creches e Centros de Atendimento à Infância Caxiense (CCAICs)⁴⁹, e cento e dezoito escolas municipais. As creches e CCAICs atendem exclusivamente a crianças da Educação Infantil, creche e pré-escola.

Para atendimento da Educação Infantil, detalhamos o quantitativo de unidades que oferecem exclusivamente esta etapa, conforme pode ser observado na Tabela 5.

Tabela 5 — Unidades com atendimento exclusivo para Educação Infantil por distritos

Distrito	Unidades
1º	19
2º	11
3º	8
4º	4

Fonte: Adaptado pela autora a partir de dados divulgados pela SME de Duque de Caxias (2025). Disponível em: smeduquedecaxias.rj.gov.br. Acesso em: 27 dez. 2023.

Para a escolha das escolas investigadas, inicialmente foi realizada uma solicitação para a Sala Paulo Freire⁵⁰, por e-mail, acerca da documentação para pesquisa de campo no município. Para dar prosseguimento, de acordo com a orientação recebida, foram encaminhados os documentos. Dentre eles, estavam o projeto de pesquisa, o roteiro de entrevista, o TCLE e uma ficha de cadastro contendo um espaço reservado para que a pesquisadora indicasse as

⁴⁸ Na rede municipal de educação de Duque de Caxias, as unidades que atendem exclusivamente crianças de 0 a 5 anos são denominadas “creche”, mesmo possuindo a modalidade creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos).

⁴⁹ A CCAIC se refere à uma unidade de educação infantil do município de Duque de Caxias que surgiu com a demanda da Pastoral da Criança da Igreja Católica, com o projeto de atender crianças de 0 a 5 anos, em horário integral, que se encontram em risco nutricional.

⁵⁰ A Sala Paulo Freire também é conhecida como Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada.

unidades a serem pesquisadas. Antes da devolutiva, mas de posse da relação das escolas, partimos para dialogar com as direções e identificar possíveis unidades que atendessem aos seguintes critérios de seleção para as escolas participantes, dentre eles: escolas com segmentos da Educação Infantil; escolas com professores que atuaram no período crítico da pandemia com as crianças e no retorno das atividades presenciais, mantendo-se no segmento Educação Infantil; escolas pertencentes a um dos quatro distritos do município de Duque de Caxias.

Aplicando estes critérios, algumas unidades foram excluídas e outras, encaminhadas para apreciação e ratificação da Subsecretaria Pedagógica. Após avaliação criteriosa da pesquisa, a Sala Paulo Freire emitiu a autorização. Também encaminhou, a ser entregue em cada unidade, a carta de apresentação da pesquisadora, ressaltando a relevância do trabalho, com o objetivo de estreitar a parceria. Abaixo são apresentados os dados das escolas⁵¹ participantes, destacando suas características gerais, a etapa de atendimento e o contexto territorial no qual estão inseridas:

A Escola Cecília Meireles, inaugurada em 1993 como Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) e municipalizada em 2006. Possui 780 (setecentos e oitenta) estudantes, 38 (trinta e oito) professores, 1 (um) diretor, 1 (um) diretor adjunto, 4 (quatro) coordenadores pedagógicos e mais 27 (vinte e sete) funcionários. O CIEP atende às etapas da Educação Infantil (pré-escola) e Ensino Fundamental I.

A Escola Clarice Lispector, com início de suas atividades em 1964, com localização rural, possui 340 (trezentos e quarenta) estudantes, 30 (trinta) professores, 1 (um) diretor, 1 coordenador pedagógico e 10 funcionários. A escola oferece atendimento à Educação Infantil, na etapa da pré-escola, e ao Ensino Fundamental I e II, acolhendo crianças e adolescentes de diferentes faixas etárias.

Inaugurada em 2002, a Escola Florbela Espanca possui 397 (trezentos e noventa e sete) crianças, 27 professores, 1 diretor, 1 orientador pedagógico e 7 funcionários. A escola oferece atendimento à Educação Infantil, na etapa da pré-escola, e ao Ensino Fundamental I.

A Escola Cora Coralina possui 213 (duzentos e treze) estudantes, 11 (onze) professores, 1 (um) diretor, 1 (um) orientador pedagógico e 2 (dois) orientadores educacionais. Conta também com 41 (quarenta e um) funcionários. A escola oferece atendimento à Educação Infantil, na etapa da pré-escola, e ao Ensino Fundamental I. Fundada em 1996.

⁵¹ Dados coletados pela autora no ano de 2023.

Na próxima seção, adentramos os cômodos da casa empírica, apresentando o campo da pesquisa e as professoras que a habitam. Suas idades, formações e trajetórias na Educação Infantil compõem um quadro que antecede a escuta de suas narrativas.

5.2. — O campo e os sujeitos da pesquisa⁵²

*“Há quem fale que a vida da gente é um nada no mundo
É uma gota, é um tempo que nem dá um segundo.”*

(Gonzaguinha)

A pesquisa foi desenvolvida em quatro escolas públicas do município de Duque de Caxias, todas com turmas de Educação Infantil. O município está dividido em quatro distritos: Duque de Caxias, Campos Elíseos, Imbariê e Xerém. A seguir, apresentamos a caracterização do campo empírico e o perfil das professoras participantes, de cunho descritivo-analítico, abordando suas formações, trajetórias e tempos de atuação na rede.

Começamos com as professoras da Escola Cecília Meireles, situada no terceiro distrito de Duque de Caxias. A professora Camélia tem 55 anos, fez Curso Normal e é atualmente graduanda no curso de Pedagogia na UERJ/FEBF. É professora na rede, sendo P2 há 19 anos, e aposentada no município do Rio como professora. Trabalha há 16 anos nessa instituição e há 6 anos com crianças da Educação Infantil.

A professora Rosa tem 58 anos. É pedagoga, com pós-graduação em alfabetização e letramento. É professora do município há 5 anos e 6 meses na Educação Infantil, na função de P2.

Passemos às professoras da Escola Adélia Prado, no quarto distrito caxiense. A professora Violeta tem 43 anos e é formada em Pedagogia. Atua na rede há 13 anos. Tem outras experiências em outro município, Mesquita, e no estado do Rio de Janeiro. Na Educação Infantil atua há 4 anos.

A professora Margarida tem 58 anos e fez Curso Normal, graduação em História e Geografia, além de uma pós-graduação em História do Brasil, com ênfase na temática do negro na economia brasileira. Recentemente fez um curso de neuropsicopedagogia. Atuou por 21 anos

⁵² Cabe destacar que diferente de outros municípios, Duque de Caxias não criou concurso de professores específico para atuação na Educação Infantil. A primeira etapa da Educação Básica é atendida por professores de concurso oriundo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conhecidos como P2.

no município de Duque de Caxias. Está há 6 anos nesta instituição, atuando com crianças da Educação Infantil.

Já na Escola Florbela Espanca, no segundo distrito do município, temos a professora Hortênsia, de 42 anos. Tem graduação em Pedagogia e especialização em Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e pedagogia empresarial. Trabalha na rede há aproximadamente 5 anos com a Educação Infantil. Tem experiência na educação por aproximadamente 20 anos em outros municípios, como Mesquita, destes, 15 anos na Educação Infantil.

Chegamos, por fim, às professoras da Escola Cora Coralina, localizada no primeiro distrito de Duque de Caxias. A professora Tulipa tem 44 anos, tem Ensino Médio com Formação de Professores, graduação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia. Atualmente, está cursando mestrado profissional em Ensino de Ciências e Saúde. Na rede, atua como P2 há 18 anos. Possui outra matrícula na rede, desde 2016, também como P2. Já trabalhou em alguns distritos de Duque de Caxias, e nessa escola atua desde 2019. A partir de 2009, começou a dinamizar atividades com crianças da Educação Infantil.

A professora Azaleia tem 35 anos, cursou Ensino Médio com Formação de Professores, graduação em Pedagogia e concluiu duas especializações: uma em supervisão e gestão escolar e a outra em Educação Especial e Inovação Tecnológica. Concursada como P2, atua há 8 anos na rede. Iniciou a carreira docente há 15 anos, em uma instituição privada. Desde 2016, trabalha com crianças da Educação Infantil.

Depois de conhecer a casa e quem a habita, na próxima seção, abrimos passagem para o jardim, espaço dos canteiros, onde florescem as vozes docentes. Neles, corpos, experiências e memórias se entrelaçaram, revelando os gestos e os sentidos do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

5.3 – Casa fechada: abrindo janelas, (con)fiando memórias e narrativas das professoras de Educação Infantil

*“A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega o destino pra lá.”*
(Chico Buarque)

A pesquisa que se debruça sobre a pandemia e o retorno presencial na Educação Infantil, se constitui, na abordagem alegórica adotada nesta tese, como um toc-toc: uma batida leve em uma porta fechada, não como gesto invasivo, mas como um convite à escuta sensível e à partilha de experiências. Em alguns momentos, o que se ofereceu foi apenas uma fresta, uma janela entreaberta. Longe de representar fragilidade metodológica, essa condição revela a própria ética da pesquisa narrativa: respeitar o tempo do outro, acolher silêncios, escutar o que pode ser dito e também aquilo que permanece suspenso.

Como pesquisadora, compreendo que mesmo uma fresta carrega um elã vital. Ela permite a entrada de luz, a circulação de ar e o vislumbre do jardim, espaço onde as memórias ganham forma, onde as narrativas florescem e onde as professoras, mesmo atravessadas pela tempestade pandêmica, seguiram resistindo e criando. Abrir janelas, nesse sentido, é criar condições para que a experiência possa ser narrada, ainda que em fragmentos, ainda que em tom de sussurro.

É nesse jardim que as professoras são nomeadas por flores. Tal escolha não pretende romantizar suas experiências, mas, ao contrário, explicitar que aquilo que floresce o faz em terreno árduo. Durante a pandemia, as docentes abriram as “janelas” de suas próprias casas, trabalharam sem suporte emocional e tecnológico, privadas de amparo governamental e sob a retórica de uma suposta autonomia que, na prática, significou responsabilização individual e desamparo institucional. Nomear essas professoras como flores é reconhecer que houve cultivo, esforço e resistência: não há flor sem trabalho, sem enfrentamento da aridez do solo, sem atravessar intempéries. O jardim que se apresenta nesta pesquisa é, portanto, fruto de um labor cotidiano realizado em condições adversas.

Nesta casa simbólica, as narrativas das professoras de Educação Infantil se apresentam como fios que se entrelaçam, (con)fiando memórias individuais e coletivas, compondo um tecido de sentidos sobre o trabalho docente em tempos de suspensão. Como na canção *Roda-Viva*, há o desejo de ter voz ativa e de conduzir o próprio destino, mesmo quando forças externas parecem arrastar a vida para fora de controle. Narrar, aqui, torna-se um gesto de afirmação: dar voz ao vivido, transformar experiência em palavra e inscrever a docência no campo da memória e da história.

Esse movimento de abertura por frestas ajuda a compreender o que emerge nas narrativas docentes não como falta de memória, mas como dificuldade de elaboração da experiência vivida. Em diálogo com Benjamin (1987c), é possível afirmar que a pandemia produziu um tempo marcado pelo empobrecimento da experiência, no qual os acontecimentos se sucederam de forma abrupta, sem que pudessem ser plenamente transformados em memória

compartilhável. O medo, a incerteza e a ameaça constante à vida produziram silêncios, fragmentos e repetições, configurando um cenário em que narrar não era imediato, mas exigia tempo, escuta e mediação.

Nesse contexto, as reflexões de Nóvoa (1992b) permitem compreender por que as narrativas das professoras mobilizam, de forma tão intensa, dimensões pessoais, familiares e emocionais. Se a docência é inseparável da história de vida, como afirma o autor, uma crise dessa magnitude atravessa não apenas o trabalho, mas o próprio modo de existir das professoras. Ao mesmo tempo, como aponta Fisher (2020), o realismo capitalista dissolve as fronteiras entre viver e trabalhar, intensificando a sensação de exaustão e de impossibilidade de pausa. O que aparece como vazio de memórias é, assim, resultado de um acúmulo de experiências não elaboradas, vividas sob a pressão de um sistema que exige adaptação contínua mesmo em contextos de sofrimento coletivo.

Tratar de pandemia e trabalho docente nos surpreendeu e nos colocou diante de uma constatação fundamental: não é possível dissociar o trabalho docente das vidas das professoras. As narrativas evidenciam que, no contexto da crise sanitária, a vida pessoal foi atravessada por preocupações com a saúde, o medo da morte, o cuidado com familiares e o isolamento social. Ainda que o roteiro de entrevistas não contemplasse, de forma direta, uma pergunta sobre os sentimentos vividos durante a pandemia, todas as professoras trouxeram à tona suas experiências, enfrentamentos físicos e emocionais, corroborando a compreensão da docência como prática profundamente imbricada à história de vida. Algumas narrativas reforçam essa questão:

Tinha todo aquele medo, toda aquela coisa do desconhecido. Fora o psicológico, que ficou destruído, e era muito difícil a gente conseguir cumprir. Era realmente um sacrifício. Parece mais fácil. Mas não é mesmo. Foi uma experiência difícil. Foi difícil (Camélia).

Foi assim, um período de medo, mas também, apesar do medo, do cuidado. A gente tinha, quando a gente ia na rua comprar alguma coisa, voltava com tudo, tinha toda uma higienização, um cuidado com a casa, pra não ter nenhuma contaminação quando a gente chegava, a gente procurava tirar a roupa antes de entrar em casa, tirava calçados, essas coisas (Tulipa).

Fiquei realmente isolada, com muito receio. E também peguei COVID[-19] e fiquei em estado muito grave. Eu tive risco de trombose, tenho asma. Então, eu peguei em maio de 2020, a gente não sabia como fazer. Eu peguei no início, em uma ida ao portão para pegar uma encomenda sem máscara. Eu não estava saindo de casa. Aquela coisa de estar no meio do caminho: “Ah! Não vou voltar não para pegar a máscara. Vou daqui mesmo”. Peguei (Violeta).

Eu me separei mesmo da minha família. Então, eu tinha uma filha que poderia ter me ajudado muito, mas eu não a vi durante três meses. Eu fiz o isolamento direitinho. Eu trabalhei muitos anos na área da saúde. Tive muito contato durante essa pandemia com meus colegas da saúde. Perdi muitos amigos. E eles me passaram como estavam os hospitais e isso me deixou meio em choque. Então, eu fiz o isolamento certinho. Então, eu não tinha contato. A única pessoa que poderia me ajudar era minha filha, que às vezes, por telefone, me dava uma ou outra orientação (Rosa).

As professoras relataram o desafio diário de lidar com seus próprios sentimentos diante da realidade que se impunha de modo abrupto. Os enfrentamentos foram múltiplos enquanto buscavam equilíbrio interior. Apesar de ser uma medida necessária, o isolamento social foi implantado de forma brusca e, de um dia para o outro, retirou as crianças, no caso específico do município de Duque de Caxias, de algumas de suas principais redes de interação, como creches e escolas. Os impactos foram sentidos nos campos social, emocional, cognitivo e psicológico, afetando diretamente o trabalho docente, que se viu atravessado por urgências inéditas.

Enquanto para Nóvoa (1992b), a docência está inevitavelmente imbricada com a história de vida de cada professora, para Fisher (2020) há um tensionamento nesse vínculo, pois o capitalismo contemporâneo dissolve qualquer fronteira entre o viver e o trabalhar. O realismo capitalista, ao se infiltrar nas esferas mais íntimas da existência, transforma a casa em extensão do espaço produtivo e o corpo docente em um território permanentemente mobilizado. Durante a pandemia, essa invasão tornou-se literal: o trabalho adentrou as salas, os quartos e as cozinhas, exigindo presença constante na organização, no planejamento e no uso das tecnologias, ainda que mediada pelas telas. O lar, este abrigo de afeto e pausa, foi atravessado pelo discurso da eficiência e pela lógica da conexão ininterrupta. A docência, já sobrecarregada do trabalho cotidiano, tornou-se um campo de dupla exaustão: emocional e material.

Com esse acúmulo de tensões no período remoto, o retorno presencial inaugurou um novo conjunto de desafios, agora inscritos diretamente no cotidiano da escola. Dando um salto temporal para o momento de reabertura das unidades escolares, as professoras descreveram a sensação que as atravessou ao se depararem com um cenário bastante alterado:

Então foi um período de adaptação da gente dar aula durante uma pandemia. Não era nem pós, era durante uma pandemia. Então é muito difícil, tanto pra gente como professor, quanto para o aluno (Rosa).

Para buscar o interesse, voltar a busca do interesse, até porque eles estavam recebendo apostila, apostila, apostila, aí, chegaram aqui. Então, assim, bastante material concreto. Muitos jogos para ver se alcançavam o que permanece hoje. Acredito que tenha um resquício, porque eles ficaram muito tempo em casa e não se sabe como é o ambiente, qual formação, as regras de casa (Hortênsia).

Eu acho que era medo. Uma sensação estranha. Dar aula de máscara. Eu sou muito falante, então foi muito difícil esse retorno. E ver eles tentando me abraçar, pedindo para que eles não se juntassem muito. Foi difícil. Parando para pensar esse retorno, foi difícil. Até para fazer atividades mesmo com movimento corporal, não dava. A criança tinha que ficar ali, sentadinha na cadeira, de preferência sem encostar no colega. Sem me encostar. A todo tempo o uso do álcool em gel e com a máscara. E troca de máscara porque eu ficava aqui o dia todo. Então eu usava aquelas máscaras descartáveis. Eu, no caso. Eu tinha que ficar trocando de máscara. Porque você vai falando daquela máscara, vai ficando úmida. Foi difícil esse retorno (Azaleia).

Eu tive que me virar nos 30. Não sabiam direito alfabeto, não sabiam as vogais. Eles não estudaram, ficaram em casa (Margarida).

Não escapamos — nem a pesquisadora e nem os sujeitos da pesquisa — das dores ocasionadas pela pandemia. Talvez por isso, questões não inicialmente formuladas tenham emergido e sido capturadas ao longo do percurso investigativo. As vivências relatadas pelas professoras não ocorreram no vazio: inscrevem-se em uma casa atravessada pela história, em um tempo marcado pela suspensão, pela desigualdade e pelo medo, amplamente revelado pela imprensa durante os meses mais críticos da pandemia, conforme discutido no capítulo anterior.

Em Duque de Caxias, as aulas presenciais retornaram ainda em 8 de fevereiro de 2021, momento em que o estado do Rio de Janeiro enfrentava um dos períodos mais dramáticos da crise sanitária. Os dados publicados pelo jornal *O Dia* (14/4/2021, p. 5) mostram que, por seis meses consecutivos, o número de óbitos superou o número de nascimentos no estado: 7.553 mortes contra 5.298 nascimentos, um indicador contundente da gravidade da situação.

À medida que o sistema de saúde entrava em colapso, medidas restritivas eram prorrogadas para tentar conter a curva de contaminação. Bares, academias e shoppings poderiam funcionar com apenas 40% da capacidade; shows, feiras e casas de festa foram suspensos. No final de abril, o país alcançava a marca de 400 mil mortes (*O Dia*, 30/4/2021, manchete), e, nas semanas seguintes, docentes do município do Rio mantinham greve e reivindicavam melhores condições para o retorno. Em meio à turbulência política, o governador Witzel teve o *impeachment* aprovado por unanimidade, e o prefeito de Duque de Caxias precisou ser novamente internado no hospital Copa D'Or (*O Dia*, 20/06/2021), o que contribuía para um clima de incerteza institucional.

Diante do volume expressivo de material produzido e dos limites temporais, optamos por concentrar a análise nas entrevistas, priorizando as temáticas que emergiram com maior força nas narrativas das professoras. Com esse recorte analítico definido, voltamo-nos à interpretação das experiências relatadas no campo.

Inspiradas pela metáfora da casa, que nos acompanha ao longo desta tese, essas categorias foram organizadas como canteiros que compõem um jardim de sentidos e memórias.

Antes, porém, é importante reconhecer que tais canteiros já estavam marcados por fissuras anteriores à pandemia: a docência há muito vinha sendo atravessada por processos de precarização, intensificação do trabalho e dissolução das fronteiras entre o pessoal e o profissional. A pandemia, portanto, não inaugurou a crise; apenas funcionou como uma lente de aumento, tornando visíveis as tensões já presentes na docência e acentuando o que Fisher (2020) denominou de realismo capitalista: a sensação de que não há alternativa, de que é preciso seguir, mesmo sob exaustão. Foi nesse contexto ampliado de crise que o olhar se voltou à Educação Infantil, buscando compreender como, em meio ao caos, as professoras reinventaram o cotidiano pedagógico.

O fragmento *Canteiro de obra*, de Benjamin (1987d), convida-nos a refletir sobre a infância como potência criadora e não como etapa de preparação para a vida adulta. Ao criticar o “pedantismo” pedagógico que insiste em fabricar objetos e materiais destinados às crianças, o filósofo denuncia o caráter racionalizador e instrumental da educação moderna, que busca domesticar o imaginário infantil sob a lógica da utilidade e do controle. Em contraponto, o autor afirma que “[...] a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças” (Benjamin, 1987d, p. 18), ressaltando que a criança encontra nas sobras do mundo adulto um território fértil para o jogo e a criação. Nesse sentido, o canteiro de obras não é apenas o espaço físico do trabalho, mas a imagem de um processo em aberto, onde o fazer é mais importante que o produto, e onde o erro e a experimentação são partes constitutivas da experiência. Ao manipular os resíduos do mundo, a criança não imita o adulto, mas reinventa o real, conferindo nova lógica e sentido às coisas.

Essa imagem dialoga com o trabalho docente analisado nesta pesquisa, em que as professoras da Educação Infantil, em meio aos escombros simbólicos da pandemia, também transformaram restos, limitações e ausências em matéria criativa e pedagógica. Assim como as crianças benjaminianas, elas fizeram do cotidiano um canteiro de experiências, cultivando, entre ruínas, um jardim de resistências e possibilidades. Inspiradas por essa leitura, compreendemos que os canteiros que compõem o jardim simbólico desta casa não são espaços de conclusão, mas de movimento e experimentação. Tal como as crianças que constroem mundos com o que têm à mão, as professoras, em meio às incertezas e restrições do tempo pandêmico, encontraram caminhos inventivos para recriar o cotidiano educativo, transformando o ordinário em criação e o limite em potência.

Cada canteiro que emergiu das narrativas — vínculo/interação; pandemia, professor e tecnologias; ausência de ações governamentais municipais; e práticas pedagógicas — reflete esse gesto de resistência e invenção, configurando-se como solo fértil onde a experiência se

entrelaça à memória e a docência se afirma como obra em processo, aberta e viva. Foram nesses espaços simbólicos que as flores/professoras fincaram raízes e compartilharam suas experiências. Cada canteiro abriga vozes, sentimentos e vivências que, juntos, constituem a paisagem viva da Educação Infantil nos tempos da pandemia e do retorno presencial.

É importante mencionar que todas as categorias atravessaram as entrevistas, mas algumas assumiram maior centralidade nas narrativas das professoras, o que permitiu uma análise tímida acerca do impacto da gestão das unidades durante o período pandêmico. Por exemplo, as professoras entrevistadas das mesmas escolas enfatizaram categorias semelhantes, ou seja, perceberam de forma parecida a questão da pandemia no contexto escolar. Organizamos a análise de dados com base nessa percepção, trazendo foco para as categorias que foram mais destacadas pelas professoras.

Para a análise, destacamos, em cada categoria, as professoras pertencentes a um determinado distrito do município, de modo a evidenciar as especificidades e as singularidades das experiências narradas. Assim, no canteiro-vínculo/interação reunimos as vozes das professoras do terceiro distrito; no canteiro-pandemia, professor e tecnologias, partindo do segundo distrito; no canteiro-ausência de ações governamentais municipais, as professoras do quarto distrito; e no canteiro-práticas pedagógicas, a professora do primeiro distrito. Essa organização permitiu observar o modo como cada docente experienciou os impactos do momento inicial da pandemia e do retorno presencial, em seu contexto escolar.

Como o recorte de nossa investigação é a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, a Educação Infantil, nosso processo de mapeamento dos dados teve como princípio norteador um dos documentos que consideramos basilares para a organização das ações de cuidar e educar no âmbito da Educação Infantil, as DCNEI. Imbuídas das orientações trazidas por nesse documento, vivenciamos a aproximação com o campo para viver as etapas da pesquisa.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à *interação* com outras crianças (Brasil, 2010, p. 18, grifo nosso)

À luz desse princípio, a interação é um objetivo a ser assegurado. Diante dessa questão, nos interessou ouvir das professoras, que exerceram sua prática pedagógica na Educação Infantil durante a pandemia, de que maneira a interação/vínculo foi assegurada.

5.3.1 – Canteiro-vínculo/interação

O tópico da interação assume centralidade nesta tese, uma vez que, na Educação Infantil, o trabalho pedagógico se assenta no cuidar e educar, compreendidos de forma integral e indissociável. A concepção pedagógica sustentada pelas DCNEI reconhece que o ato educativo se concretiza nas interações e brincadeiras, dimensões fundamentais para a constituição da experiência e da aprendizagem.

Nessa perspectiva, o vínculo é mais do que um laço afetivo: é o tecido relacional que sustenta o processo educativo, o elo entre o conhecer e o reconhecer, entre o ensinar e o cuidar. É pelo vínculo que as aprendizagens se consolidam e as relações se transformam.

Certamente o afastamento provocado pelo contexto pandêmico colocou em xeque a própria possibilidade de manter vínculos significativos e as relações afetivas que têm valor na Educação Infantil. Como o isolamento social teve início em 13 de março de 2020, partimos do princípio de que as professoras estavam em uma fase de construção de vínculo com as crianças, uma vez que já havia aproximadamente 30 dias letivos de interações. Para tal, questionamos: *quais foram as ações iniciais para não perder o vínculo⁵³ com as crianças?*

Para análise dos dados desta seção, trazemos à tona a fala das professoras Rosa e Camélia, que atuam no território do terceiro distrito de Duque de Caxias.

Rosa se mostrou atenta aos sinais do tempo, com raízes fincadas no chão da realidade. Para ela, embora as medidas de controle pandêmico tenham causado assombro e exigido adaptações bruscas, a pandemia não surgiu como uma surpresa absoluta. A professora carrega em sua fala, o pressentimento semelhante que habita as palavras de Krenak (2020). O filósofo nos lembra que o fim não é um evento futuro, mas uma repetição cotidiana do esquecimento de nossa ligação com a Terra. Os olhos de Rosa já acompanhavam os desdobramentos com inquietação e certa previsibilidade, considerando os fatos ocorridos e noticiados na China e em outros países. Essa proposição revela que, de uma forma ou de outra, inconsciente ou conscientemente, ela estava aguardando que algo acontecesse na realidade brasileira, talvez em proporções menores. Sua fala tensionou uma sensação coletiva de vulnerabilidade, medo e urgência.

⁵³ É importante ressaltar que a palavra “vínculo” foi empregada para mapear as estratégias adotadas pelas professoras para manter de alguma forma uma relação com as crianças e, respectivamente, com as famílias. Não foi nosso propósito usar o termo, considerando o aporte teórico que o situa no âmbito da construção de afetos positivos. Portanto, usamos o termo para compreender as dimensões das relações estabelecidas. O termo mais adequado seria interação, já que as interações se caracterizam como eixo do trabalho de cuidar e educar na Educação Infantil. No entanto, não adensamos ainda uma perspectiva de interação na Educação Infantil fora da relação presencial.

Essa abordagem revelou um sentimento compartilhado por algumas pessoas: um inconsciente coletivo que evoca a inquietação de viver numa era de incidências virais recorrentes e expectativas decrescentes quanto ao futuro. É nesse contexto que a reflexão de Žižek (2012) se torna pertinente, ao afirmar que estamos vivendo no fim dos tempos. Essa expressão utilizada pelo filósofo, longe de um carregar tom apocalíptico literal, funciona como uma metáfora para o colapso progressivo das estruturas simbólicas, políticas e sociais que sustentam as noções de estabilidade e normalidade no mundo contemporâneo. O fim dos tempos de Žižek se refere ao esgotamento dos modelos tradicionais de sentido e organização de vida, diante de crises que se sobrepõem: ambientais, econômicas, sanitárias e subjetivas. Nesse sentido, a fala de Rosa traduz uma percepção aguda de que algo se desfez, um tipo de confiança estrutural no futuro, dando lugar a um presente instável, marcado por tensões que atravessam o cotidiano, afetando profundamente a experiência de ser professora, cidadã e sujeito histórico.

Vejamos o trecho no qual a compreensão da professora fica evidente:

Na verdade, a pandemia pegou todos nós de surpresa, assim. Embora a gente sabia que estava acontecendo algo, já fora do nosso continente, lá na China, mas a gente achou que seria uma coisa bem passageira.

Todo esse sentimento de suspensão e incerteza não emerge do nada; ele ecoa o cenário mais amplo analisado no capítulo anterior, no qual a experiência chinesa foi tomada como porta de entrada para compreender a tessitura global da crise. Ao retornar agora à fala de Rosa, vemos como aquele contexto macroestrutural se desdobra no plano mais íntimo da vida social, atravessando o cotidiano das professoras e configurando uma percepção concreta de que a normalidade já não oferecia garantias.

Após esse posicionamento, Rosa seguiu sua fala voltando-se à questão que pulsa no centro deste canteiro: a construção e manutenção do vínculo na Educação Infantil. E logo em seguida, menciona:

De início, nós começamos com algumas apostilas que os pais vinham pegar. A orientação pedagógica deixou a gente muito livre para a gente criar dentro das nossas possibilidades essa transmissão de conhecimento virtual. A orientação pedagógica deixou livre. Por quê? Eu preferi fazer as primeiras aulas virtuais. Até para as crianças não perderem o contato comigo.

Rosa apresentou as ações que desenvolveu com sua turma, iniciativas atravessadas pelas limitações impostas pela distância, como alguém que se movimenta antes mesmo de receber o mapa. Sem uma orientação formal que a conduzisse, percebeu que o contato com as crianças

não podia esperar por protocolos. Mobilizada pela urgência que a pandemia instaurou e pela responsabilidade afetiva que reconhece no trabalho docente, buscou as crianças por iniciativa própria, criando caminhos virtuais possíveis, ainda que precários, para que elas não perdessem o contato com sua voz, seu rosto e sua presença. Esse gesto inaugural de ir ao encontro, mesmo diante do desconhecido, revelou uma ética da proximidade que antecede qualquer diretriz.

A outra estratégia utilizada mobilizada por Rosa foi o uso das apostilas impressas. As famílias as retiravam na escola. Ambas as tentativas foram marcadas por um desejo legítimo de “manter contato com as crianças”, uma narrativa da docente que nos faz refletir sobre as tensões pedagógicas. O uso de apostilas na Educação Infantil desconsidera princípios fundamentais do trabalho com as infâncias, como a centralidade da experiência, da brincadeira e do protagonismo das crianças no processo educativo (Oliveira, 2002; Kramer, 2011). Esse tipo de material tende a padronizar e esvaziar a potência expressiva e investigativa própria da criança, além de não dialogar com os modos infantis de produzir sentido.

Da mesma forma, o ensino remoto, por meio de telas, se mostra inadequado para essa etapa da educação. Exige suporte constante de um adulto, o que, durante a pandemia, muitas vezes não foi possível diante das realidades familiares complexas. Como destacam Santos e Barbosa (2025, s. p.) a primeira infância

é marcada por uma aprendizagem que ocorre por meio de experiências concretas, contato direto com pessoas, objetos e ambientes, exploração sensorial, movimento e interação social. A presença constante das telas pode modificar essas vivências, influenciando o tempo dedicado ao brincar, à comunicação e à construção de vínculos.

A tentativa de substituí-la por interações digitais não apenas impõe barreiras técnicas, como também compromete a qualidade e o sentido do vínculo pedagógico.

A pesquisa de Welton da Conceição Lino (2023) ajuda a ampliar esse cenário ao revelar que, em diferentes redes, professoras mobilizaram sugestões enraizadas no cotidiano infantil para as crianças e suas famílias, como a exploração nos quintais das casas, as brincadeiras com caixas de papelão e o uso de objetos disponíveis e materiais recicláveis, numa tentativa de manter viva a potência lúdica da Educação Infantil mesmo no confinamento. Esse movimento, entretanto, sofreu um abalo quando chegaram as apostilas elaboradas pela SME, estruturadas segundo uma lógica de prontidão escolar que pouco dialogava com as diretrizes próprias da etapa. O pesquisador mostrou que a introdução desse material reorganizou abruptamente as práticas, deslocando a atenção das experiências vividas e das invenções do cotidiano para atividades padronizadas e descontextualizadas.

Em diálogo com o relato de Rosa, percebe-se como a docência, no contexto pandêmico, oscilou entre a criação situada, gestada pelas professoras para manter o vínculo e a experiência e as intervenções institucionais que, muitas vezes, comprimiam essa inventividade em moldes alheios à Educação Infantil. Essa tensão revela não apenas escolhas pedagógicas, mas disputas de sentidos sobre o que significa educar crianças pequenas em tempos de crise.

Compondo o jardim simbólico desta casa, a professora Camélia tocou o solo das relações, aquele fio invisível que conectou professores, crianças e famílias na ausência do contato físico. Sua presença no jardim nos fez perceber que o canteiro-vínculo/interação procurou brechas diante dos limites impostos pelo distanciamento social. Colhemos os seguintes sentidos quando indagada sobre o vínculo na Educação Infantil:

Nós fizemos apostilas, e os pais vinham buscar toda semana, de 15 em 15 dias. Eles vinham buscar uma apostila e depois retornavam. E nós também fizemos aulas on-line. Nós gravávamos, só que era gravado. Nós gravávamos e colocávamos na página da escola, e eles assistiam. Para as crianças poderem nos ver.

Pelos trechos acima, verifica-se que as professoras Rosa e Camélia usaram de estratégias parecidas, ou seja, as apostilas. Chama a atenção que Rosa, considerando a fala em análise, agiu de forma mais autônoma, a fim de manter o vínculo com as crianças, haja vista que a entrevistada menciona duas vezes que a orientação pedagógica deixou livre. Em nossa análise, compreendemos que esse “deixou livre” se coaduna ou se aproxima do exercício da gestão democrática-participativa, no qual as iniciativas se pautaram nas especificidades do público, incluindo professores, crianças e suas famílias. Em contrapartida, não é possível compreender que Camélia teve essa tal liberdade para escolher a metodologia/estratégia e vivenciar a construção de vínculo no período pandêmico, já que a palavra livre ou outras de cunho semelhante não foram mencionadas, embora a professora atue na mesma escola que Rosa.

Apesar de não identificarmos no escopo das orientações da SME de Duque de Caxias determinações explícitas para o uso das apostilas na Educação Infantil, curiosamente as duas entrevistadas apontam como recurso de vínculo o uso das apostilas. Isso nos permite compreender que talvez a concepção de vínculo esteja sendo subentendida como manutenção da oferta de tarefas ou atividades, uma vez que a simples entrega do material não é suficiente para assegurar a construção do mesmo nas proporções que assinalam os documentos legais que tangenciam a Educação Infantil.

Em contrapartida, a entrega das apostilas cumpre um papel pedagógico e administrativo, que esteve muito em alta durante a pandemia, inclusive nos debates que tensionaram o trabalho

do professor e o respectivo pagamento do seu salário. As professoras, quando indagadas sobre a relação/vínculo com as crianças, responderam sobre a estratégia empregada (que em parte se traduziu na entrega de apostilas), mencionando pouco sobre as condições e outras estratégias que promovessem a construção de vínculo e, por conseguinte, a afetividade. Elas citaram atividades on-line que aproximam, mas não detalharam, tampouco enfatizaram, como foi essa experiência.

Como pesquisadora do campo das infâncias e da Educação Infantil, essa perspectiva do apostilamento como estratégia principal, mesmo quando a escola deixa a professora livre, acende um alerta, já que o percurso histórico-social da Educação Infantil no contexto brasileiro nos informa do processo de escolarização precoce e preparatório que marcou principalmente a pré-escola. Preocupado com essa etapa, Kuhlmann Júnior (2000) analisa a trajetória das instituições de Educação Infantil no Brasil, destacando a influência de modelos assistencialistas e a antecipação de práticas escolares formais.

A utilização da apostila na Educação Infantil, especialmente na pré-escola, revela a permanência de uma lógica escolarizante que desconsidera as especificidades da infância. Kramer (2011) denuncia esse movimento ao afirmar que a Educação Infantil não deve ser preparatória para o Ensino Fundamental. A autora tensiona a promoção de direitos da infância e a prática da escolarização precoce por meio de instrumentos mecanizados e formalistas. O uso de materiais estruturados e padronizados, como as apostilas, tende a reforçar uma perspectiva conteudista e antecipatória, voltada à preparação da criança para etapas futuras, em detrimento do respeito aos tempos, interesses e modos de aprender próprios da infância. Esse movimento também ecoa o que Benjamin (1987c) chama de empobrecimento da experiência, quando as relações humanas se reduzem a protocolos e prescrições. O vínculo, mediado pela apostila, converte-se em simulacro: uma tentativa de presença que revela, justamente, sua ausência.

A preocupação com a ideia de apostilamento/conteúdo fica ainda mais latente pela fala de Rosa, que ao mencionar o “deixou livre”, aparentemente está explicando que se tratou de uma liberdade pedagógica, para que as professoras pudessem optar pela forma menos desconfortável. E, nesse caso em que o recorte é a especificidade da Educação Infantil, manter o vínculo com e pela apostila foi o caminho mais adequado para as professoras, pelo menos no início.

Mesmo operando com as apostilas, as professoras revelaram iniciativas para manter contato com as crianças, incluindo estratégias para manter contato on-line, pelas gravações ou ligações. Nesse momento, observamos que manter o vínculo se atrela ao contato visual.

Afetividade e vínculo se estabelecem pelas trocas afetivas de olhares e a construção de laços estabelecidos, mas na pandemia esse contato visual ocorreu pela tela, seja de um tablet, celular, notebook e/ou computador. As propostas utilizadas — apostilas, gravações e contatos virtuais — funcionaram como símbolos de continuidade, mais do que como instrumentos pedagógicos em si. Entretanto, ao substituírem a experiência pelo conteúdo, essas estratégias acabaram por fragilizar os princípios que regem a Educação Infantil.

Para tal categoria, as narrativas das professoras do terceiro distrito caxiense, quando estas mencionaram a importância do vínculo/interação, revelam uma preocupação situada, metaforicamente, acompanhando a estrutura da tese, no “ piso intermediário ”. Esse termo aqui utilizado se refere a um posicionamento que não alcança as camadas mais profundas das questões estruturais que atravessam a Educação Infantil.

Ao buscarem, ainda que de forma adaptada ou momentânea, restabelecer os laços afetivos e interativos com as crianças, as professoras recorreram ao uso das apostilas, material que conforme discutido anteriormente se encontra em uma perspectiva conteudista, distanciando-se dos princípios que fundamentam a Educação Infantil. Tal escolha, embora revele uma tentativa legítima de manter algum tipo de vínculo/interação com as crianças, evidencia também as tensões entre as exigências institucionais e a ausência de políticas para o momento vivido de crise sanitária. Assim, a análise à luz do “ piso intermediário ” nos convida a perguntar: até que ponto as soluções encontradas durante a pandemia romperam com lógicas estabelecidas ou apenas as reproduziram mesmo em um novo contexto?

Esse descompasso revela um desencontro entre o que orientam os documentos oficiais e a produção teórica da área, e as práticas que, pressionadas pelo contexto, acabam recorrendo a materiais que pouco dialogam com o cotidiano e com as experiências reais das crianças.

Se o canteiro-vínculo/interação revela o esforço cotidiano de manter viva a presença e o cuidado, o canteiro-pandemia, professor e tecnologias desloca o olhar para as condições em que esse gesto se deu. A casa, antes espaço de abrigo, tornou-se também o local de trabalho, dissolvendo as fronteiras entre o íntimo e o profissional. Nesse ponto, o pensamento de Fisher (2020) ilumina as fissuras do tempo pandêmico: o realismo capitalista não apenas captura o trabalho, mas o infiltra na vida, fazendo do sujeito o gestor de si mesmo.

Durante a pandemia, essa invasão foi literal. As telas, os aplicativos e as mensagens ininterruptas transformaram o cotidiano docente em um regime de conexão permanente, em que a disponibilidade substituiu a presença e a produtividade ocupou o lugar do descanso. A insegurança de perder o vínculo com as crianças e a preocupação de perder o salário impulsionaram as professoras a agir, mesmo sem diretrizes oficiais. A pressão da mídia e o

discurso de retorno às aulas, somados à ausência de políticas estruturantes, empurraram o trabalho docente para dentro das casas, convertendo o cuidado em desempenho e o compromisso ético em exigência técnica.

É nesse território que se inscreve o próximo canteiro, onde a docência, atravessada pelas tecnologias e pela lógica da performance, revela tanto os limites da escola em tempos de crise quanto as invenções que emergem nas frestas do controle.

5.3.2 – Canteiro-pandemia, professor e tecnologias

Entre os canteiros abertos neste jardim de escutas, um se destaca pela complexidade e pela intensidade de mudanças que atravessou: o canteiro-pandemia, professor e tecnologias. De especial importância para nossa tese, essa categoria emerge como campo de reflexões sobre o papel do professor da Educação Infantil diante do uso das mídias sociais e dos recursos digitais durante o período de distanciamento social. Neste espaço simbólico, ouvimos relatos sobre mudanças, desigualdades, possibilidades e desafios que marcaram a docência. Este canteiro abriga tensões e limites acerca da formação docente e do momento em que o espaço da educação é transposto para o digital, principalmente com crianças da primeira infância.

Nóvoa (1992a, p. 24) lembra que a formação docente “[...] pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”. Essa ‘nova profissionalidade’ se torna ainda mais urgente diante do cenário pandêmico, em que a docência foi chamada a reconfigurar-se sem aviso, transformando a casa em escola e o cotidiano em espaço de mediação tecnológica. O professor, ao tentar manter o contato com as crianças teve de aprender, simultaneamente, a lidar com o isolamento, a falta de preparo técnico e a sobrecarga emocional, compondo um quadro que ultrapassa o pedagógico e alcança o existencial.

Fisher (2020) nos ajuda a compreender esse fenômeno ao definir o realismo capitalista como um regime que naturaliza a impossibilidade de imaginar alternativas fora do capitalismo. Na docência, ele se manifesta na incorporação da lógica empresarial ao trabalho educativo: o professor transforma-se em gestor de si mesmo, responsável por sua produtividade, pelo desempenho dos estudantes e até por sua própria motivação. No contexto pandêmico, essa ideologia atingiu o paroxismo, a casa se converteu em extensão do espaço produtivo, e o corpo docente, em máquina de conexão ininterrupta. O trabalho não apenas ocupou o tempo, mas também os afetos, dissolvendo a fronteira entre viver e trabalhar.

Ao rememorarmos o vivido, acolhemos duas flores que habitam o jardim de experiências do primeiro distrito: Tulipa e Azaleia. Ao revisitar suas lembranças, ambas abriram janelas interiores e compartilharam suas vivências nesse tempo em que a casa-escola se fragmentou e as tecnologias surgiram como estratégia de sobrevivência pedagógica. Para tal, perguntamos às colaboradoras: *houve formação dos professores?*

A partir das normatizações presentes na LDBEN de 1996, encontramos dispositivos⁵⁴ que ressaltam a valorização e a qualificação dos profissionais da educação, enfatizando a necessidade de uma formação sólida e contínua para o exercício do magistério. Na rememoração do período crítico da pandemia, buscamos compreender a formação docente.

Azaleia e Tulipa foram enfáticas ao revelarem a ausência de formação em meio ao turbilhão pandêmico. A professora Azaleia ainda pergunta se essa formação seria oriunda da SME. Sua pergunta ressoa no vazio de caminhos não trilhados. Kramer e Nunes (2007) nos auxiliam a problematizar o papel das Secretarias de Educação na formação continuada. Segundo as autoras, trata-se de um compromisso, entendendo que priorizar as políticas de formação dos profissionais da educação e valorizar essa formação passa por uma concepção de sociedade e gestão. Azaleia concluiu sua resposta afirmando que em nenhuma esfera foi oferecido aos professores um curso de capacitação, principalmente no que se refere ao uso das tecnologias.

Azaleia, ao falar sobre o tema da formação docente, destacou a importância da proposta colaborativa entre os membros da equipe, especialmente no compartilhamento de saberes práticos, como o uso de aplicativos, a exemplo do *InShot*⁵⁵. Essa valorização do trabalho em grupo dialoga com o pensamento de Fisher (2020), para quem o coletivo tem centralidade nas possibilidades de transformação social, pois nenhuma mudança significativa ocorre de forma isolada. O filósofo afirma que “[...] as relações sociais são sempre, em última instância, moldadas por forças coletivas” (Fisher, 2020, p. 56), reforçando que transformar a realidade exige uma consciência compartilhada e a superação do individualismo. Fisher argumenta ainda que vivemos sob o predomínio do “realismo capitalista”, um regime ideológico que naturaliza a competição individual e torna difícil imaginar alternativas colaborativas e solidárias ao modelo vigente. Assim, resgatar a consciência de grupo e a potência do coletivo, como propõe o autor, é essencial não apenas para resistir a essa lógica dominante, mas também para reinventar ações. No contexto da formação docente, isso implica reconhecer o valor da troca de

⁵⁴ Especificamente, os artigos 61, 62, 63 e 65 da lei (Brasil, 1996).

⁵⁵ *InShot* é um aplicativo para editar vídeos e fotos, disponível para aparelhos celulares.

saberes entre pares como ato político e estratégico para romper o isolamento profissional e construir uma cultura de apoio mútuo.

Vejamos o trecho em que Azaleia nos esclarece sobre a proposta colaborativa: “Elas me ajudaram a mexer no *InShot*, por exemplo. Nesses aplicativos, nessas ferramentas. Até para edição, editar nossos vídeos”.

Ela também acrescentou que outra colega da instituição já produzia vídeos no *YouTube* antes mesmo da pandemia, o que facilitou a troca de experiências entre os pares.

Podemos inferir que as narrativas evidenciaram lacunas oriundas de uma falta de formação em relação ao acesso e ao uso das ferramentas tecnológicas. Tratava-se de uma casa-escola habitada pela incerteza tecnológica que era, em grande medida, atenuada por meio das parcerias construídas no contexto escolar. Segundo Azaleia, durante os encontros virtuais organizados pela equipe escolar, as profissionais dialogaram acerca das possibilidades de organização das atividades pedagógicas, promovendo uma rede de apoio e cooperação mútua. Além disso, recorreram a pesquisas na internet como estratégia, em uma busca de metodologias e recursos que viabilizassem uma proposta dinâmica e adaptada à realidade do ensino remoto para as crianças. Esse movimento colaborativo fortaleceu os vínculos profissionais.

Diante da afirmação das duas professoras, observamos que em nenhum momento elas ou as demais docentes dos outros distritos mencionaram a formação continuada promovida pela SME de Duque de Caxias. Durante o período de isolamento, as atividades de reestruturação do currículo foram mantidas, sendo conduzidas através de formas alternativas de trabalho, com o uso de técnicas de acesso remoto. Foram realizadas reuniões com membros internos e externos, e estas sessões possibilitaram o estudo e debate entre os professores e professoras redatores(as) e a Comissão organizadora, além de apresentações sobre o processo do desenvolvimento do trabalho, palestras/transmissões ao vivo com autores(as) convidados(as) para aprofundar a discussão sobre currículo⁵⁶, dentre outros. Dessa maneira, considera-se que as professoras não conseguiram identificar a formação continuada voltada ao tema do currículo, uma vez que estavam profundamente envolvidas com as exigências do trabalho remoto, bem como com a elaboração de apostilas. Embora a formação tenha sido ofertada aos profissionais da rede, sua relevância foi relativizada diante dos desafios que se relacionaram ao acesso remoto e à construção de vídeos, dentre outras estratégias impostas pelo período pandêmico.

Nesse novo cenário, professores, crianças e famílias foram impactados em suas rotinas e relações pelo processo educativo. A pesquisa intitulada *Educação, docência e COVID-19*,

⁵⁶ Disponibilizamos a listagem das *lives* da série *Conversa sobre currículo* no Anexo C.

produzida por pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP) (Grandisoli; Jacobi; Marchini, 2020), sinaliza que o professor vinha sendo acometido pelo mal-estar docente antes mesmo da pandemia. As mudanças trazidas pelo novo modelo de ensino remoto, aliadas ao desafio do afastamento social, trouxeram impactos aos profissionais da educação. Nesse pensar, e trazendo a narrativa de Tulipa, o uso das tecnologias gerou desconforto. Vejamos o trecho que identifica essa afirmativa:

A princípio, pra mim, assim, achei bem ruim a questão de ser constrangedor. Eu não sou, assim, muito expansiva. Eu não tenho, tanto é que é assim, eu tenho *Instagram*, tenho *Facebook*, mas a coisa mais rara que tenho é postar alguma coisa. Eu tenho. Então, pra mim, até com as crianças, eu não tenho muito essa questão da tecnologia.

A colocação evidencia uma forma de mal-estar ao expor o desconforto subjetivo, emocional e profissional diante das exigências tecnológicas impostas pelo período. A resistência da professora em se expor nas redes sociais e a dificuldade de lidar com recursos digitais mostram o impacto da sobrecarga emocional e da falta de preparo técnico, que intensificaram a sensação de fragilidade profissional. A narrativa contribui com as nossas reflexões acerca do sentimento, quando a prática pedagógica foi deslocada do espaço relacional.

Nessa esteira da transferência das atividades presenciais para um processo de virtualização de emergência, o ensino remoto, foi preciso adotar metodologias alternativas. Sobre este fato e as mudanças na rotina e nos cotidianos profissionais, Valéria Ochôa (2020), em entrevista realizada com uma sindicalista do Rio Grande do Sul, afirma que “[...] estamos todos vivendo uma situação inusitada no país e no mundo. É grave. Os professores também estão abalados e tendo que se adaptar à realidade, assim como os estudantes e suas famílias”.

Ainda sobre a preparação de atividades para as mídias sociais, Tulipa complementa sua fala pontuando que:

Então, não vou dizer que foi fácil, porque não foi. Até mesmo a preparação do material, pra mim, assim, não foi tranquilo, não. Foi um desafio, sim. Assim, caramba, e agora. Eu tô acostumada a ir ali, né? Falar com eles, antes de a gente resolver. Pessoalmente, tête-à-tête. Eu gosto dessa questão, assim, de estar junto. Então, pra mim, não foi fácil.

Na narrativa, foi possível perceber uma mudança na identidade profissional. A atuação como mediadora do processo de ensino e aprendizagem passou também a ser de gestora da tecnologia. Essa transição não ocorreu de forma planejada, mas foi impulsionada pela necessidade de garantir a continuidade do vínculo com as crianças em meio ao distanciamento social. Neste contexto, a mudança aconteceu de forma abrupta, muitas vezes sem apoio,

formação adequada e recursos tecnológicos. Para além, no caso da Educação Infantil, esperava-se que a professora mantivesse o vínculo afetivo com as crianças mesmo à distância, ao mesmo tempo em que planejasse e adaptasse atividades ao formato digital. Fica evidente que ser docente/gestor da tecnologia na Educação Infantil no contexto pandêmico foi um movimento repleto de contradições, pressões e silenciamentos.

As narrativas das professoras do primeiro distrito de Duque de Caxias revelam o que Fisher (2020) denomina de ontologia empresarial do realismo capitalista: a internalização da lógica da gestão e do desempenho como modo de vida. O medo de falhar, de não responder às demandas, ou mesmo de perder o salário, traduz a captura subjetiva do docente por essa racionalidade neoliberal. No entanto, entre o controle e a precarização, surgiram pequenos gestos de resistência: a ajuda entre colegas, o aprendizado coletivo sobre as ferramentas digitais, o compartilhamento de materiais e afetos. Esses gestos configuram o que o filósofo chama de resíduos de esperança: lampejos de solidariedade que desestabilizam, ainda que momentaneamente, o cinismo capitalista.

Podemos inferir que as professoras do primeiro distrito atuaram em um espaço de transição e tensão, entre o prescrito e o vivido, entre o ideal e o possível. No “ piso intermediário”, estavam no espaço de negociações, de resistências e de reinvenções, ou seja, no espaço de prática, sem o devido suporte, as docentes buscaram estratégias possíveis com as crianças pequenas, mesmo em condições adversas.

Se o canteiro-pandemia, professor e tecnologias revelou a expansão do trabalho docente para dentro das casas e das telas, o próximo canteiro nos conduz ao terreno das ausências: o espaço em que o silêncio das políticas públicas se fez mais audível do que qualquer orientação formal. Entre mensagens não respondidas, decretos tardios e a invisibilidade das escolas de Educação Infantil nas agendas governamentais, as professoras experimentaram a solidão institucional de quem precisou agir sem amparo. Nesse ponto do jardim, as flores crescem em meio ao abandono: a terra é árida, mas delas ainda brotam gestos de compromisso e resistência.

Como lembra Žižek (2020), a pandemia funcionou como um “ato de revelação”, um momento em que as fissuras do sistema tornaram-se visíveis e o real irrompeu com toda a sua nitidez. No campo da educação, o real que emergiu foi o da precarização histórica, das desigualdades territoriais e da ausência de políticas que garantissem condições dignas de trabalho e aprendizagem. O silêncio das gestões locais não foi um lapso, mas o sintoma de uma lógica que transfere ao indivíduo responsabilidades que pertencem ao coletivo.

É a partir desse chão, marcado pela falta e pela urgência, que se abre o canteiro-ausência de ações governamentais municipais: um espaço de denúncia e de memória, onde a docência se

mostra não apenas como prática, mas como prática política que insiste em florescer, mesmo quando o Estado se retrai.

5.3.3 – Canteiro-ausências de ações governamentais municipais

Neste canteiro, voltamos para o terreno das ausências, aquelas que, embora silenciosas, marcaram o chão da Educação Infantil durante a pandemia. O foco recai sobre a (in)ação governamental, especialmente nas políticas e documentos emitidos pela prefeitura de Duque de Caxias, que, em vez de orientarem o trabalho docente, revelaram fissuras, lacunas e uma burocracia que pouco dialogava com as urgências do campo educacional.

Sob a lente de Fisher (2020), percebemos que o realismo capitalista opera também nas esferas públicas, convertendo a gestão educacional em uma máquina de protocolos. Em lugar de respostas sensíveis e coletivas, proliferaram decretos e normativas que, embora numerosos, carecem de substância. Essa forma de governar traduz a burocratização do desamparo: tudo parece administrado, mas nada é realmente cuidado.

No Capítulo 1 desta tese, realizamos uma análise sobre os documentos emitidos pela prefeitura e o modo como seu teor impactou a Educação Infantil e a ação pedagógica dos docentes. Apesar do número considerável de decretos, não podemos afirmar que tais documentos tenham gerado impacto qualitativo para Educação Infantil durante a pandemia, tampouco no retorno, haja vista que, na Tabela 2, a coluna destinada a entender as questões de apreciação pedagógica, não se informa ações governamentais, no sentido de orientar, qualificar ou auxiliar professoras e professores para Educação Infantil na pandemia. Já a coluna que versa sobre o teor que atinge a Educação Infantil, cada um dos decretos se mostrou restrito ao funcionamento dos estabelecimentos de ensino, com relação ao atendimento.

Os inúmeros decretos emitidos pela prefeitura de Duque de Caxias, embora expressivos em número, não configuraram um enfrentamento efetivo da pandemia. Na percepção dos profissionais da educação, prevaleceu o sentimento de desamparo, uma vez que não houve a elaboração de planos de ação claros, unificados e orientadores das práticas nas unidades escolares.

Inserindo uma contribuição filosófica, Fisher (2020) aponta que, sob a lógica neoliberal, intensificam-se medidas burocráticas, promovendo uma cultura de avaliação constante de desempenho e a criação de novas formas de controle do trabalho. Tais medidas, segundo o autor, geram camadas adicionais de burocracia, afastando-se das finalidades reais das políticas públicas. A crescente dependência da tecnologia digital exacerbou esse processo, pois, em vez

de simplificar, muitas vezes reforça a vigilância e a padronização. Nesse cenário, a burocratização excessiva tende a se perder na busca por indicadores e estatísticas favoráveis, desviando o foco do essencial: a melhoria da qualidade do ensino e o bem-estar das comunidades escolares.

Nesse contexto de crise viral, evidenciou-se ainda mais a necessidade e a importância de ações governamentais articuladas entre os âmbitos federal, estadual e municipal na área da educação, especialmente na Educação Infantil. Seria necessário que os três níveis do governo agissem com rapidez e colaboração para garantir o direito à aprendizagem das crianças, uma vez que, na Educação Infantil, é necessário rememorar o direito à educação.

Por um longo período de sua trajetória, o atendimento à criança pequena, principalmente o ofertado para as classes populares, nem sempre se assentava na garantia de educação e aprendizagem, sendo suficiente amparo, guarda e proteção enquanto as mães cumpriam sua jornada de trabalho. Na pandemia, percebemos que havia um passado-presente rondando a educação da primeira infância, de modo que para além de todas as questões que assolaram a educação durante a pandemia, a Educação Infantil tinha uma urgência e precisava não cair na narrativa do assistencialismo/paternalismo.

Para tanto, se fazia necessário receber atenção das ações governamentais; adensar a cooperação entre os entes federativos seria fundamental para o enfrentamento dos desafios e para a constituição de uma Educação Infantil que se atente para os direitos das crianças. A seguir, conheceremos as professoras do quarto distrito e compreenderemos, por suas narrativas, como a unidade educacional viveu a Educação Infantil na pandemia, com relação aos impactos das ações governamentais, com a seguinte questão: *houve alguma influência de políticas públicas?*

Chegamos à escola-casa com as portas abertas, pois nossa visita-pesquisa ocorreu três anos após o retorno. Todavia, apesar de encontrar a porta aberta, não foi necessariamente possível acessar com facilidade os espaços dessa casa; havia muito cômodos fechados. Durante nossa entrevista com a professora Margarida, encontramos algumas gavetas abertas. E a gaveta que Margarida abriu revelava um incômodo com a atuação do governo municipal. Em diferentes momentos da entrevista, ela trazia consternação com a não atuação ou ausência de direcionamento do município a respeito da Educação Infantil. A seguir, conheceremos um pouco sobre Margarida.

A professora Margarida possui formação no curso Normal, graduação em História e Geografia, com especialização em História do Brasil. Com 21 anos de experiência na docência, atua há cinco anos na unidade com Educação Infantil. Com intuito de aprimorar sua prática

pedagógica, buscou, por iniciativa própria, a formação continuada em neuropsicopedagogia. Segundo ela, tal escolha visou proporcionar subsídios teóricos e práticos para qualificar o trabalho com crianças com necessidades educacionais especiais, podendo sua prática contemplar crianças com diagnósticos e as que precisam de atenção diferenciada, mas que ainda não possuem laudo diagnóstico.

Frente aos desafios impostos pelo cotidiano escolar, Margarida viu a necessidade da formação principalmente pela ausência do governo, que não se responsabiliza em oferecer formação docente.

Sabendo que a formação continuada de professores é uma responsabilidade compartilhada entre as esferas federal, estadual e municipal, conforme estabelecem a LDBEN e o Plano Nacional de Educação (PNE) vigente entre 2014 e 2024 (Brasil, 2014), nesta breve narrativa da professora Margarida, podemos inferir que os processos formativos, quando oferecidos pela rede e/ou pelo governo federal, não conseguem suprir adequadamente as demandas formativas de professoras/professores, especialmente na Educação Infantil. Margarida tece críticas ao afastamento do governo, no que concerne a formação docente, a partir das demandas cotidianas:

Conforme você vai descendo a esfera (nível municipal), você vai vendo que é uma coisa que fica mais enxugada. Não há recursos, não há. Eu não vejo nenhum recurso para trabalhar com Educação Infantil, trabalhar com a inclusão. Nunca vi trabalho com inclusão. Não tem formação. Nós não temos nenhum aparato, nada. Não há verbas. Também não vejo verbas para isso, apesar de o FUNDEB [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação] ser muito grande, mas eu não vejo um curso para poder capacitar mais. Porque há coisas que estão sendo atualizadas, e nós não temos, no caso, nós não temos, aí, uma porta, um leque que se abra para a gente poder fazer isso, fazer aquilo. A colega também fez “curso de surdo” por conta. Eu vou fazer agora também para poder complementar o da neuropsicopedagogia. Mas tudo é por conta. O governo não ajuda. Não tem como retirar a gente de sala porque não tem ninguém pra deixar no nosso lugar. No caso, a criança não pode ficar sem aula. Aí eu faço por fora. Fora do horário, a colega também fazia fora do horário, e é assim. Não tem na rede. O salário é muito baixo, e a gente precisa trabalhar dois, três horários e ainda estudar para nos capacitar. Mas não há nenhum curso de capacitação por parte do governo.

A gaveta que Margarida abriu denuncia a ausência de formação docente para os profissionais que trabalham nas escolas municipais. Em contrapartida, a professora anunciou a alternativa que vem encontrando para suprir uma lacuna que, para ela, tem relação com a ausência de ações governamentais. Margarida evidenciou a negligência do município nesse processo. No entanto, para além da falta de capacitação, há uma série de outros desafios enfrentados no cotidiano. Ela aponta a falta de suporte para se ausentar quando tem como

objetivo uma formação continuada e ressalta ainda a precariedade das condições de trabalho, marcada por salários baixos, o que força professores e professoras a assumirem dois ou três turnos de trabalho. Tal realidade também denuncia um possível esgotamento físico e emocional dos profissionais, o que reflete diretamente na qualidade educacional.

Podemos notar que a pandemia não foi motivo para o município de Duque de Caxias pensar, com os professores, temas relacionados à educação remota, docência e educação online e ao uso de tecnologias na formação docente. Ao se apresentar, Margarida fez questão de relatar a aparente apatia das políticas municipais com relação à formação de professores, mesmo diante de um contexto que exige mudança de paradigmas e práticas. A prefeitura não investiu na formação de professoras e professores para uma docência no período pandêmico. Nesse caso, fica uma questão no ar: como a professora deveria fazer? Personalizar práticas sem qualquer suporte/orientação?

Essa limitação pode ser ocasionada por restrições orçamentárias, pela ausência de políticas estruturadas e pela dificuldade de articulação com ações das esferas estadual e federal, medida importante para pensar a educação diante de um contexto novo. Pela narrativa de Margarida, compreendemos que a oferta de formação continuada é pouco significativa e eficaz quando oferecida esporadicamente e desvinculada dos cotidianos, já que a correlação entre teoria e prática, ou seja, a compreensão da *práxis*, fica comprometida. Além disso, a falta de uma política sistematizada de acompanhamento e valorização da formação continuada dificulta o desenvolvimento profissional dos educadores. Durante a pandemia essa lacuna ficou ainda mais latente.

Vejamos a fala da professora Margarida acerca deste desafio:

Fiz recentemente um curso de neuropsicopedagogia pela necessidade de trabalhar com crianças especiais. Não fiz para trabalhar em consultório, fiz porque a demanda de crianças com laudo e crianças sem laudo é muito grande. Como trabalhar com essas crianças, principalmente sem uma ajuda externa? Eu tenho, hoje em dia, três alunos com laudo de autismo, de diversos níveis de suporte, e eu não tenho ninguém para poder me ajudar na sala de aula. Eu tenho que me virar sozinha, tendo em vista que esse é um histórico de tempo. Então eu fiz este curso pra poder desenvolver projetos, desenvolver uma coisa diferenciada dentro da sala de aula.

Nesse contexto pandêmico, questionamos Margarida sobre a orientação que pautou a organização do trabalho na escola, na tentativa de compreender se houve direcionamento institucional/municipal para que o direito à educação fosse assegurado. De acordo com sua narrativa, o contato da professora com os responsáveis ocorreu por iniciativa própria. Foi pelo *WhatsApp* que ela encontrou uma forma de estar mais próxima das famílias e conseqüentemente

das crianças. A professora criou um grupo para encaminhar propostas de atividades e vídeos, e manter a interação e o contato com as crianças e famílias. O grupo foi uma ação independente, já que o município de Duque de Caxias, segundo a professora, não ofereceu plataformas oficiais para a realização do ensino remoto. Ela assinalou que os professores ficaram muito abandonados pelo governo, resultando em um desamparo da educação e de seus profissionais.

A sociedade brasileira debate o caos que assola a profissão docente há tempos. A desvalorização é assunto central nos sindicatos, em grupos de pesquisas e no cotidiano escolar. Portanto, é surpreendente que a pandemia não tenha desempenhado uma função educativa nas ações dos docentes. Essa lacuna levou as professoras a desenvolverem de forma autônoma alternativas de continuidade do trabalho educativo. Embora marcadas por iniciativas individuais em sua origem, ganharam um caráter coletivo e colaborativo ao se consolidarem como estratégias de enfrentamento às dificuldades impostas pela pandemia. Além do uso do grupo do *WhatsApp*, também foram elaboradas e distribuídas apostilas impressas, complementadas por vídeos enviados aos responsáveis e crianças pelo grupo de *WhatsApp*, compondo uma proposta emergencial.

Margarida continua: “Não houve nada. Não, não, não. Não tivemos nenhum apoio”. Em nossa análise, o desafio e o desconforto expressados pela professora quando indagada sobre o apoio por parte da prefeitura, para incentivo das ações pedagógicas durante a pandemia, chamaram muito a atenção. A professora reagiu afirmando de forma repetitiva e categórica a negativa: “não, não, não!”. Não houve qualquer apoio governamental. Para além da afirmação verbal, observamos a postura corporal endossando a negativa. Margarida expressou esse “não apoio do governo” com movimentos corporais, nos permitindo entender que o distanciamento e o descompromisso da prefeitura com a educação durante a pandemia foi algo muito sentido por ela.

Seguindo com a entrevista, Margarida assinala como a pandemia afetou a Educação Infantil, destacando que a educação pré-escolar necessita do contato humano, já que exige cantar musiquinha, brincar, colorir, trabalhar a coordenação motora e a parte afetiva, que não pode ser feita on-line: “O pré precisa muito de contato humano. O pré é para brincar, é pra você colorir, é pra você cantar musiquinhas, trabalhar a coordenação motora. E essa parte que nós temos, que têm que ser essa parte afetiva. On-line não tem como fazer não”.

Durante parte da entrevista, tanto pelo conteúdo exposto na narrativa quanto pelos gestos e expressões corporais, é possível interpretar que a Educação Infantil, a partir das orientações legais, não pôde ser desenvolvida, já que faltou a relação ou o contato pessoal, aquilo que tange às interações e a afetividade. Aparentemente, a professora revela ter um

ressentimento com a política de governo municipal, que deixou os professores abandonados para fazerem a gestão de uma educação em tempos de pandemia. Isso exigiu soluções novas para um contexto completamente inusitado, no qual se exigiu muito sem oferecer qualquer suporte ou política direcionada.

A resposta da docente encontra ressonância em análises produzidas no campo acadêmico durante a crise sanitária. Em uma *live*⁵⁷ realizada no período da pandemia, a professora adjunta da FEBF/UERJ, Adriana Corrêa, afirma que a Educação Infantil “ficou nua” na pandemia, fazendo alusão ao conto *A roupa nova do rei*, de Hans Christian Andersen. No evento, a professora fez essa comparação, entendendo que os adultos engendrariam uma lógica de funcionamento para Educação Infantil, que servira como a suposta roupa do rei, considerando que as crianças não estariam atendidas pela Educação Infantil preconizada pelas DCNEIs, tampouco pelos arremedos de ações pouco exitosas das prefeituras municipais.

Na condição de professora-pesquisadora, a narrativa dessa professora traz um ponto crucial para nossa reflexão: em que medida o possível abandono do município com a Educação Infantil não se enseja no bojo de uma suposta autonomia docente? Vejamos, os professores tiveram de, por conta própria e de forma improvisada, espontânea e intuitiva, pensar uma Educação Infantil dentro da realidade pandêmica, sem qualquer orientação, apoio emocional, técnico ou logístico para a viabilidade educativa. No lugar de pesquisadora, é preocupante essa possível correlação entre abandono do docente e autonomia pedagógica para gerir práticas educativas em contexto de isolamento social.

Como observa Žižek (2012), a ideologia neoliberal sustenta-se justamente na ilusão da liberdade individual: somos “livres” para agir, desde que dentro dos limites do sistema. Essa autonomia forjada desloca a responsabilidade coletiva para o indivíduo, transformando o professor em gestor solitário de uma crise que deveria ser enfrentada politicamente. A pandemia expôs essa armadilha: o abandono travestido de autonomia.

Em se tratando de políticas públicas, o escárnio fica ainda mais latente quando esse corpo docente, que já é obrigado a pensar a pedagogia em isolamento, se vê aviltado em sua relação de trabalho. Margarida informou que, para a educação municipal de Duque de Caxias, ficou claro que a Educação Infantil não era prioridade, mesmo se tratando da educação pré-escolar, que é obrigatória desde 2017.

⁵⁷ A fala completa de Corrêa está disponível em: https://www.youtube.com/live/FpfnsLVFFKk?si=vJLvnHck_1-Ymgv. Acesso em: 6 fev. 2025.

Inclusive, eu trabalhava de manhã e de tarde. Era minha matrícula e a dobra. Me retiraram a dobra porque falaram que pré não precisava. Então eu fazia a apostila pra minha e também para outra turma, mas eu não recebia. Eu trabalhei de graça durante o ano. Como eu mandava para uma, aí aproveitava e fazia para outra também.

Ou seja, a própria prefeitura suspendeu as dobras de professores que atuavam nessa etapa da Educação Básica. Deste modo, é possível avaliar que a Educação Infantil na pandemia, em Duque de Caxias, foi brutalmente boicotada pela política de governo. Ainda sobre essa narrativa, apesar de não estar vinculada em uma turma de pré-escola, já que não recebia por isso, a professora continuou produzindo material e interagindo com os responsáveis e crianças, assumindo sozinha o compromisso com a educação pública, mesmo quando o município não cumpria seu papel de pagar o salário referente à dupla jornada. Nesse momento, Margarida reconhece que trabalhou de forma gratuita.

Como pesquisadora, não escapou de nossa análise a relação intrínseca entre magistério, caridade e as interfaces assistencialistas que marcam a trajetória do atendimento à infância no Brasil. É como se a Educação Infantil carregasse esse legado de ser assistencialista até quando o que está em jogo é o direito à educação da criança pequena; como se o inconsciente popular do assistencialismo emergisse sem muito esforço.

Se em Margarida ecoa a denúncia da omissão do poder público e o peso de uma autonomia forçada, em Violeta ouvimos a reverberação coletiva dessa ausência, a improvisação transformada em prática solidária, o isolamento que se converteu em experiência compartilhada.

A professora Violeta, de 43 anos, é pedagoga e leciona há 23 anos na área educacional. Ela revelou sua paixão pelas crianças pequenas, principalmente após sua maternidade. Na Educação Infantil, atua há 4 anos. Ao discorrer sobre o anúncio do fechamento das escolas, explicou que a medida exigiu a criação de novas formas de comunicação com as famílias, como a formação de grupos pelo *WhatsApp*. Pelo aplicativo, encaminhou vídeos e propostas de atividades.

Violeta revelou que todas as ações ficaram a cargo de cada escola, com suas especificidades: “cada escola se adequou conforme as suas possibilidades”. A narrativa de Violeta demonstra as possíveis estratégias adotadas em cada ambiente educacional. Cada espaço teve necessidade de se reinventar diante da ausência de diretrizes unificadas, criando caminhos próprios a partir das suas realidades locais.

Somando à sua afirmativa inicial, Violeta continua narrando, agora com um tom mais urgente e emocional, evidenciando o cenário de improviso e apoio mútuo que se instaurou na escola:

A gente ia correndo atrás de professores de informática. O professor de informática saiu salvando todo mundo aqui, porque foi um desespero. Para alguns professores, foi mais difícil. Para outros, não. Outros que já usavam mais a internet, já tinham mais manuseio. Agora, para alguns foi bem difícil. Teve gente assim que ficou muito perdido, cego no meio do tiroteio. Aí a gente começou a trabalhar em equipe. Foi a solução. Se eu não tinha muita habilidade, minha amiga tinha. Então, a gente ia trocando [conhecimentos] ali, porque formação mesmo, que viesse da Secretaria [de Educação], nada. Nem projeto nem programa.

Nos dois primeiros versos, sua fala revela um cenário de emergência pedagógica em que a tecnologia, antes acessória, tornou-se vital, e o domínio (ou a ausência) passou a definir o limite entre a presença e o apagamento do professor no cotidiano das crianças. A ausência de formação continuada, de orientações técnicas e de apoio governamental estruturado é denunciada com clareza. Em se tratando da metáfora utilizada por Violeta, “cego no meio do tiroteio”, ela expressa uma desorientação coletiva diante da súbita necessidade de migrar para práticas digitais sem suporte técnico e formação adequada por parte das instâncias governamentais.

Essa experiência, no entanto, não se dissolve na mera precariedade. Ela se transforma em comunhão prática e afetiva entre docentes, abrindo espaço para o que Benjamin (1987a) chamaria de uma forma mais autêntica de experiência (*erfahrung*), em oposição ao acúmulo fragmentado e funcionalista do saber técnico (*erlebnis*). Para o filósofo, a experiência tradicional, que envolve transmissão, memória e sabedoria partilhada, encontra-se em crise na modernidade, mas pode ressurgir em contextos-limite, em que o cotidiano se vê interrompido por eventos extraordinários, como foi a pandemia. Amplia o debate pontuando que vivemos um tempo marcado pela “pobreza de experiência” (Benjamin, 1987a, p. 115), na qual até os eventos mais traumáticos, como uma guerra, ou, aqui, uma pandemia, parecem não ser assimilados plenamente.

No relato de Violeta, o saber não advém de instâncias formais, mas do encontro entre sujeitos que, a partir da escassez, reconstroem formas de agir e ensinar com base nas relações de escuta e colaboração: “[...] se eu não tinha habilidade, minha amiga tinha. Então a gente ia trocando ali.” É nesse gesto horizontal e coletivo que se reabilita a dimensão ética e sensível da experiência, um saber que não é apenas técnico, mas profundamente vinculado à vida comum e à resistência cotidiana. Na ausência governamental, ficou evidente a força da experiência

vivida entre pares. Uma experiência que se compartilha como narrativa, como memória, como prática social concreta.

Essa troca, aparentemente simples, reconstrói a experiência naquilo que Benjamin valoriza, a narrativa viva, o saber transmitido de pessoa a pessoa, não como técnica fria, mas como forma de sobrevivência e aprendizado coletivo. Nesse sentido, a ausência do Estado possibilitou, paradoxalmente, a emergência de experiências genuínas, que se tornaram narráveis, logo significativas, dentro da comunidade escolar.

À luz das narrativas analisadas neste canteiro, é possível compreender que as docentes do quarto distrito caxiense atuaram em um espaço marcado por improvisos, solidariedade, ausência de apoio governamental e reinvenção coletiva das práticas pedagógicas. Essas experiências situam as professoras em um piso intermediário da casa, ainda pouco reconhecido e teorizado pelas políticas educacionais municipais, mas carregado de potência reflexiva e inventiva. E é justamente desse chão fértil, constituído entre ausências e invenções, que emerge o último canteiro deste jardim: o das práticas pedagógicas. Nele, as professoras transformam o cotidiano em espaço de criação, ressignificando o ensinar em meio às ruínas. Se, nos canteiros anteriores, a escuta revelou carências, silêncios e improvisos, aqui o gesto pedagógico aparece como obra em processo: lugar onde o fazer docente se reinventa, mesmo quando tudo parece árido.

5.3.4 – Canteiro-práticas pedagógicas

Neste canteiro, prática pedagógica repousa o gesto visível da criação: o fazer docente que readapta, reinventa e recria caminhos. A pandemia transformou o cotidiano da Educação Infantil em um território de experimentações: o espaço onde cuidar, brincar, ensinar e aprender precisaram ser repensados, como quem cultiva vida em solo árido.

As práticas pedagógicas revelam-se de grande importância no campo da Educação Infantil, pela razão de que, por meio delas, se concretizam os princípios, valores e concepções que orientam o trabalho pedagógico com as crianças pequenas. No contexto desta tese, que se debruça sobre a Educação Infantil em tempos de pandemia, a análise dessa categoria adquire um papel ainda mais relevante. Isto porque as transformações impostas pela crise sanitária exigiram reconfigurações significativas nas formas de ensinar e aprender, cuidar e interagir com as crianças. O modo como as professoras enfrentaram esses desafios, adaptaram rotinas e buscaram manter algum contato revela a criatividade em tempos de crise.

Tempos em que, como ilustra poeticamente Calcanhotto (1992) em uma de suas composições, ficamos “encapsulados” (para uma parcela da população) em nossas casas, separados do convívio coletivo e das interações que tão fortemente caracterizam o cotidiano da Educação Infantil. Esse encapsulamento forçado impôs limites concretos à atuação docente e exigiu que as práticas pedagógicas fossem repensadas, adaptadas e reinventadas.

A análise de tal categoria se ancora nos relatos concretos de quem esteve na linha de frente da mudança pedagógica, tanto em tempos das portas fechadas nas unidades, quanto em tempos de portas reabertas, no retorno presencial. A narrativa da professora Hortênsia oferece uma janela entreaberta para compreender como esses processos ocorreram na prática. Uma janela sensível, que repousava e se abriu devagar, revelando um panorama de desafios que envolveu a solidão e a baixa autoestima, entre outros sentimentos. Mesmo assim, não a impediu de agir proativamente, segundo ela, para superar os desafios impostos pela crise viral. A seguir conheceremos um pouco sobre Hortênsia.

A professora Hortênsia é pedagoga, com especialização em TDAH e Pedagogia Empresarial. Tem 20 anos de experiência na docência, em sua maioria com crianças da primeira etapa da Educação Básica. Atua há quatro anos e meio na unidade com crianças da Educação Infantil. Segundo a professora, concluiu outros cursos também porque “a gente vai, nós, professores, vamos caçando pra fazer”.

Ao ser convidada para narrar sua experiência durante o período pandêmico, ela iniciou seu relato dizendo que não se lembrava de “certos detalhes” daquele tempo. Esse primeiro momento de esquecimento nos remete à reflexão de Bosi (1994), ao tratar das sutilezas da memória e do modo como o tempo e as circunstâncias sociais influenciam aquilo que conseguimos ou escolhemos lembrar. Para a autora, o esquecimento não é uma falha de memória, mas parte constitutiva dela, especialmente quando o vivido está atravessado por emoções fortes, rupturas ou experiências-limite.

O esquecimento inicial de Hortênsia também recorda o que Benjamin (1987a) chamava de pobreza de experiência: a dificuldade moderna de narrar o vivido, de transformar o trauma em memória comunicável. À medida que a conversa avançava, a memória foi sendo mobilizada por meio de fragmentos afetivos e situações concretas. Hortênsia rompe esse empobrecimento e reabre o circuito da experiência (*erfahrung*), transformando o vivido em palavra partilhada. Uma delas chamou nossa atenção. A professora relatou que, no período pandêmico, optou por utilizar um telefone celular antigo para se comunicar com as famílias e crianças, evitando misturar esse contato com seu aparelho pessoal. O gesto, aparentemente simples, revela muito sobre o cuidado e o esforço de manter alguma separação entre o espaço doméstico, agora

também transformado em local de trabalho, e o espaço simbólico da escola. Mais do que uma escolha funcional, trata-se de uma estratégia de preservação subjetiva diante da sobreposição de papéis, do excesso de demandas e da constante exposição que marcaram o cotidiano docente naquele contexto.

Vejamos o trecho que Hortênsia explica esse fenômeno:

Eu tive que não confundir a questão do aparelho de uso pessoal, porque eu confesso a você que eu não sou muito a favor, não sou adepta a grupos de pais no *WhatsApp*, até porque, na época, lá na escola houve até problemas por causa disso. Então, assim, eu não sou adepta. Os pais me pedem, eu fico, assim, aberta a estar na escola, gosto sempre de conversar com os pais, juntamente com alguém da equipe pedagógica. Eu sou bem burocrática nesse quesito. Porque, na verdade, a gente fala burocrática de uma forma pejorativa, mas, na verdade, isso é profissional. Então eu achei um celular velhinho em casa, eu comprei um chip e aí eu coloquei como, realmente, um horário de trabalho. Um número novo e o horário de abertura e fechamento. E aquele celular eu guardava na gaveta. No dia seguinte, eu pegava para começar.

O relato de Hortênsia sobre o seu desinteresse pela adesão aos grupos de *WhatsApp* revela uma reflexão crítica sobre os limites éticos e institucionais da comunicação na Educação Infantil, especialmente no momento em que a tecnologia se tornou o principal (e às vezes único) meio de contato entre escola e famílias.

Ao afirmar que “não é adepta” desses grupos e que “lá na escola houve até problemas”, a professora aponta para uma tensão recorrente nas emergentes práticas pedagógicas do mundo contemporâneo, principalmente no contexto de isolamento: o risco da invasão da esfera privada docente por meio de canais de comunicação informal.

Ela amplia o debate sinalizando que, no diálogo via *WhatsApp* com os responsáveis, não havia a presença da equipe pedagógica para mediação das possíveis questões emergentes. Pode também ser compreendida como forma de preservar o caráter coletivo, reflexivo e profissional da prática docente, especialmente no que diz respeito à interlocução com os responsáveis. O aplicativo de mensagens, enquanto ferramenta ágil e direta, pode ser marcado pela imediatez, o que pode gerar mal-entendidos, sobrecargas emocionais e conflitos interpessoais. À luz da contribuição de Maurice Tardif (2002), o trabalho docente é uma atividade marcada pela complexidade e pela articulação entre os diferentes tipos de saberes. No caso da professora, podemos inferir que o saber profissional manifesta-se na capacidade de reconhecer limites e riscos de uma comunicação que pode comprometer a qualidade da relação. É uma forma de posicionamento diante das condições de trabalho e suas exigências. Continuamos o diálogo com a seguinte questão: *como foi a organização do planejamento nesse período?*

Buscamos compreender de que maneira, em meio às incertezas, restrições e improvisações provocadas pela pandemia, as práticas pedagógicas ocorreram. Dentre as inúmeras dificuldades enfrentadas, observamos que a organização do planejamento pedagógico foi colocada como desafiadora, sobretudo pela mediação obrigatória por tecnologias digitais. A narrativa da professora evidencia esse cenário de improvisação, carência de suporte e esforço individual diante do contexto adverso. Vejamos a fala de Hortênsia:

Eu tive que correr atrás de amigo, porque eu não sou uma pessoa com muita desenvoltura tecnológica. E aí eu tive que pedir ajuda, sim, para você ter ideia. Eu não tenho *Instagram* e o meu *Facebook* é uma coisa, assim, que eu nem tenho acesso. E aí me perguntaram qual era o meu Facebook, qual era isso e aquilo. Eu também achei: não, peraí, mas *Facebook* é outra coisa, né? [Diferente] da escola. E aí eu tive que realmente pedir ajuda para amigos, [para mexer em] programas, aplicativos de imagens, isso tudo remotamente. E tinha uma colega de trabalho, muito solícita, que também não sabia mexer, mas a filha dela, por ser já pré-adolescente, eu enviava os meus vídeos, e ela editava. Até que eu fiquei com vergonha, tomei vergonha na cara, para tentar ver se eu conseguia, minimamente, editar um vídeo.

Sem domínio prévio de ferramentas digitais e com pouca familiaridade com as redes sociais, como relata ao dizer que não tinha *Instagram* e não acessava o *Facebook*, a docente viu-se compelida a buscar apoio fora da instituição escolar, como estratégia de sobrevivência pedagógica. Ela relata ter recorrido a amigos, conhecidos e até a filha de uma amiga que a auxiliava na edição de vídeos, tarefa que inicialmente lhe era completamente alheia. Como pesquisadora, não passou despercebido que essa mobilização de redes informais de apoio reflete não apenas uma lacuna na formação tecnológica, mas também a crescente sobreposição entre as esferas pessoal e profissional, quando Hortênsia mencionou que “*Facebook* é outra coisa, né? Da escola”. Nesse trecho do diálogo, percebe-se a tensão entre o uso privado das mídias e as exigências institucionais, que, de forma repentina, passaram a demandar sua apropriação como instrumentos pedagógicos.

Além disso, sua fala revela um processo de deslocamento subjetivo, marcado inicialmente pela vergonha e resistência, seguido de uma tentativa de superação individual: “Até que eu fiquei com vergonha, tomei vergonha na cara, para tentar ver se eu conseguia, minimamente, editar um vídeo”. A expressão popularizada mencionada pela professora carrega um conteúdo emocional importante, que indica o esforço pessoal para corresponder às novas expectativas impostas pelo contexto, mesmo sem condições estruturais adequadas, dando continuidade ao seu fazer pedagógico.

A narrativa da professora evidenciou o que Fisher (2020) descreveu como uma das expressões mais sutis do realismo capitalista: a naturalização da precariedade. O sistema faz do

improviso e da falta de suporte condições normais de trabalho, transformando o esforço individual em prova de dedicação e resiliência. Benjamin (1987a), por outro lado, ao refletir sobre o fazer artesanal, via na criação com poucos recursos uma forma de experiência autêntica, na qual o sujeito se implica por inteiro no que faz. Assim, o gesto de Hortênsia de buscar ajuda, aprender sozinha e produzir com o que tem, revelou uma docência que, ainda que pressionada pelas lógicas do desempenho, preserva um traço artesanal, criativo e humano, resistindo à desumanização que o capitalismo impõe ao trabalho educativo.

Passado o momento inicial do aprendizado de editar vídeos, Hortênsia continua sua narrativa:

Me inquietava pegar um vídeo do YouTube. Devo ter pagado muito mico no período da pandemia. Ainda bem que acho que apagou. Porque me inquietava mandar link de YouTube. Então eu ficava, eu mesma, passando essa vergonha, dando uma de artista, e eu mesma tentava produzir as minhas aulas, para passar e criar jogos e tal. Mas eu olhava algumas coisas aí, eu também achava injusto, porque, assim, você vê que eram vários professores tentando ali uma sobrevivência, vídeos bem caseiros, bem amadores, e você disputando com o YouTube? Não tem chance.

Refletindo sobre esse trecho posto pela professora, percebemos que sua recusa em simplesmente enviar vídeos prontos do *YouTube* revela um compromisso com a construção de propostas pedagógicas para sua turma de crianças. Sua inquietação diante da ideia de compartilhar vídeos prontos demonstra a preocupação em manter uma presença simbólica no processo educativo, ainda que mediada por recursos digitais. Ao optar por produzir os vídeos e materiais, buscou se adaptar à realidade das crianças com as quais trabalhava, valorizando a intencionalidade pedagógica, a afetividade e o reconhecimento das especificidades da faixa etária.

Ao “dar uma de artista”, como ela própria descreve com humor e autocrítica, Hortênsia mobilizou estratégias criativas e afetivas para recriar elementos da prática presencial em um novo formato. A tentativa de “criar jogos e tal” reflete um esforço de manter ativa a dimensão lúdica da criatividade infantil, essencial na Educação Infantil, mesmo diante das limitações tecnológicas. Nesse contexto, Hortênsia também cita os vídeos “profissionais” do *YouTube*, ilustrando a desigualdade de condições entre os professores da rede pública e os conteúdos amplamente difundidos nas plataformas digitais. Ao identificar essa disputa como desigual, ela explicitou a precarização enfrentada pelos professores, que passaram a competir por atenção e engajamento em um ambiente saturado e voltado para o consumo, não para o cuidado e o desenvolvimento integral, como exige a Educação Infantil.

Essa reinvenção cotidiana evoca o pensamento de Krenak (2020), para quem adiar o fim do mundo é recusar a morte do sensível. Ao transformar o gesto de editar um vídeo, cantar, criar um jogo ou reaproveitar um material simples em ato pedagógico, Hortênsia realiza o que o filósofo chama de retomar a capacidade de sonhar com o mundo. Suas práticas pequenas e inventivas, tão caseiras quanto poéticas, reinscrevem a docência no fluxo da vida, restituindo à educação seu vínculo com a terra e com o humano.

Na continuidade do relato, ao ser indagada sobre as devolutivas dos vídeos enviados às famílias e crianças, Hortênsia expressa um sentimento de frustração diante do retorno mínimo:

Ah! Muito baixa, a devolutiva era muito baixa. Às vezes, eu ficava até decepcionada, porque eu estava ali empenhada em montar um vídeo, criar, pedir para amigos meus editarem, e aí o retorno era baixíssimo, era decepcionante. Eu acho que teve um conjunto de fatores, a questão mesmo do clima que as pessoas se encontravam com a pandemia. Eu acho que mexeu muito no emocional das pessoas, financeiro, então acredito que isso foi um fator, mas um fator mesmo de algumas famílias não terem trabalho de interagir com seus filhos aqui, claro de ver, como é educação. Acho que o único lado positivo de tudo isso é [mostrar] que pode ter a tecnologia que for, mas a presença de um professor é insubstituível. É insubstituível.

Para além das normatizações já citadas nesta tese, que evidenciam a não realização da Educação Infantil em ambientes domésticos, a estratégia mediadora do vínculo com as crianças e famílias realizada de forma remota retratou uma tentativa de reinvenção. No entanto, o baixo retorno sinaliza os limites dessa mediação: desigualdades de acesso, ausência de aparelhos tecnológicos, cansaço emocional e carência de mediação familiar.

Apesar disso, sua narrativa encerra com uma afirmação de grande densidade pedagógica: “pode ter a tecnologia que for, mas a presença de um professor é insubstituível”. Essa declaração reafirma a centralidade, não apenas física, mas também simbólica e relacional, da prática docente. O reconhecimento da presença como algo insubstituível reitera que a educação não se reduz à entrega de conteúdos, mas se realiza nas interações, no afeto e no vínculo construído entre os sujeitos. Ao afirmar que “a presença do professor é insubstituível”, Hortênsia enunciou mais que uma constatação: ela traduz uma ética. A presença é o que nos ancora no mundo comum, aquilo que Krenak (2020) reconheceu como o fio vital que impede o colapso total da humanidade.

Hortênsia continua sua narrativa com breves pausas. Em alguns momentos, afirma: “não lembro”. Ainda revelando as propostas do período crítico da pandemia, menciona as apostilas, mas não oferece detalhes sobre o conteúdo e sua implementação. Apenas relata que os responsáveis vinham buscá-las e entregá-las. Sobre o uso das apostilas padronizadas, desprovidas de contextualização, aponta-se para uma concepção bancária e tecnicista de

educação, que Paulo Freire (1996) criticou por reduzir o ato de ensinar, tornando-o mero protocolo. A escola, mediada por telas e apostilas, não conseguiu atravessar a barreira da exclusão.

O aparente silenciamento da professora no que se refere à(s) apostila(s) talvez possa ser evidenciado como uma baixa potência pedagógica empregada no momento do distanciamento social ou mesmo uma frustração diante de uma solução que, embora institucionalizada, não dialogava com as reais necessidades do contexto escolar. A apostila surge como um artefato genérico, pouco situado e talvez ineficaz como prática viva, o que explicaria a ausência de envolvimento ou de elaboração reflexiva no relato.

Dialogando sobre o retorno presencial, Hortênsia narrou:

Eu não mudei muita coisa porque eu já vinha com uma prática de muita aula prática. E aí foi que eu percebi mais ainda. Para buscar o interesse, voltar a busca do interesse, até porque eles estavam recebendo apostila, apostila, apostila, aí vão chegar aqui. Então, assim, bastante material concreto. Muitos jogos para ver se alcançavam. Acredito que tenha um resquício, porque eles ficaram muito tempo em casa e não se sabe como é o ambiente, qual formação, as regras de casa. O que a gente, professores em geral, se você for conversar, pelo menos eu converso, a gente vê que muitas crianças estão sem regras, a questão do limite, a gente não sabe se nesse período de pandemia, enquanto eles ficaram em casa, se isso se agravou, isso se multiplicou. Então isso eu acredito que ainda venha, que a gente esteja colhendo isso, fora a questão da aprendizagem.

A professora destaca a continuidade de sua prática baseada em atividades concretas e jogos. A fala aponta para um reposicionamento intencional da prática pedagógica como resposta ao impacto emocional, social e cognitivo da pandemia nas crianças pequenas. Em um período marcado pelos materiais impressos, Hortênsia busca uma reconexão com o aprendizado e com o outro, mais do que uma adaptação curricular. Essa escolha revela uma concepção pedagógica centrada na criança como sujeito ativo e no brincar como linguagem fundamental da infância. Seguindo a esteira de Kishimoto (2010, p. 1):

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar.

Neste canteiro, as práticas pedagógicas e a ludicidade revelam-se como uma dimensão indissociável da cultura da infância, uma ferramenta epistemológica e metodológica para a construção dos conhecimentos na Educação Infantil.

Assim como capturamos narrativas no início da nossa análise que não escaparam aos nossos olhos como professora-pesquisadora, não poderíamos nos furtar das últimas narrativas de Hortênsia:

Não gosto de atividades de repetição, de pontilhado, de não contextualizar, e acho que essa é a Educação Infantil. Eu fico muito preocupada de perder essa questão da Educação Infantil, dessa coisa, dessa preocupação de alfabetizar na Educação Infantil. Então isso é uma coisa muito séria. Porque, com o brincar, com o letramento, quem tiver, vai alcançar e vai embora. Mas se você começar a impor a forma, então, é complicado.

A crítica às atividades mecânicas e à antecipação da alfabetização formal revela uma compreensão mais ampla do desenvolvimento infantil. A professora afirma que “com o brincar, com o letramento, quem tiver, vai alcançar e vai embora”, demonstrando que acredita na potência do brincar como meio de acesso à linguagem escrita, sem a necessidade de imposições formais. Uma concepção da criança como sujeito de direitos, produtora de cultura, conforme defendem as autoras Kramer (2011) e Oliveira (2002). Ao rejeitar a antecipação da alfabetização e valorizar o brincar, Hortênsia se posiciona contra práticas que desconsideram o tempo da infância e suas formas próprias de ensinar e aprender, revelando uma prática coerente com as DCNEIs.

A aparente contradição entre o início das narrativas, marcada pelos esquecimentos, e o final carregado de posicionamentos fortes, pode ser compreendida como parte do processo de rememoração ativa, em que Hortênsia se reconectou com sua experiência, retomando sua voz profissional. Utilizando a metáfora dos andares do pensamento, Hortênsia se encontra no piso intermediário. Não apenas o habita, mas atua nele com consciência e intencionalidade pedagógica. Sua fala expressa uma prática pedagógica viva, implicada e afetiva, que busca compreender as marcas da pandemia nas crianças e responder a elas por meio de experiências significativas de aprendizagem.

CONCLUSÕES

A construção proposta nesta tese se deu por ambientes múltiplos, tecidos pelas vozes de professoras da Educação Infantil do município de Duque de Caxias que vivenciaram a pandemia da COVID-19 e suas reverberações. A partir da metáfora da casa, conforme mobilizada por Veiga-Neto (2012), foi possível construir uma estrutura teórica que permitiu compreender as marcas deixadas por esse período. A casa-escola, espaço de confinamento e reinvenção, foi desdobrada em três andares — porão, piso intermediário e sótão —, cada um representando dimensões epistêmicas, políticas e afetivas do fenômeno investigado. A arquitetura foi sendo erguida lentamente. Cada parede, cada vão, foi ganhando forma a partir das inquietações que atravessaram a Educação Infantil, especialmente quando vistas sob a lente da pandemia.

A metáfora da casa, assim, é também um gesto político, ético e epistêmico. Ela reconhece que pensar a educação exige habitar todos os seus andares, das bases racionais do porão às imaginações do sótão. A inspiração metafórica permite tensionar os lugares epistemológicos e políticos da Educação Infantil durante esse tempo de crise. O porão, espaço simbólico das fundações, das estruturas profundas e das camadas (in)conscientes da vida social e educacional, foi habitado pelos dilemas contemporâneos à luz das contribuições dos filósofos Walter Benjamin (1984; 1987a; 1987b; 1987c; 1987d; 1989), Mark Fisher (2020), Slavoj Žižek (2011; 2012; 2020) e Ailton Krenak (2020).

Benjamin contribuiu decisivamente com os conceitos de narrativa, memória, experiência e alegoria. Sua leitura da história como ruína, não-linearidade e potência redentora nos permitiu compreender que os relatos das professoras não se restringem a narrativas individuais, mas se constituem como dispositivos coletivos de resistência e elaboração histórica. As memórias evocadas, algumas vezes atravessadas por silêncios, hesitações ou esquecimentos, revelam-se, à maneira benjaminiana, como mônadas, condensando tensões entre passado e presente, tradição e ruptura, apagamento e insurgência.

No contexto da pandemia, quando a escola se ausentou fisicamente e a casa se tornou território pedagógico, as profissionais convocaram a escuta coletiva de um tempo que produziu tanto sofrimento quanto potência. Assim como o pai vinheteiro da fábula, que convida os filhos a cavar a terra em busca de um tesouro oculto, as professoras, mesmo em meio ao colapso, lavraram o solo com as possibilidades. Dessa forma, o gesto de narrar emergiu como afirmação da experiência em tempos de precarização.

As vozes das professoras são compreendidas como manifestações de um saber situado que articula o subjetivo e o coletivo, o pessoal e o profissional. Revelaram estratégias de superação e sentimentos de perda e reconstrução, além de apontarem desafios e ausências diante da crise sanitária. Nesse movimento, as narrativas não apenas preservaram a memória da experiência, mas também instauraram possibilidades de reflexão crítica. Operaram como fragmentos de histórias vividas, em que o cotidiano escolar é ressignificado à medida que é contado. As professoras reconstruíram suas memórias, elaboraram as perdas e (re)afirmaram seus compromissos éticos e pedagógicos diante de infâncias afetadas pela pandemia.

Nesse andar, Žižek e Fisher contribuíram para entender os limites do capitalismo tardio, que, em sua fase pandêmica, intensificou a lógica de controle e precarização também no campo educacional. Žižek, por sua vez, nos ajudou a compreender o espírito do tempo, marcado por crises múltiplas — ecológica, política, subjetiva e sanitária — que expressam o esgotamento de uma forma de vida orientada pelo capital. Sua reflexão sobre os estágios do luto nos permite ler a pandemia como uma experiência-limite, que desorganizou as certezas e exigiu novas mediações entre o sujeito e o mundo. A raiva, a barganha e a depressão que atravessam as falas das professoras ressoam como manifestações do colapso simbólico vivenciado por uma categoria que foi, em muitos casos, invisibilizada em meio à emergência sanitária.

As professoras ocupavam a sala de atividades como espaço relacional e sensível e, no contexto pandêmico, experimentaram a desestruturação do cotidiano escolar, tendo que reorganizar suas práticas a partir das ausências: ausência de contato físico, ausência de respostas institucionais, ausência de políticas públicas específicas para a Educação Infantil, ausência de reconhecimento. Tudo isso somado à sobrecarga emocional e técnica exigida pelas atividades remotas. A reconfiguração do trabalho docente, não raro marcada pela naturalização de sua extensão para o espaço doméstico, apontou para uma forma de sofrimento social que, em muitos casos, foi individualizada e silenciada. Ainda assim, como destaca Žižek, é no colapso das certezas que se abrem fissuras para uma nova organização do sentido.

Já Fisher, ao conceituar o realismo capitalista como o horizonte imaginativo estreito de nosso tempo, nos alerta que é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo. O capitalismo contemporâneo se apresenta não apenas como sistema econômico, mas como estrutura ontológica, interditando a possibilidade de se imaginar alternativas. Essa lógica reverberou de modo profundo no campo educacional na pandemia. Em vez de garantias estruturantes, observamos ações fragmentadas, gestos paliativos e, em muitos casos, a transferência de responsabilidades do governo para os sujeitos, para professoras, crianças e famílias. A pandemia evidenciou, com brutalidade, que o neoliberalismo não apenas gerencia

a precariedade: ele a produz e a normaliza. As professoras, entretanto, não se resignaram. Mesmo sob a pressão do realismo capitalista, muitas delas buscaram brechas para sustentar vínculos/contatos, mediar aprendizagens e cuidar. Gestos que, embora simples, preservavam o núcleo ético e político da docência, resistindo à máquina que tenta transformar o humano em instrumento.

Ainda nesse andar, com Krenak compreendemos que adiar o fim do mundo é um chamado ético e coletivo, não se refere a um gesto técnico e individual. A pandemia revelou a urgência de repensar não apenas o “como ensinar”, mas o “por que ensinar”; sobretudo o “para quem e com quem educar”. Em outras palavras, educar torna-se um exercício de reencantar os vínculos e sustentar o tecido da vida em sua complexidade e diversidade diante do colapso das estruturas que antes nos davam a ilusão de estabilidade.

É neste ponto que trouxemos a “ida aos porões” com os filósofos, buscando reconhecer que a prática pedagógica carrega uma visão de mundo e que, ao ensinar, estamos inevitavelmente fazendo escolhas sobre que humanidade gostaríamos de construir. Assim, o desafio colocado pela pandemia não foi apenas técnico, mas ontológico e político, e exigiu de nós a coragem de imaginar outros mundos possíveis.

No piso intermediário, retomar a pandemia com as professoras do município de Duque de Caxias foi adentrar ora pelas portas abertas, ora pelas frestas das janelas, caminhar pelo jardim e parar nos canteiros para escutar as histórias que brotaram. Histórias que, mesmo atravessadas por ausências e silêncios, revelaram vidas que insistiram em se refazer, reconstruindo sentidos mesmo entre os escombros da crise viral. Abrir os cômodos, ainda que parcialmente, foi essencial para que essa escuta acontecesse. Nela, descobrimos que há gestos de cuidado, memória e reconstruções que merecem ser narradas. Foi possível reconhecer, a partir das narrativas docentes, uma pluralidade de estratégias, tensões e reconfigurações.

As professoras relataram a experiência de planejar a partir do desconhecido, de manter o vínculo/interação com as famílias mesmo em condições precárias, de tentar sustentar a centralidade da criança mesmo sem sua presença física. Este andar representa, na metáfora de nossa tese, o espaço da vida concreta e dos enfrentamentos imediatos. A pandemia forçou mudanças abruptas no processo de ensino e aprendizagem das/com as crianças, que passaram a lidar, em alguns casos, com o ensino remoto, híbrido ou com a necessidade de adaptar atividades que antes eram realizadas exclusivamente de forma presencial. Neste formato, as atribuições do professor de Educação Infantil foram ampliadas no que tange o conhecimento e o uso das tecnologias e o acesso remoto. Também se impôs a utilização de material impresso, apostilas, que foram elaboradas pelas profissionais.

Nesse percurso analítico, tornou-se evidente que algumas respostas institucionais adotadas durante a pandemia, como o uso extensivo de apostilas e materiais padronizados, responderam prioritariamente às demandas administrativas e burocráticas das Secretarias de Educação. Essas estratégias, embora tenham produzido a aparência de continuidade do ensino, não deram conta de sustentar a vida das crianças pequenas em sua integralidade. A apostila, como solução técnica, organizou o sistema, mas não resolveu o cotidiano da infância. Não acolheu o corpo, o brincar, o gesto, o afeto, a interação e a imaginação, dimensões fundantes da Educação Infantil. Tomá-la como referência pedagógica significa deslocar o eixo do direito da criança para a eficiência do sistema, um movimento que esta tese tensiona e recusa.

A análise das vozes dessas professoras revelou, ainda, o risco de uma crescente escolarização precoce e da tecnicização do trabalho docente, intensificados durante a pandemia e que ameaçam a essência sensível da Educação Infantil. É fundamental reafirmar uma concepção de infância que reconheça a criança como sujeito histórico, social e de direitos, protagonista do processo de aprendizagem, e o professor como mediador, capaz de planejar e oferecer propostas pedagógicas significativas, que articulem cuidado, ludicidade e conhecimento em diálogo com o contexto e com as múltiplas linguagens infantis.

Ao mesmo tempo, esse andar se revelou como o lugar onde práticas conservadoras e assistencialistas, que pareciam relegadas ao passado, reapareceram sob novas roupagens, reafirmando a importância de uma escuta crítica e de um processo contínuo de formação e reflexão. Revela o quanto ainda habitamos casas cujos alicerces foram construídos sobre desigualdades históricas e diferentes concepções de infâncias.

Nesse sentido, é fundamental não compreender a pandemia apenas como uma etapa excepcional e encerrada no tempo histórico. Ao contrário, ela se configura, nesta pesquisa, como uma alegoria contemporânea que revela permanências: modos de gestão, lógicas assistencialistas, precarizações do trabalho docente e fragilizações históricas da Educação Infantil que antecedem a crise sanitária e seguem operando após ela. O campo empírico demonstra que muitas práticas adotadas no período pandêmico não surgiram do acaso, mas reativaram estruturas já conhecidas: a responsabilização individual do professor, a ausência de políticas articuladas e a redução da infância a tarefas e produtos. A pandemia, assim, não inaugura essas fissuras, mas as escancara.

Ainda no piso intermediário, Adam Tooze (2021) nos convidou a pensar a escala macroeconômica da crise: o colapso simultâneo da produção e do consumo, a falência das coordenações federativas e o embate entre economia e vida. As professoras entrevistadas atuaram neste mesmo cenário caótico, mas sem o aparato de socorro que foi ofertado aos

mercados financeiros, revelando um abismo entre a economia salvaguardada e a educação negligenciada. A pandemia foi o maior choque econômico global desde a Segunda Guerra Mundial.

O Brasil aparece, nesse cenário, como um dos países onde a crise sanitária foi amplificada por uma crise política. A falta de coordenação nacional, o negacionismo, a ausência de um plano federativo e a tensão entre a economia e a vida escancararam as desigualdades estruturais do país. A educação, sobretudo a Educação Infantil, foi deixada de lado e tratada como secundária. Como indicam os dados retratados nos jornais da época e confirmados por esta pesquisa, a prioridade não foi o cuidado com as crianças, tampouco a valorização do trabalho das professoras. O esforço se concentrou no cumprimento do calendário letivo, nas burocracias.

Mas é no sótão, esse lugar da sublimação e da imaginação, que buscamos revelar um horizonte. Ele é, ao modo benjaminiano, o lugar das possibilidades interrompidas, da memória viva que impulsiona a criação de novos futuros. Ali se encontra o inacabado, o que ainda pode vir a ser. Com Krenak, refletimos sobre o fato de que adiar o fim do mundo é também criar mundos outros, não no futuro, mas no agora, no aqui. O sótão é esse espaço que nos convida a pensar uma agenda para a Educação Infantil que seja verdadeiramente comprometida com a vida, com a infância em sua radicalidade, com o brincar como direito inegociável, com o educar como gesto ético e poético.

Nesse cenário, emergem questões urgentes e inadiáveis, que compõem uma agenda necessária para a Educação Infantil e que se adensam a partir das vozes das professoras. Em primeiro lugar, torna-se imprescindível reafirmar a natureza própria do trabalho com as crianças, ainda tensionada entre propostas que acolhem a experiência, a curiosidade e a cultura da infância e outras que insistem em atividades centradas no treino mecânico de letras, números e formas, sustentadas por uma lógica antecipatória em nome de uma suposta preparação para o ensino fundamental.

É também fundamental considerar as condições de trabalho das professoras, cujas práticas foram profundamente atravessadas pela pandemia, intensificando a sobreposição entre vida privada e ambiente profissional e evidenciando a necessidade de políticas de valorização, formação continuada e tempos pedagógicos que respeitem a complexidade da docência com crianças pequenas. Soma-se a isso a urgência de fortalecer os vínculos entre os entes federados, cuja falta de articulação evidenciou-se de maneira contundente durante a crise sanitária; pesquisas futuras poderão esclarecer até que ponto a consolidação do Sistema Nacional de Educação poderá representar um avanço real para a Educação Infantil.

Por fim, destaca-se a necessidade de que as Secretarias de Educação planejem atendimentos intersetoriais que contemplem as crianças e suas famílias, uma pauta que ganhou força no contexto pandêmico, mas que, passada a emergência, foi reduzida e, em muitos casos, abandonada. Assim, no sótão desta tese, projetamos uma agenda que nasce da escuta sensível das professoras, da memória do vivido e da força das filosofias que nos acompanham, delineando caminhos possíveis para uma Educação Infantil que coloque a vida, a relação e a imaginação no centro.

O sótão não é refúgio, mas vigília. Nele, como sugere Benjamin, é preciso manter a chama acesa da memória redentora, aquela capaz de escovar a história a contrapelo e fazer emergir o que ficou nas margens: as vozes, as lutas, os gestos esquecidos. Esse espaço nos permite sonhar com uma escola que não apenas resista, mas que floresça e que, ao florescer, abrigue os múltiplos tempos, dores e potências que compõem as infâncias.

É justamente por isso que as narrativas das professoras ganham centralidade nesta tese. Elas não testemunham apenas um tempo de exceção, mas denunciam continuidades que atravessam a história da Educação Infantil. Ao narrar o vivido, essas docentes revelaram que, mesmo quando as práticas não caminharam conforme os marcos legais e pedagógicos da área, houve execução, invenção e compromisso ético com as crianças. Não se trata de idealizar tais práticas, mas de reconhecê-las como respostas possíveis em um cenário de aridez institucional.

Nesse percurso analítico, a imagem do mandacaru emerge como uma chave de compreensão do trabalho docente durante a pandemia. Planta do sertão, adaptada a condições extremas, o mandacaru conserva em si a água necessária para sobreviver longos períodos de escassez. Sua flor não brota em abundância nem com regularidade previsível: ela floresce uma vez ao ano, em meio às condições mais adversas. A flor do mandacaru não nega a dureza do solo; ela a atravessa. Assim também foi o trabalho das professoras da Educação Infantil durante a pandemia. Em meio à falta de apoio, à ausência de políticas, à sobrecarga emocional e material, essas profissionais buscaram conservar o contato, o cuidado, a escuta, a responsabilidade ética com a infância e, quando possível, fizeram brotar experiências significativas.

A flor do mandacaru não é ornamental. Ela é anúncio de vida onde tudo parece árido. Do mesmo modo, as práticas docentes analisadas nesta pesquisa não devem ser romantizadas, mas reconhecidas como expressões de resistência e de compromisso com a vida das crianças. Elas nos ensinam que a Educação Infantil não pode ser sustentada apenas por protocolos, materiais impressos ou soluções técnicas, mas exige políticas públicas comprometidas,

condições de trabalho dignas e uma concepção de infância que reconheça a criança como sujeito de direitos.

Encerrar esta tese é, portanto, um gesto incompleto, provisório, como todo processo de escuta comprometida. Resta-nos a tarefa de permanecer habitando todos os andares da casa, com atenção, com poesia e com luta. Afinal, só assim, entre ruínas e promessas, entre lembranças e desejos, será possível construir uma escola que não apenas sobreviva, mas que inspire mundos outros, menos cruéis, mais justos e infinitamente mais vivos.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L.; GRIN, E. J.; FRANZESE, C.; SEGATTO, C. I.; COUTO, C. G. Combate à COVID-19 sob o federalismo bolsonarista: um caso de descoordenação intergovernamental. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 4, p. 663-677, jul./ago. 2020.
- AGAMBEN, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ALMEIDA, W.; SANTOS, E. O. dos. A emergência da Educação On-line: narrativas docentes discentes de uma Educação On-line por/em outras presencialidades. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, e1922, 2022.
- ANDRIOLO, E. V. Lucas Tramontano: 'Fragilidade do trabalho na favela foi grande fator na pandemia'. **Portal Fiocruz**, Rio de Janeiro, 31 jan. 2024. Disponível em: <https://fiocruz.br/noticia/2024/01/lucas-tramontano-fragilidade-do-trabalho-na-favela-foi-grande-fator-na-pandemia>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- AQUINO, L. M. L. O lugar das crianças nos debates sobre políticas públicas para a cidade: uma análise dos programas de candidatos à prefeitura do Rio de Janeiro em 2016. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 223-231, set. 2018.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Manifesto ANPEd: Educação a Distância na Educação Infantil, não!** Rio de Janeiro: ANPEd, 20 abr. 2020. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao>. Acesso em: 12 set. de 2023.
- AZAMBUJA, P. L.; CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. O planejamento docente na Educação Infantil: metamorfoses e sentidos ao aprender. **Pesquisa em Foco**, São Luís, v. 22, n. 2, p. 157-178, jul./dez. 2017.
- BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BADIOU, A. **A hipótese comunista**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- BADIOU, A. **Em busca do real perdido**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BARÃO, E. Especialistas pedem suspensão da Inteligência Artificial por riscos à humanidade. **Jornal da Band**, São Paulo, 29 mar. 2023. Disponível em: <https://www.band.com.br/noticias/jornal-da-band/ultimas/especialistas-pedem-suspensao-da-inteligencia-artificial-por-riscos-a-humanidade-16592429>. Acesso em: 12 set. de 2023.
- BARRENTO, J. Walter Benjamin: limiar, fronteira e método. **Olho d'água**, São José do Rio Preto, v. 4, n. 2, p.41-51, jul./dez. 2012.
- BARRENTO, J. **Limiares sobre Walter Benjamin**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.
- BARROS, M. de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.
- BARTHOLO, T. L.; KOSLINSKI, M. C.; TYMMS, P.; CASTRO, D. L. Learning loss and learning inequality during the Covid-19 pandemic. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, n. 119, P. 1-24, abr./jun. 2023.
- BECK, U. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Editora 34, 2011.
- BENJAMIN, W. **Origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

BENJAMIN, W. Sobre Alguns Temas em Baudelaire. *In: Obras escolhidas III: Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo.* São Paulo: Editora Brasiliense, 1989. p. 103-149.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. *In: BENJAMIN, W. Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política.* São Paulo: Editora Brasiliense, 1987a. p. 114-119.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito da História. *In: BENJAMIN, W. Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política.* São Paulo: Editora Brasiliense, 1987b. p. 222-234.

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: BENJAMIN, W. Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política.* São Paulo: Editora Brasiliense, 1987c. p. 197-221.

BENJAMIN, W. Canteiro de obra. *In: BENJAMIN, W. Obras escolhidas II: rua de mão única.* São Paulo: Editora Brasiliense, 1987d. p. 18-19. BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Editora 34, 2009.

BERGSON, H. **Matéria e Memória:** ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins e Fontes, 2006.

BLANC, A.; BOSCO, J. O bêbado e a equilibrista. Intérprete: Elis Regina. *In: REGINA, E. Essa Mulher.* Rio de Janeiro: WEA, 1979.

BOSI, E. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória:** ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê, 2003.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.** Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. **Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000.** Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2000]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, [2006].

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2013]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm#view. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021**. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114172.htm. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispões sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 53, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 02 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 54-F, p. 1, 19 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPo%2Frtaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%2520C3%25A7o%2520de%25202020>. Acesso em: 02 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 2 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 23 de janeiro de 2012**. Dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. Diário Oficial da União: Brasília, DF: MEC/CNE, 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9816-rceb001-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 05, de 28 de abril de 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: MEC/CNE, 2020. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-%09pdf/147041-pcp009-20/file>. Acesso em: 02 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 2, de 9 de abril de 2020**. Dispõe sobre a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE durante o período de estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus – COVID-19. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-ndeg-2-de-09-de-abril-de-2020/view>. Acesso em: 02 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: 2021**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2022. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaMGVjMzIwZWQtM2IzZS00NmE0LTkwNjUtZjI1YjMyNTVhZGY0IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLVVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 63-A, p. 1, 1 abr. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 02 out. 2025.

CALCANHOTTO, A. **Senhas**. [S. l.]: Sony Music, 1992. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F0s5LmPmmTI>. Acesso em: 2 out. 2025.

CALIL, G. G. A negação da pandemia: reflexões sobre a estratégia bolsonarista. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 140, p. 30-47, jan./abr. 2021.

CAMPOS, M. M.; VIEIRA, L. F. COVID-19 and early childhood in Brazil: impacts on children's well-being, education and care. **European Early Childhood Education Research Journal**, Birmingham, v. 29, n. 1, p. 1-16, 2021.

CASTRO, E. V. de. Posfácio. In: KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. p. 75-82.

CARVALHO, L. **Curto-circuito**: o vírus e a volta do Estado. São Paulo: Todavia, 2020.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CIMINI, F.; JULIÃO, N.; SOUZA, A. **A estratégia brasileira de combate à COVID-19: como o vácuo de liderança minimiza os efeitos das políticas públicas já implementadas**. Rio de Janeiro: Observatório de Política e Gestão Hospitalar/Fiocruz, 2020. Disponível em: <https://observatoriahospitalar.fiocruz.br/conteudo-interno/estrategia-brasileira-de-combate-covid-19-como-o-vacu-de-lideranca-minimiza-os>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e histórias em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: Edufu, 2011.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, P. (org.). **Educação Infantil: cotidiano e política**. São Paulo: Autores Associados, 2012.

COSTA, R. P. N.; NASCIMENTO, A. M. do; CASTRO e SOUZA, M. P. de C. Educação infantil e pandemia da COVID-19: ações dos burocratas de médio escalão na Baixada Fluminense. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28 p. 1-22, 2023.

COUTINHO, A. S.; CÔCO, V. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Paraná, v. 15, p. 1-15, 2020.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação Infantil da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Penso, 2019.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011. p. 87-122.

DUQUE DE CAXIAS (Município). **Decreto nº 7.529, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus (2019-nCoV), do regime de trabalho de servidor público e contratado e dá outras providências. Duque de Caxias, RJ: Prefeitura Municipal, [2020]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/d/duque-de-caxias/decreto/2020/752/7529/decreto-n-7529-2020-dispoe-sobre-medidas-temporarias-de-prevencao-ao-contagio-e-de-enfrentamento-da-propagacao-decorrente-do-novo-coronavirus-2019-ncov-do-regime-de-trabalho-de-servidor-publico-e-contratado-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 2 out. 2025.

DUQUE DE CAXIAS (Município). **Decreto Municipal nº 7.605, de 15 de junho de 2020**. Dispõe sobre as medidas de prevenção e enfrentamento da propagação ao contágio decorrente do novo coronavírus (COVID-19) no Município de Duque de Caxias e dá outras providências. Duque de Caxias, RJ: Prefeitura Municipal, [2020]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/d/duque-de-caxias/decreto/2020/761/7605/decreto-n-7605-2020-dispoe-sobre-as-medidas-de-prevencao-e-enfrentamento-da-propagacao-ao-contagio>

[decorrente-do-novo-coronavirus-covid-19-no-municipio-de-duque-de-caxias-e-da-outras-providencias](#). Acesso em: 2 out. 2025.

DUQUE DE CAXIAS (Município). **Decreto Municipal nº 7.623, de 30 de junho de 2020.** Dispõe sobre as medidas de prevenção e enfrentamento da propagação ao contágio decorrente do novo coronavírus (COVID-19) no Município de Duque de Caxias e dá outras providências. Duque de Caxias: Boletim Oficial do Município, n. 6861, p. 2, 1 jul. 2020. Disponível em: https://transparencia.duquedecaxias.rj.gov.br/ver20230623/tmp/anexo_diario/DA7D3274-08E9-43DB-854D-5CF87CFEC5D9Boletim_6861_01_de_Julho_2020.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

DUQUE DE CAXIAS (Município). **Decreto Municipal nº 7.638, de 15 de julho de 2020.** Dispõe sobre as medidas de prevenção e enfrentamento da propagação ao contágio decorrente do novo coronavírus (COVID-19) no Município de Duque de Caxias e dá outras providências. Duque de Caxias: Boletim Oficial do Município, n. 6867, p. 2, 15 jul. 2020. Disponível em: https://transparencia.duquedecaxias.rj.gov.br/ver20230623/tmp/anexo_diario/319EAF82-DF3B-466B-9402-6231A4D56A2DBoletim_6867_15_de_Julho_2020.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

DUQUE DE CAXIAS. **Decreto Municipal nº 7.652, de 27 de julho de 2020.** Dispõe sobre as medidas de prevenção e enfrentamento da propagação ao contágio decorrente do novo coronavírus (COVID-19) no Município de Duque de Caxias e dá outras providências. Duque de Caxias: Boletim Oficial do Município, n. 6872, p. 2, 27 jul. 2020. Disponível em: https://transparencia.duquedecaxias.rj.gov.br/ver20230623/tmp/anexo_diario/857689F5-1C72-4E41-B371-0D1140B5B365Boletim_6872_27_de_Julho_2020.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

DUQUE DE CAXIAS (Município). **Decreto Municipal nº 7.659, de 3 de agosto de 2020.** Dispõe sobre as medidas de prevenção e enfrentamento da propagação ao contágio decorrente do novo coronavírus (COVID-19) no Município de Duque de Caxias e dá outras providências. Duque de Caxias: Boletim Oficial do Município, n. 6875, p. 2, 3 ago. 2020. Disponível em: https://transparencia.duquedecaxias.rj.gov.br/ver20230623/tmp/anexo_diario/6AE48429-C3D2-4523-B32B-9C549A58FF79Boletim_6875_03_de_Agosto_2020.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

DUQUE DE CAXIAS (Município). **Decreto Municipal nº 7.677, de 17 de agosto de 2020.** Dispõe sobre as medidas de prevenção e enfrentamento da propagação ao contágio decorrente do novo coronavírus (COVID-19) no Município de Duque de Caxias e dá outras providências. Duque de Caxias: Boletim Oficial do Município, n. 6881, p. 2, 17 ago. 2020. Disponível em: https://transparencia.duquedecaxias.rj.gov.br/ver20230623/tmp/anexo_diario/0934F540-986B-4BEF-86CE-C69988BF55D5Boletim_6881_17_de_Agosto_2020.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

DUQUE DE CAXIAS (Município). **Decreto Municipal nº 7.683, de 31 de agosto de 2020.** Dispõe sobre as medidas de prevenção e enfrentamento da propagação ao contágio decorrente do novo coronavírus (COVID-19) no Município de Duque de Caxias e dá outras providências. Duque de Caxias: Boletim Oficial do Município, n. 6887, p. 6, 31 ago. 2020. Disponível em: https://transparencia.duquedecaxias.rj.gov.br/ver20230623/tmp/anexo_diario/8F8CD0E6-9093-48F6-ABA8-D203839C0CA0Boletim_6887_31_de_Agosto_2020.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

DUQUE DE CAXIAS (Município). **Decreto Municipal nº 7.696, de 14 de setembro de 2020.** Dispõe sobre as medidas de prevenção e enfrentamento da propagação ao contágio decorrente

do novo coronavírus (COVID-19) no Município de Duque de Caxias e dá outras providências. Duque de Caxias: Boletim Oficial do Município, n. 6892, p. 2, 14 set. 2020. Disponível em: https://transparencia.duquedecaxias.rj.gov.br/ver20230623/tmp/anexo_diario/596C5245-7A22-4F81-983D-098E5E3A42EFBoletim_6892_14_de_Setembro_2020.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

DUQUE DE CAXIAS (Município). **Decreto Municipal nº 7.708, de 30 de setembro de 2020.** Dispõe sobre as medidas de prevenção e enfrentamento da propagação ao contágio decorrente do novo coronavírus (COVID-19) no Município de Duque de Caxias e dá outras providências. Duque de Caxias: Boletim Oficial do Município, n. 6899, p. 2, 30 set. 2020. Disponível em: https://transparencia.duquedecaxias.rj.gov.br/ver20230623/tmp/anexo_diario/1932AAEB-4C1A-49EE-9D33-AA06BA4A9BC5Boletim_6899_30_de_Setembro_2020.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

DUQUE DE CAXIAS (Município). **Decreto Municipal nº 7.717, de 14 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as medidas de prevenção e enfrentamento da propagação ao contágio decorrente do novo coronavírus (COVID-19) no Município de Duque de Caxias e dá outras providências. Duque de Caxias: Boletim Oficial do Município, n. 6904, p. 2, 14 out. 2020. Disponível em: https://transparencia.duquedecaxias.rj.gov.br/ver20230623/tmp/anexo_diario/E31909A1-D8F0-4426-8B12-0966893A9903Boletim_6904_14_de_Outubro_2020.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

DUQUE DE CAXIAS (Município). **Decreto Municipal nº 7.735, de 30 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as medidas de prevenção e enfrentamento da propagação ao contágio decorrente do novo coronavírus (COVID-19) no Município de Duque de Caxias e dá outras providências. Duque de Caxias: Boletim Oficial do Município, n. 6911, p. 2, 30 out. 2020. Disponível em: https://transparencia.duquedecaxias.rj.gov.br/ver20230623/tmp/anexo_diario/A9860DDE-71AB-49BC-A051-5742D830F2FCBoletim_6911_30_de_Outubro_2020.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

DUQUE DE CAXIAS (Município). **Decreto Municipal nº 7.746, de 13 de novembro de 2020.** Dispõe sobre as medidas de prevenção e enfrentamento da propagação ao contágio decorrente do novo coronavírus (COVID-19) no Município de Duque de Caxias e dá outras providências. Duque de Caxias: Boletim Oficial do Município, n. 6916, p. 3, 13 nov. 2020. Disponível em: https://transparencia.duquedecaxias.rj.gov.br/ver20230623/tmp/anexo_diario/29E91C8D-3559-41C6-9517-97872750A41CBoletim_6916_13_de_Novembro_2020.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

DUQUE DE CAXIAS (Município). Conselho Municipal de Educação. **Deliberação CME/DC nº 22/2020, de 29 de maio de 2020.** Estabelece orientações a serem seguidas pelas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino e pelas Instituições Privadas que atendem a Educação Infantil, enquanto durarem as determinações de afastamento social para prevenção e combate ao coronavírus - COVID-19. Duque de Caxias, RJ: Prefeitura Municipal/CME, 2020. Disponível em: <https://duque.augeducacional.com.br/pagina/cme>. Acesso em: 2 out. 2025.

DUQUE DE CAXIAS (Município). Conselho Municipal de Educação. **Deliberação CME/DC nº 23/2020, de 7 de outubro de 2020.** Adesão à deliberação do CEE nº 384 de 01 de setembro de 2020 e ao Parecer nº 36 (N) de 15 de setembro de 2020. Duque de Caxias, RJ: Prefeitura Municipal/CME, 2020. Disponível em: <https://duque.augeducacional.com.br/pagina/cme>. Acesso em: 2 out. 2025.

DUQUE DE CAXIAS (Município). Conselho Municipal de Educação. **Deliberação CME/DC nº 24/2021, de 18 de maio de 2021.** Institui normas e orientações em consonância à Portaria nº

056/2020/GS, que estabelece o Protocolo de Retorno às atividades presenciais nas Unidades Escolares do Sistema de Ensino do Município de Duque de Caxias. Duque de Caxias, RJ: Prefeitura Municipal/CME, 2021. Disponível em: <https://duque.augeeducacional.com.br/pagina/cme>. Acesso em: 2 out. 2025.

FISHER, M. **Realismo Capitalista**: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

FREIRE, P. Do direito e do dever de mudar o mundo. In: FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. p. 26-30.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, C. 55% de publicações pró-Bolsonaro são feitas por robôs. **Valor Econômico**, São Paulo, 3 abr. 2020. Disponível em: <https://valor.globo.com/politica/noticia/2020/04/03/55-de-publicacoes-pro-bolsonaro-sao-feitas-por-robos.ghtml>. Acesso em: 2 out. 2025.

FUKUYAMA, F. **Fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GAGNEBIN, J. M. **Walter Benjamin**: os cacos da história. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

GAGNEBIN, J. M. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense. 2012, p. 8-10.

GEORGIE, K. A Global Crisis Like No Other Needs a Global Response Like No Other. **IMF Blog**, Washington, 20 abr. 2020. Disponível em: <https://www.imf.org/en/blogs/articles/2020/04/20/blog-md-a-global-crisis-like-no-other-needs-a-global-response-like-no-other>. Acesso em: 2 out. 2025.

GIELOW, I. Guerra leva Relógio do Juízo Final ao ponto mais crítico da história. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 24 jan. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2023/01/guerra-leva-relogio-do-juizo-final-ao-ponto-mais-critico-da-historia.shtml>. Acesso em: 2 out. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2016.

GOODSON, I. F.; PETRUCCI-ROSA, M. I. “Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!” notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 13, p. 91-194, jan./abr. 2020.

GRANDISOLI, E.; JACOBI, P. R.; MARCHINI, S. Docência e covid-19: Percepções de educadores da rede paulista de ensino. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 34, p. 1-22, 2023.

HEIDEGGER, M. Construir, habitar, pensar. In: HEIDEGGER, M. **Ensaio e conferências**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 125-142.

HEIDEGGER, M. O que quer dizer pensar? *In*: HEIDEGGER, M. **Ensaio e Conferências**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 111-124.

HOBSBAWN, E. **Era dos extremos**: o breve século XX, 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWN, E.; RANGER, T. **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Características gerais dos domicílios e dos moradores, 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101654_informativo.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/sobre/conhecendo-o-brasil.html>. Acesso em: 2 out. 2025.

IVENICKI, A.; CANEN, A. G. **Metodologia da pesquisa**: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo**. São Paulo: Ática, 2014.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Disponível em: <https://legado.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687&forceview=1>. Acesso em: 2 out. 2025.

KOSLINSKI, M. C.; GOMES, R. C.; RODRIGUES, B. L. C.; ANDRADE, F. M. de; BARTHOLO, T. L. Ambiente de aprendizagem em casa e o desenvolvimento cognitivo na Educação Infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e249592, 2022.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. **Educação como resposta responsável**: conhecer, acolher e agir. São Paulo: Papirus, 2021.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R. Gestão pública, formação e identidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 423-454, mai./ago. 2007.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KÜBLER-ROSS, E. **Sobre a morte e morrer**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, mai./ago. 2000.

LARROSA, J. Experiência e alteridade na educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LATOUR, B. Para distinguir amigos e inimigos no tempo do Antropoceno. **Revista De Antropologia**, São Paulo, v. 57, n. 1, p. 11-31, 2014.

LINO, W. da C. **Vozes, palavras, registros: narrativas, histórias de vida e formativas de professoras durante a pandemia**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2023.

LOTTA, G. S.; PIRES, R. R. C.; OLIVEIRA, V. E. de. Burocratas de médio escalão: novos olhares sobre velhos atores da produção de políticas públicas. *In*: CAVALCANTE, P. L. C.; LOTTA, G. S. (org.). **Burocracia de médio escalão: perfil, trajetória e atuação**. Brasília: ENAP, 2015. p. 27-53.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MARCÍLIO, M; L.; **História social da criança abandonada no Brasil (1726-1950)**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Editora Unijuí, 1997.

MARQUES, V.; GONSALVES, R. Contra o cancelamento do futuro: a atualidade de Mark Fisher na crise do neoliberalismo. *In*: FISHER, M. **Realismo Capitalismo: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?** São Paulo: Autonomia Literária, 2020. p. 163-207.

MILLEN, J. B. de C. Construir, habitar, pensar: uma proposta de (re)leitura. **Poliética**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 119-142, 2019.

MITROVITCH, C. **Experiência e formação em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORIN, E.; KERN, A. B. **Homeland Earth: a New Manifesto For The New Millennium**. New York: Hampton Press, 1999.

MURRAY, R. **Caligrafia dos Sentimentos**. [S. I.]: Editora Feminas, 2020.

NASCIMENTO, A. M. do. Políticas de expansão da educação infantil na Baixada Fluminense. **Revista Aleph**, Rio de Janeiro, ano XV, n. 30, p. 222-238, jul. 2018.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a. p. 15-33.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992b.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, e249236, 2021.

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Impacts of the COVID-19 pandemic on early childhood development**. São Paulo: NCPI, 2020. Disponível em: <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2020/07/impacts-of-the-covid-19-pandemic-on-early-childhood-development.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2025.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

OCHÔA, V. Quarentena impõe teletrabalho na educação básica. **Extra Classe**, Porto Alegre, 11 abr. 2020. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2020/04/quarentena-impoe-teletrabalho-na-educacao-basica/>. Acesso em: 25 fev. 2025.

OLIVEIRA, A. C. P.; PARADA, I. P.; CRUZ, L. G. M. da. Gestão Educacional em tempo de pandemia: o que propõe as redes municipais da Região Metropolitana do Rio de Janeiro? **Raízes e Rumos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 9-35, jul./dez. 2020.

OLIVEIRA, C. de.; SILVA, R. J. A. da.; SERAFIM, T. M. Pandemias e infância: um olhar para a pequena infância nas crises sanitárias (1918-2020) na perspectiva da cultura material. **Revista Brasileira de História da Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, e296, 2024.

OLIVEIRA, D. A.; JUNIOR, E. P. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; POCHMANN, M. (org.). **A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. Brasília: Gráfica e Editora Positiva/CNTE, 2020. p. 207-228.

OLIVEIRA, I. B.; GERALDI, J. W. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, I. B. (org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Rio de Janeiro: DP et Alii/FAPERJ, 2010. p. 19-42.

OLIVEIRA, L. M. de.; MACHADO, J. A. M.; TELLES, M. M.; BERSCH, A. A. S. A corporeidade e a educação infantil: desafios para os docentes no ensino remoto emergencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. e265880, 2023. OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, R. C. Intersetorialidade entre as políticas públicas e seus efeitos na escola pública brasileira. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL E SIMPÓSIO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 4., 2012, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez, 2002.

OSTETTO, L.; MARINA, L. (org.). **Educação Infantil e formação docente na pandemia: conexões e reflexões**. Campinas: Papirus, 2022.

PALUDO, E. F. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Em Tese**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 44-53, jul./dez. 2020.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.

PEDROSA, D. Covid-19 é mais letal em Duque de Caxias, aponta estudo. **O Dia**, Rio de Janeiro, 2 maio 2020. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2020/05/5909301-covid-19-e-mais-letal-em-duque-de-caxias--aponta-estudo.html>. Acesso em: 25 fev. 2025.

PENA, A. C.; TOLEDO, L. P. B., KRAMER, S. “Eu fiz um esquecimento do meu passado de professora”: memória, narrativa e experiência como caminho epistemológico na formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp. 3, p. 2008-2025, dez. 2018.

PEREIRA, R. R. A metodologia mora no tema: infância e cultura em pesquisa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 1-20, 2021.

PESSANHA, F. N. de L.; TRINDADE, R. A. C. A pandemia da COVID-19 e a precarização do trabalho docente no Brasil. **Rev. Actual. Investig. Educ.**, San José, v. 22, n. 2, p. 349-378, maio/ago. 2022.

PÊSSOA, S. Renda básica. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 23 mai. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/columnas/samuelpessoa/2020/05/renda-basica.shtml>. Acesso em: 25 fev. 2025.

PETROBRÁS. **Refinaria Duque de Caxias (Reduc)**. Rio de Janeiro, [202-]. Disponível em: <https://petrobras.com.br/quem-somos/refinaria-duque-de-caxias>. Acesso em: 2 jan. 2023.

PIERRE, E. Zona Sudoeste vira lei: Paes sanciona projeto que separa Barra da Tijuca e bairros vizinhos da Zona Oeste do Rio. **G1**, Rio de Janeiro, 9 set. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2025/09/09/zona-sudoeste-paes-sanciona-lei.ghtml>. Acesso em: 25 fev. 2025.

PIKETTY, T. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PINHO, A. Da história como ciência e como forma de rememoração: construção salvadora e destruição redentora em Walter Benjamin. **Cadernos Walter Benjamin**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 15-34, jul./dez. 2008.

PIRES, R. R. C. Burocracias, gerentes e suas “histórias de implementação”: narrativas do sucesso e fracasso de programas federais. In: FARIA, C. A. P. (org.). **Implementação de políticas públicas: teoria e prática**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2012. p. 182-220.

QUEIRÓS, B. C. de. **Antes do depois**. São Paulo: Global, 2018.

RIO DE JANEIRO (Município). **Decreto nº 48.279, de 11 de dezembro de 2020**. Estabelece horário de funcionamento escalonado para indústria, comércio e serviço e altera o Decreto Rio no 48.165, de 3 de novembro de 2020, que divulga a ata do Comitê Científico da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, altera o Decreto Rio nº 47.488, de 2 de junho de 2020, que institui o Comitê Estratégico para desenvolvimento, aprimoramento, e acompanhamento do Plano de Retomada, em decorrência dos impactos da pandemia da COVID-19, e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, ano XXXIV, n. 191, p. 2, 11 dez. 2020. Disponível em: https://doweb.rio.rj.gov.br/apifront/portal/edicoes/imprimir_materia/699256/4768. Acesso em: 25 fev. 2025.

RIZZINI, I. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C. D. **Pesquisando**: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: USU, 1999.

ROMANELLI, G. A. A entrevista antropológica: troca e alteridade. In: ROMANELLI, G.; ALVES, Z. M. M. B. (org.). **Diálogos metodológicos sobre prática da pesquisa**. São Paulo: Legis Suma, 1998. p. 119-133.

ROUANET, S. P. Apresentação. In: BENJAMIN, W. **Origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 11-47.

SACRISTÁN, J. G.; GOMÉZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, E. **Pesquisa-Formação na Ciberultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, D. V. B. dos; SANTOS, G. V. dos. Trazendo a Educação Infantil de volta: estratégias para o pós-pandemia. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 4, p. 1-19, 2023.

SANTOS, L.; BARBOSA, T. Uso de telas na infância e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 28, 2025.

SCHUMPETER, J. A. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

SARMENTO, M. J. Infância e pandemia: (in)visibilidade e voz. **A criança e seus direitos**, Coimbra, n. 4, p. 8-11, maio/out. 2022.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. A. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 25, p. 183-206, 2007.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e as infâncias: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (org.). **As crianças**: contextos e identidade. Braga: Centro de Estudos da Criança/UM, 1997. p. 9-30.

SERRÃO, B. O.; SARMENTO, M. J.; SANTANA, J. P. O ativismo digital das crianças em tempos de pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e257004, 2022.

SIMAS, V. F.; PRADO, G. do V. T. Narrativas de uma professora de bebês: a busca por réplicas das infâncias em tempos pandêmicos. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 16, n. 4, p. 53-71, out./dez. 2021.

SOARES, L.; PARREIRAS, N. (org.). **Depois do silêncio**: escritos sobre Bartolomeu Campos de Queirós. Belo Horizonte: RHJ, 2013.

SOMMERHALDER, A.; POTT, E. T. B.; ROCCA, C. L. A educação infantil em tempo de SARS-CoV-2: a (re)organização dos fazeres docentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. e254817, 2022.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. London: Heinemann Educational Book Ltd, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, M. T. G.; PESSANHA, F. N. de L.; MACEDO, N. A. Impactos da pandemia de COVID-19 na Educação Infantil em São Gonçalo/RJ. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 23, n. esp., p. 77-100, jan. 2021.

TIBURI, M. Prefácio à edição brasileira. In: WITTE, B. **Walter Benjamin**: uma biografia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 7-10.

TIRIBA, L. V.; SANTOS, Z. do C. W. do N. dos.; SCHAEFER, K. A. B. Na contramão da BNCC: do emparedamento colonizador ao livre brincar. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e86018, 2023.

TOOZE, A. **Portas fechadas**: como a COVID abalou a economia mundial. São Paulo: Todavia, 2021.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. **How Many Children and Youth Have Internet Access at Home?** New York: UNICEF, dez. 2020. Disponível em: <https://data.unicef.org/resources/children-and-young-people-internet-access-at-home-during-covid19/>. Acesso em: 25 fev. 2025. VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-282, mai./ago. 2012.

VIEIRA, M. de F.; SECO, C. M. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 28, p. 1013-1031, dez. 2020.

VILLAR, L. S. Duque de Caxias: 60 anos de história e desenvolvimento. **Revista Pilares da História**, Duque de Caxias, ano 2, n. 3, p. 5-15, dez. 2003.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WITTE, B. **Walter Benjamin**: uma biografia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

YIN, R. K. **Pesquisa de estudo de caso**: desenho e métodos. Porto Alegre: Bookman, 1994.

ZANINI, F. Para 76%, as pessoas devem ficar em casa, diz Datafolha. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 6 abr. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/04/para-76-as-pessoas-devem-ficar-em-casa-diz-datafolha.shtml>. Acesso em: 2 jan. 2023.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ŽIŽEK, S. **Em defesa das causas perdidas**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ŽIŽEK, S. **Vivendo no fim dos tempos**. São Paulo: Boitempo, 2012.

ŽIŽEK, S. **Pandemia**: COVID-19 e a reinvenção do comunismo. São Paulo: Boitempo, 2020.

APÊNDICES

Apêndice A: Roteiro de entrevista com as professoras



ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O(A) PROFESSOR(A) 2023/2024

Título: Narrativas de professores de Educação Infantil: pandemia da COVID-19, retorno presencial e desafios docentes no município de Duque de Caxias

1 – Dados gerais do entrevistado

Nome/Formação/Cargo efetivo na rede/Tempo no cargo/Tempo na escola/Trabalha há quanto tempo com esta faixa etária?

2 – Implantação de ações na instituição na pandemia

- Quais foram as ações iniciais para não perder o vínculo com as crianças?;
- Quem propôs?(MEC, SME, ESCOLAS, COMUNIDADE, GESTORES, ETC);
- Ferramentas (critérios de seleção, aplicativos utilizados, atividades desenvolvidas);
- Houve formação dos professores?;
- Busca de parceiros no contexto pandêmico;
- Outros projetos/programas utilizados;
- Influência de políticas públicas da SME e/ou outros municípios;
- Como a pandemia da COVID-19 afetou as atividades?

3 – Planejamento e ações pedagógicas com as escolas fechadas

- Existência anterior no uso com tecnologias. Houve envio de material impresso?
- Organização do tempo escolar na experiência da pandemia;

- Organização do planejamento neste contexto. Como se deu?;
- Contribuições das ferramentas digitais associados ao planejamento e ações pedagógicas. Quais foram as contribuições e desafios?;
- Quantas crianças eram atendidas neste(s) formato(s).
- Ações tomadas para manter vínculo com as famílias;
- Avaliação do envolvimento/relação das crianças e famílias na experiência remota e/ou com a utilização do material impresso.

4 – Planejamento e ações pedagógicas no retorno presencial

- (Re) organização dos espaços da escola;
- Adaptações/reformas/construções na instituição;
- Integração ao território/cidade;
- Quando e como ocorreu o retorno presencial?;
- Quantas crianças eram atendidas no retorno presencial? Qual a sensação?;
- Percebeu alguma diferença antes e depois/durante a pandemia em relação às crianças?;
- Em relação às práticas pedagógicas, houve alguma alteração?;
- E atualmente, como vêm ocorrendo as atividades com as crianças?

Espaço livre: Possibilidades e desafios na pandemia ainda em curso.

Apêndice B: Canções que atravessaram a tese

O dia em que a Terra parou Canção de Raul Seixas

Essa noite
Eu tive um sonho de sonhador
Maluco que sou, eu sonhei
Com o dia em que a Terra parou
Com o dia em que a Terra parou
Foi assim
No dia em que todas as pessoas do planeta
inteiro
Resolveram que ninguém ia sair de casa
Como que se fosse combinado, em todo o
planeta
Naquele dia ninguém saiu saiu de casa
Ninguém
O empregado não saiu pro seu trabalho
Pois sabia que o patrão também não tava lá
Dona de casa não saiu pra comprar pão
Pois sabia que o padeiro também não tava
lá
E o guarda não saiu para prender
Pois sabia que o ladrão também não tava lá
E o ladrão não saiu para roubar
Pois sabia que não ia ter onde gastar
No dia em que a Terra parou (Ê!)
No dia em que a Terra parou (Ô!)
No dia em que a Terra parou (Ô!)
No dia em que a Terra parou
E nas Igrejas nem um sino a badalar
Pois sabiam que os fiéis também não
tavam lá
E os fiéis não saíram pra rezar
Pois sabiam que o padre também não tava
lá
E o aluno não saiu para estudar
Pois sabia, o professor também não tava lá
E o professor não saiu pra lecionar

Pois sabia que não tinha mais nada pra
ensinar
No dia em que a Terra parou (Ê!)
No dia em que a Terra parou (Ô!)
No dia em que a Terra parou (Ô!)
No dia em que a Terra parou
O comandante não saiu para o quartel
Pois sabia que o soldado também não tava
lá
E o soldado não saiu pra ir pra guerra
Pois sabia que o inimigo também não tava
lá
E o paciente não saiu pra se tratar
Pois sabia que o doutor também não tava lá
E o doutor não saiu pra medicar
Pois sabia que não tinha mais doença pra
curar
No dia em que a Terra parou (Ô, yeah!)
No dia em que a Terra parou (Foi tu)
No dia em que a Terra parou (Ô-ô!)
No dia em que a Terra parou
Essa noite
Eu tive um sonho de sonhador
Maluco que sou, acordei
No dia em que a Terra parou (Oh yeah!)
No dia em que a Terra parou (Ô!)
No dia em que a Terra parou (Eu acordei)
No dia em que a Terra parou (Acordei)
No dia em que a Terra parou (Justamente)
No dia em que a Terra parou (Eu não
sonhei acordado)
No dia em que a Terra parou (Êêê!)
No dia em que a Terra parou
No dia em que a Terra parou (Oh yeah!)

Esquadros Canção de Adriana Calcanhoto

Eu ando pelo mundo prestando atenção
Em cores que eu não sei o nome
Cores de Almodóvar

Cores de Frida Kahlo, cores
Passeio pelo escuro

Eu presto muita atenção no que meu irmão
 ouve
 Como uma segunda pele, um calo, uma
 casca
 Uma cápsula protetora
 Eu quero chegar antes
 Pra sinalizar o estar de cada coisa
 Filtrar seus graus
 Eu ando pelo mundo divertindo gente
 Chorando ao telefone
 E vendo doer a fome dos meninos que tem
 fome
 Pela janela do quarto
 Pela janela do carro
 Pela tela, pela janela
 Quem é ela, quem é ela?
 Eu vejo tudo enquadrado
 Remoto controle
 Eu ando pelo mundo
 E os automóveis correm para quê?
 As crianças correm para onde?
 Transito entre dois lados de um lado
 Eu gosto de opostos
 Exponho o meu modo, me mostro
 Eu canto para quem?
 Pela janela do quarto
 Pela janela do carro
 Pela tela, pela janela

Quem é ela, quem é ela?
 Eu vejo tudo enquadrado
 Remoto controle
 Eu ando pelo mundo, e meus amigos,
 cadê?
 Minha alegria, meu cansaço?
 Meu amor, cadê você?
 Eu acordei
 Não vi ninguém ao lado
 Pela janela do quarto
 Pela janela do carro
 Pela tela, pela janela
 Quem é ela, quem é ela?
 Eu vejo tudo enquadrado
 Remoto controle
 Eu ando pelo mundo, e meus amigos,
 cadê?
 Minha alegria, meu cansaço
 Meu amor, cadê você?
 Eu acordei
 Não vi ninguém ao lado
 Pela janela do quarto
 Pela janela do carro
 Pela tela, pela janela
 Quem é ela, quem é ela?
 Eu vejo tudo enquadrado
 Remoto controle

Olho de Peixe **Canção de Lenine**

Permanentemente, preso ao presente
 O homem na redoma de vidro
 São raros instantes
 De alívio e deleite
 Ele descobre o véu
 Que esconde o desconhecido
 O desconhecido
 E é como uma tomada à distância
 Numa grande angular
 É como se nunca estivesse existido dúvida
 Existido dúvida
 Evidentemente a mente é como um baú
 E homem decide o que nele guardar
 Mas a razão prevalece
 Impõe seus limites
 E ele se permite esquecer de lembrar

Esquecer de lembrar
 É como se passasse a vida inteira
 Eternizando a miragem
 É como o capuz negro
 Que cega o falcão selvagem
 O falcão selvagem
 Se na cabeça do homem tem um porão
 Onde moram o instinto e a repressão
 (Diz aí)
 O que tem no sótão?
 O que tem no sótão?
 O que tem no sótão?
 Se na cabeça do homem tem um porão
 Onde moram o instinto e a repressão
 (Diz aí)
 O que tem no sótão?

O que tem no sótão?
O que tem no sótão?
E o que tem no sótão?

O que tem no sótão?
O que tem no sótão?

Monólogo ao Pé de Ouvido Canção de Nação Zumbi

Modernizar o passado
É uma evolução musical
Cadê as notas que estavam aqui
Não preciso delas!
Basta deixar tudo soando bem aos ouvidos
O medo dá origem ao mal
O homem coletivo sente a necessidade de
lutar
o orgulho, a arrogância, a glória
Enche a imaginação de domínio

São demônios, os que destroem o poder
bravio da humanidade
Viva Zapata!
Viva Sandino!
Viva Zumbi!
Antônio Conselheiro!
Todos os panteras negras
Lampião, sua imagem e semelhança
Eu tenho certeza, eles também cantaram
um dia.

Vai Passar Canção de Chico Buarque

Vai passar
Nessa avenida um samba popular
Cada paralelepípedo da velha cidade
Essa noite vai se arrepiar
Ao lembrar
Que aqui passaram sambas imortais
Que aqui sangraram pelos nossos pés
Que aqui sambaram nossos ancestrais
Num tempo
Página infeliz da nossa história
Passagem desbotada na memória
Das nossas novas gerações
Dormia
A nossa pátria-mãe tão distraída
Sem perceber que era subtraída
Em tenebrosas transações
Seus filhos
Erravam cegos pelo continente
Levavam pedras feito penitentes
Erguendo estranhas catedrais
E um dia, afinal
Tinham direito a uma alegria fugaz
Uma ofegante epidemia
Que se chamava carnaval
O carnaval, o carnaval

(Vai passar)
Palmas pra ala dos Barões famintos
O bloco dos Napoleões retintos
E os pigmeus do boulevard
Meu Deus, vem olhar
Vem ver de perto uma cidade a cantar
A evolução da liberdade
Até o dia clarear
Ai, que vida boa, olerê
Ai, que vida boa, olará
O estandarte do sanatório geral vai passar
Ai, que vida boa, olerê
Ai, que vida boa, olará
O estandarte do sanatório geral
Vai passar
Vai passar
Nessa avenida um samba popular
Cada paralelepípedo da velha cidade
Essa noite vai se arrepiar
Ao lembrar
Que aqui passaram sambas imortais
Que aqui sangraram pelos nossos pés
Que aqui sambaram nossos ancestrais
Num tempo
Página infeliz da nossa história

Passagem desbotada na memória
 Das nossas novas gerações
 Dormia
 A nossa pátria-mãe tão distraída
 Sem perceber que era subtraída
 Em tenebrosas transações
 Seus filhos
 Erravam cegos pelo continente
 Levavam pedras feito penitentes
 Erguendo estranhas catedrais
 E um dia, afinal
 Tinham direito a uma alegria fugaz
 Uma ofegante epidemia
 Que se chamava carnaval
 O carnaval, o carnaval
 (Vai passar)
 Palmas pra ala dos Barões famintos
 O bloco dos Napoleões retintos
 E os pigmeus do boulevard
 Meu Deus, vem olhar
 Vem ver de perto uma cidade a cantar
 A evolução da liberdade
 Até o dia clarear
 Ai, que vida boa, olerê
 Ai, que vida boa, olará
 O estandarte do sanatório geral vai passar
 Ai, que vida boa, olerê
 Ai, que vida boa, olará
 O estandarte do sanatório geral
 Vai passar
 Vai passar
 Nessa avenida um samba popular
 Cada paralelepípedo da velha cidade

Essa noite vai se arrepiar
 Ao lembrar
 Que aqui passaram sambas imortais
 Que aqui sangraram pelos nossos pés
 Que aqui sambaram nossos ancestrais
 Num tempo
 Página infeliz da nossa história
 Passagem desbotada na memória
 Das nossas novas gerações
 Dormia
 A nossa pátria-mãe tão distraída
 Sem perceber que era subtraída
 Em tenebrosas transações
 Seus filhos
 Erravam cegos pelo continente
 Levavam pedras feito penitentes
 Erguendo estranhas catedrais
 E um dia, afinal
 Tinham direito a uma alegria fugaz
 Uma ofegante epidemia
 Que se chamava carnaval
 O carnaval, o carnaval
 (Vai passar)
 Palmas pra ala dos Barões famintos (ora se vai)
 O bloco dos Napoleões retintos
 E os pigmeus do boulevard
 Meu Deus, vem olhar
 Vem ver de perto uma cidade a cantar
 A evolução da liberdade
 Até o dia clarear
 Ai, que vida boa, olerê
 Ai, que vida boa

Apenas um Rapaz Latino Americano **Canção de Belchior**

Eu sou apenas um rapaz latino-americano
 Sem dinheiro no banco sem parentes
 importantes
 E vindo do interior
 Mas trago de cabeça uma canção do rádio
 Em que um antigo compositor baiano me
 dizia
 Tudo é divino tudo é maravilhoso
 Mas trago de cabeça uma canção do rádio
 Em que um antigo compositor baiano me
 dizia

Tudo é divino tudo é maravilhoso
 Tenho ouvido muitos discos conversado
 com pessoas
 Caminhado meu caminho
 Papo, som, dentro da noite
 E não tenho um amigo sequer
 Que ainda acredite nisso não
 Tudo muda
 E com toda razão
 Eu sou apenas um rapaz latino-americano

Sem dinheiro no banco sem parentes
importantes
E vindo do interior
Mas sei que tudo é proibido
Aliás, eu queria dizer
Que tudo é permitido até beijar você no
escuro do cinema
Quando ninguém nos vê
Mas sei que tudo é proibido
Aliás, eu queria dizer
Que tudo é permitido até beijar você no
escuro do cinema
Quando ninguém nos vê
Não me peça que eu lhe faça uma canção
como se deve
Correta, branca, suave, muito limpa, muito
leve
Sons, palavras, são navalhas
E eu não posso cantar como convém
Sem querer ferir ninguém
Mas não se preocupe meu amigo
Com os horrores que eu lhe digo
Isso é somente uma canção
A vida realmente é diferente
Quer dizer
Ao vivo é muito pior

E eu sou apenas um rapaz latino-americano
Sem dinheiro no banco
Por favor não saque a arma no "saloon"
Eu sou apenas o cantor
Mas se depois de cantar
Você ainda quiser me atirar
Mate-me logo à tarde, às três
Que à noite tenho um compromisso e não
posso faltar
Por causa de vocês
Mas se depois de cantar
Você ainda quiser me atirar
Mate-me logo à tarde, às três
Que à noite tenho um compromisso e não
posso faltar
Por causa de vocês
Eu sou apenas um rapaz latino-americano
Sem dinheiro no banco sem parentes
importantes
E vindo do interior
Mas sei que nada é divino
Nada, nada é maravilhoso
Nada, nada é secreto
Nada, nada é misterioso, não
Na na na na na na na na

Da Lama ao Caos Canção de Nação Zumbi

Posso sair daqui para me organizar
Posso sair daqui para desorganizar
Posso sair daqui para me organizar
Posso sair daqui para desorganizar
Da lama ao caos, do caos à lama
Um homem roubado nunca se engana
Da lama ao caos, do caos à lama
Um homem roubado nunca se engana
O sol queimou, queimou a lama do rio
Eu ví um chié andando devagar
E um aratu pra lá e pra cá
E um caranguejo andando pro sul
Saiu do mangue, virou gabiru
Ô Josué, eu nunca vi tamanha desgraça
Quanto mais miséria tem, mais urubu
ameaça
Peguei um balaio, fui na feira roubar
tomate e cebola

Ia passando uma véia, pegou a minha
cenoura
"Aí minha véia, deixa a cenoura aqui
Com a barriga vazia não consigo dormir"
E com o bucho mais cheio comecei a
pensar
Que eu me organizando posso
desorganizar
Que eu desorganizando posso me
organizar
Que eu me organizando posso
desorganizar
Da lama ao caos, do caos à lama
Um homem roubado nunca se engana
Da lama ao caos, do caos à lama
Um homem roubado nunca se engana
O sol queimou, queimou a lama do rio
Eu ví um chié andando devagar

E um aratu pra lá e pra cá
 E um caranguejo andando pro sul
 Saiu do mangue, virou gabiru
 Ô Josué, eu nunca vi tamanha desgraça
 Quanto mais miséria tem, mais urubu
 ameaça
 Peguei um balaio, fui na feira roubar
 tomate e cebola
 Ia passando uma véia, pegou a minha
 cenoura
 "Aí minha véia, deixa a cenoura aqui
 Com a barriga vazia não consigo dormir"
 E com o bucho mais cheio comecei a
 pensar

Que eu me organizando posso
 desorganizar
 Que eu desorganizando posso me
 organizar
 Que eu me organizando posso
 desorganizar
 Da lama ao caos, do caos à lama
 Um homem roubado nunca se engana
 Da lama ao caos, do caos à lama
 Um homem roubado nunca se engana
 Da lama ao caos, do caos à lama
 Um homem roubado nunca se engana
 Da lama ao caos, do caos à lama
 Um homem roubado nunca se engana

Saga da Amazônia Canção de Vital Farias

Era uma vez na Amazônia a mais bonita
 floresta
 Mata verde, céu azul, a mais imensa
 floresta
 No fundo d'água as Iaras, caboclo lendas e
 mágoas
 E os rios puxando as águas
 Papagaios, periquitos, cuidavam de suas
 cores
 Os peixes singrando os rios, curumins
 cheios de amores
 Sorria o jurupari, uirapuru, seu porvir
 Era: Fauna, flora, frutos e flores
 Toda mata tem caipora para a mata vigiar
 Veio caipora de fora para a mata definhar
 E trouxe dragão-de-ferro, prá comer muita
 madeira
 E trouxe em estilo gigante, prá acabar com
 a capoeira
 Fizeram logo o projeto sem ninguém
 testemunhar
 Prá o dragão cortar madeira e toda mata
 derrubar
 Se a floresta meu amigo, tivesse pé prá
 andar
 Eu garanto, meu amigo, com o perigo não
 tinha ficado lá
 O que se corta em segundos gasta tempo
 prá vingar

E o fruto que dá no cacho prá gente se
 alimentar?
 Depois tem o passarinho, tem o ninho, tem
 o ar
 Igarapé, rio abaixo, tem riacho e esse rio
 que é um mar
 Mas o dragão continua a floresta devorar
 E quem habita essa mata, prá onde vai se
 mudar???

Corre índio, seringueiro, preguiça,
 tamanduá
 Tartaruga: Pé ligeiro, corre-corre tribo dos
 Kamaiura
 No lugar que havia mata, hoje há
 perseguição
 Grileiro mata posseiro só prá lhe roubar
 seu chão
 Castanheiro, seringueiro já viraram até
 peão
 Afora os que já morreram como ave-de-
 arribação
 Zé de Nana tá de prova, naquele lugar tem
 cova
 Gente enterrada no chão
 Pois mataram índio que matou grileiro que
 matou posseiro
 Disse um castanheiro para um seringueiro
 que um estrangeiro
 Roubou seu lugar

Foi então que um violeiro chegando na
região
Ficou tão penalizado que escreveu essa
canção
E talvez, desesperado com tanta
devastação
Pegou a primeira estrada, sem rumo, sem
direção
Com os olhos cheios de água, sumiu
levando essa mágoa

Dentro do seu coração
Aqui termina essa história para gente de
valor
Prá gente que tem memória, muita crença,
muito amor
Prá defender o que ainda resta, sem rodeio,
sem aresta
Era uma vez uma floresta na Linha do
Equador

A Casa é Sua
Canção de Arnaldo Antunes

Não me falta cadeira
Não me falta sofá
Só falta você sentada na sala
Só falta você estar
Não me falta parede
E nela uma porta pra você entrar
Não me falta tapete
Só falta o seu pé descalço pra pisar
Não me falta cama
Só falta você deitar
Não me falta o sol da manhã
Só falta você acordar
Pras janelas se abrirem pra mim
E o vento brincar no quintal
Embalando as flores do jardim
Balançando as cores no varal
A casa é sua
Por que não chega agora?
Até o teto tá de ponta-cabeça
Porque você demora
A casa é sua
Por que não chega logo?
Nem o prego aguenta mais
O peso desse relógio

Não me falta banheiro, quarto
Abajur, sala de jantar
Não me falta cozinha
Só falta a campainha tocar
Não me falta cachorro
Uivando só porque você não está
Parece até que está pedindo socorro
Como tudo aqui nesse lugar
Não me falta casa
Só falta ela ser um lar
Não me falta o tempo que passa
Só não dá mais para tanto esperar
Para os pássaros voltarem a cantar
E a nuvem desenhar um coração flechado
Para o chão voltar a se deitar
E a chuva batucar no telhado
A casa é sua
Por que não chega agora?
Até o teto tá de ponta-cabeça
Porque você demora
A casa é sua
Por que não chega logo?
Nem o prego aguenta mais
O peso desse relógio

Sonhos Sonhos São
Canção de Chico Buarque

Negras nuvens
Mordes meu ombro em plena turbulência
Aeromoça nervosa pede calma
Aliso teus seios e toco

Exaltado coração
Então despes a luva para eu ler-te a mão
E não tem linhas tua palma
Sei que é sonho

Incomodado estou, num corpo estranho
 Com governantes da América Latina
 Notando meu olhar ardente
 Em longínqua direção
 Julgam todos que avisto alguma salvação
 Mas não, é a ti que vejo na colina
 Qual esquina dobrei às cegas
 E caí no Cairo, ou Lima, ou Calcutá
 Que língua é essa em que despejo pragas
 E a muralha ecoa
 Em Lisboa
 Faz algazarra a malta em meu castelo
 Pálidos economistas pedem calma
 Conduzo tua lisa mão
 Por uma escada espiral

E no alto da torre exhibo-te o varal
 Onde balança ao léu minh'alma
 Em Macau, Maputo, Meca, Bogotá
 Que sonho é esse de que não se sai
 E em que se vai trocando as pernas
 E se cai e se levanta noutro sonho
 Sei que é sonho
 Não porque da varanda atiro pérolas
 E a legião de famintos se engalfinha
 Não porque voa nosso jato
 Roçando catedrais
 Mas porque na verdade não me queres
 mais
 Aliás, nunca na vida foste minha

Construção Canção de Chico Buarque

Amou daquela vez como se fosse a última
 Beijou sua mulher como se fosse a última
 E cada filho seu como se fosse o único
 E atravessou a rua com seu passo tímido
 Subiu a construção como se fosse máquina
 Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
 Tijolo com tijolo num desenho mágico
 Seus olhos embotados de cimento e
 lágrima
 Sentou pra descansar como se fosse sábado
 Comeu feijão com arroz como se fosse um
 príncipe
 Bebeu e soluçou como se fosse um
 naufrago
 Dançou e gargalhou como se ouvisse
 música
 E tropeçou no céu como se fosse um
 bêbado
 E flutuou no ar como se fosse um pássaro
 E se acabou no chão feito um pacote
 flácido
 Agonizou no meio do passeio público
 Morreu na contramão atrapalhando o
 tráfego
 Amou daquela vez como se fosse o último
 Beijou sua mulher como se fosse a única
 E cada filho seu como se fosse o pródigo
 E atravessou a rua com seu passo bêbado
 Subiu a construção como se fosse sólido

Ergueu no patamar quatro paredes mágicas
 Tijolo com tijolo num desenho lógico
 Seus olhos embotados de cimento e tráfego
 Sentou pra descansar como se fosse um
 príncipe
 Comeu feijão com arroz como se fosse o
 máximo
 Bebeu e soluçou como se fosse máquina
 Dançou e gargalhou como se fosse o
 próximo
 E tropeçou no céu como se ouvisse música
 E flutuou no ar como se fosse sábado
 E se acabou no chão feito um pacote
 tímido
 Agonizou no meio do passeio naufrago
 Morreu na contramão atrapalhando o
 público
 Amou daquela vez como se fosse máquina
 Beijou sua mulher como se fosse lógico
 Ergueu no patamar quatro paredes flácidas
 Sentou pra descansar como se fosse um
 pássaro
 E flutuou no ar como se fosse um príncipe
 E se acabou no chão feito um pacote
 bêbado
 Morreu na contramão atrapalhando o
 sábado
 Por esse pão pra comer, por esse chão pra
 dormir

A certidão pra nascer, a concessão pra
sorrir
Por me deixar respirar, por me deixar
existir
Deus lhe pague
Pela cachaça de graça que a gente tem que
engolir
Pela fumaça desgraça que a gente tem que
tossir

Pelos andaimes pingentes que a gente tem
que cair
Deus lhe pague
Pela mulher carpideira pra nos louvar e
cuspir
E pelas moscas bicheiras a nos beijar e
cobrir
E pela paz derradeira que enfim vai nos
redimir
Deus lhe pague

Brasil **Canção de Cazuza**

Não me convidaram
Pra esta festa pobre
Que os homens armaram
Pra me convencer
A pagar sem ver
Toda essa droga
Que já vem malhada
Antes de eu nascer
Não me ofereceram
Nem um cigarro
Fiquei na porta
Estacionando os carros
Não me elegeram
Chefe de nada
O meu cartão de crédito
É uma navalha
Brasil!
Mostra tua cara
Quero ver quem paga
Pra gente ficar assim
Brasil!
Qual é o teu negócio?
O nome do teu sócio?
Confia em mim
É
Não me convidaram
Pra esta festa pobre
Que os homens armaram
Pra me convencer
A pagar sem ver
Toda essa droga
Que já vem malhada
Antes de eu nascer
Não me sortearam

A garota do Fantástico
Não me subornaram
Será que é o meu fim?
Ver TV a cores
Na taba de um índio
Programada
Pra só dizer: Sim, sim
Brasil!
Mostra a tua cara
Quero ver quem paga
Pra gente ficar assim
Brasil!
Qual é o teu negócio?
O nome do teu sócio?
Confia em mim
Grande pátria
Desimportante
Em nenhum instante
Eu vou te trair
Não, não vou te trair
Brasil!
Mostra a tua cara
Quero ver quem paga
Pra gente ficar assim
Brasil!
Qual é o teu negócio?
O nome do teu sócio?
Confia em mim
Brasil!
Mostra a tua cara
Quero ver quem paga
Pra gente ficar assim
Brasil!
Qual é o teu negócio?

O nome do teu sócio?
Confia em mim

Confia em mim
Brasil!

O Sal da Terra **Canção de Beto Guedes**

O Sal da Terra
Beto Guedes
Anda!
Quero te dizer nenhum segredo
Falo desse chão, da nossa casa
Vem que tá na hora de arrumar
Tempo!
Quero viver mais duzentos anos
Quero não ferir meu semelhante
Nem por isso quero me ferir
Vamos precisar de todo mundo
Pra banir do mundo a opressão
Para construir a vida nova
Vamos precisar de muito amor
A felicidade mora ao lado
E quem não é tolo pode ver
A paz na Terra, amor
O pé na terra
A paz na Terra, amor
O sal da—

Terra!
És o mais bonito dos planetas
Tão te maltratando por dinheiro
Tu que és a nave, nossa irmã
Canta!
Leva tua vida em harmonia
E nos alimenta com seus frutos
Tu que és do homem, a maçã
Vamos precisar de todo mundo
Um mais um é sempre mais que dois
Pra melhor juntar as nossas forças
É só repartir melhor o pão
Recrutar o paraíso agora
Para merecer quem vem depois
Deixa nascer, o amor
Deixa fluir, o amor
Deixa crescer, o amor
Deixa viver, o amor
O sal da terra

Tocando em Frente **Canção de Almir Sater**

Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei
Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs
É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir

É preciso a chuva para florir
Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou
Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs
É preciso amor
Pra poder pulsar

É preciso paz pra poder sorrir
 É preciso a chuva para florir
 Todo mundo ama um dia
 Todo mundo chora
 Um dia a gente chega
 E no outro vai embora
 Cada um de nós compõe a sua história
 E cada ser em si carrega o dom de ser
 capaz
 De ser feliz
 Conhecer as manhas
 E as manhãs
 O sabor das massas

E das maçãs
 É preciso amor
 Pra poder pulsar
 É preciso paz pra poder sorrir
 É preciso a chuva para florir
 Ando devagar
 Porque já tive pressa
 E levo esse sorriso
 Porque já chorei demais
 Cada um de nós compõe a sua história
 E cada ser em si carrega o dom de ser
 capaz
 E ser feliz

O Que É o Que É Canção de Gonzaguinha

Eu fico com a pureza da resposta das
 crianças
 É a vida, é bonita e é bonita
 No gogó!
 Viver e não ter a vergonha de ser feliz
 Cantar e cantar e cantar
 A beleza de ser um eterno aprendiz
 Ah, meu Deus, eu sei, eu sei
 Que a vida devia ser bem melhor e será
 Mas isso não impede que eu repita
 É bonita, é bonita e é bonita
 Simbora, povo!
 Viver e não ter a vergonha de ser feliz
 Cantar e cantar e cantar
 A beleza de ser um eterno aprendiz
 Ah, meu Deus, eu sei, eu sei
 Que a vida devia ser bem melhor e será
 Mas isso não impede que eu repita
 É bonita, é bonita e é bonita
 E a vida?
 E a vida, o que é? Diga lá, meu irmão
 Ela é a batida de um coração?
 Ela é uma doce ilusão? Ê-ô
 Mas e a vida?
 Ela é maravida ou é sofrimento?
 Ela é alegria ou lamento?
 O que é, o que é, meu irmão?
 Há quem fale que a vida da gente é um
 nada no mundo
 É uma gota, é um tempo que nem dá um
 segundo

Há quem fale que é um divino mistério
 profundo
 É o sopro do criador numa atitude repleta
 de amor
 Você diz que é luta e prazer
 Ele diz que a vida é viver
 Ela diz que melhor é morrer
 Pois amada não é e o verbo é sofrer
 Eu só sei que confio na moça
 E na moça eu ponho a força da fé
 Somos nós que fazemos a vida
 Como der, ou puder, ou quiser
 Sempre desejada
 Por mais que esteja errada
 Ninguém quer a morte
 Só saúde e sorte
 E a pergunta roda
 E a cabeça agita
 Fico com a pureza da resposta das crianças
 É a vida, é bonita e é bonita
 Viver e não ter a vergonha de ser feliz
 Cantar e cantar e cantar
 A beleza de ser um eterno aprendiz
 Ah, meu Deus, eu sei, eu sei
 Que a vida devia ser bem melhor e será
 Mas isso não impede que eu repita
 É bonita, é bonita e é bonita
 Simbora, povo!
 Viver e não ter a vergonha de ser feliz
 Cantar e cantar e cantar
 A beleza de ser um eterno aprendiz

Ah, meu Deus, eu sei, eu sei
 Que a vida devia ser bem melhor e será
 Mas isso não impede que eu repita
 É bonita, é bonita e é bonita (bonito!)
 Viver e não ter a vergonha de ser feliz
 Cantar e cantar e cantar
 A beleza de ser um eterno aprendiz

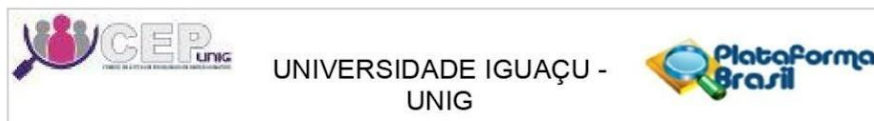
Ah, meu Deus, eu sei, eu sei
 Que a vida devia ser bem melhor e será
 Mas isso não impede que eu repita
 É bonita, é bonita e é bonita
 Viver e não ter a vergonha de ser feliz
 Cantar

Roda Viva **Canção de Chico Buarque**

Tem dias que a gente se sente
 Como quem partiu ou morreu
 A gente estancou de repente
 Ou foi o mundo então que cresceu
 A gente quer ter voz ativa
 No nosso destino mandar
 Mas eis que chega a roda-viva
 E carrega o destino pra lá
 Roda mundo, roda-gigante
 Rodamoinho, roda pião
 O tempo rodou num instante
 Nas voltas do meu coração
 A gente vai contra a corrente
 Até não poder resistir
 Na volta do barco é que sente
 O quanto deixou de cumprir
 Faz tempo que a gente cultiva
 A mais linda roseira que há
 Mas eis que chega a roda-viva
 E carrega a roseira pra lá
 Roda mundo, roda-gigante
 Rodamoinho, roda pião
 O tempo rodou num instante
 Nas voltas do meu coração
 A roda da saia, a mulata
 Não quer mais rodar, não senhor
 Não posso fazer serenata
 A roda de samba acabou

A gente toma a iniciativa
 Viola na rua, a cantar
 Mas eis que chega a roda-viva
 E carrega a viola pra lá
 Roda mundo, roda-gigante
 Rodamoinho, roda pião
 O tempo rodou num instante
 Nas voltas do meu coração
 O samba, a viola, a roseira
 Um dia a fogueira queimou
 Foi tudo ilusão passageira
 Que a brisa primeira levou
 No peito a saudade cativa
 Faz força pro tempo parar
 Mas eis que chega a roda-viva
 E carrega a saudade pra lá
 Roda mundo, roda-gigante
 Rodamoinho, roda pião
 O tempo rodou num instante
 Nas voltas do meu coração
 Roda mundo, roda-gigante
 Rodamoinho, roda pião
 O tempo rodou num instante
 Nas voltas do meu coração
 Roda mundo, roda-gigante
 Rodamoinho, roda pião
 O tempo rodou num instante
 Nas voltas do meu coração

ANEXO A: Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NARRATIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PANDEMIA DA COVID-19, RETORNO PRESENCIAL E DESAFIOS DOCENTES NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS

Pesquisador: Valéria Fernandes de Abreu

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70247023.2.0000.8044

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.427.480

Apresentação do Projeto:

O projeto trata de analisar as narrativas de docentes de escolas para uma avaliação das percepções que a pandemia provocou e/ou provoca no retorno presencial, objetivando investigar como os professores da Educação Infantil (EI) da rede pública do município de Duque de Caxias, localizado no estado do Rio de Janeiro, vêm construindo suas práticas educativas frente ao impacto ocasionado pela Covid-19. Será realizado um estudo de abordagem qualitativa, com participação de professores da Educação Infantil de 4 distritos de Duque de Caxias, a saber: Centro, Campos Elíseos, Imbariê e Xerém.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

A presente pesquisa tem como objetivo geral investigar como os professores da Educação Infantil da rede pública de ensino municipal de Duque de Caxias vêm construindo suas práticas educativas frente ao impacto ocasionado pela COVID-19.

Objetivo Secundário:

Para atender a este objetivo foram formuladas as seguintes questões de estudo a partir das narrativas dos docentes: Compreender como vem se configurando o direito à educação das crianças neste período da pandemia e do retorno presencial.

Investigar as percepções e ações dos professores frente às normatizações expressas pelos órgãos

Endereço: Av. Abílio Augusto Távora, nº 2134 - BL. A 1º Andar Sala 103

Bairro: JARDIM NOVA ERA

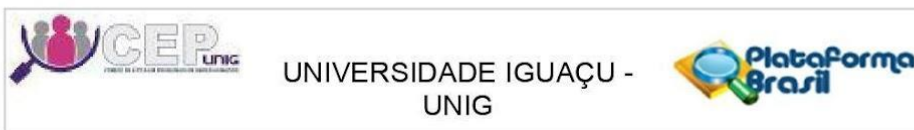
CEP: 26.275-580

UF: RJ

Município: NOVA IGUAÇU

Telefone: (21)2765-4039

E-mail: cep@campus1.unig.br; cepunigcampus1@gmail..



Continuação do Parecer: 6.427.480

competentes.

Investigar a construção do "novo" currículo na EI.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Após a solicitação do CEP, os riscos e benefícios foram adequadamente citados, sendo estes:

Riscos:

A participação será voluntária com total sigilo e anonimato, todos deverão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que contém os objetivos da pesquisa, a alternativa para participação, procedimentos, os benefícios e os riscos. No detalhamento de riscos, algumas perguntas podem incomodar, porque as informações coletadas são sobre as experiências pessoais. O entrevistado pode escolher não responder quaisquer perguntas que o faça sentir-se incomodado. Portanto para execução da pesquisa é identificado as suposições de riscos de acordo com as orientações contidas nas Resoluções CNS 466/12 (Brasil, MS, 2012), sendo de dois tipos, de origem psicológica e de origem física:

- Riscos de origem psicológica: Possibilidade de constrangimento ao responder a entrevista; Desconforto; Medo; Vergonha; Estresse; Cansaço ao responder às perguntas;

- Riscos de origem física: Cansaço

Benefícios:

As informações contribuirão para realização dessa pesquisa que visa conhecer como ocorreu o retorno presencial após período crítico da pandemia atribuídos e as ações dos professores para atenuar e/ou superá-los nas instituições públicas do município de Duque de Caxias em prol de uma educação de qualidade. Necessariamente o participante da pesquisa não obterá benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo, fornecerá

mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para própria instituição em questão, bem como refletir sobre as políticas relacionadas ao segmento da EI.

Como benefício a entrevista ajudará na realização da pesquisa em prol de uma educação de qualidade. Necessariamente não para benefício direto do entrevistado, entretanto, fazendo parte do estudo haverá fornecimento de mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para própria instituição em questão.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante uma vez que procurará abordar um tema delicado de avaliação de como ocorreu o retorno presencial após período crítico da pandemia da Covid-19 e ao mesmo tempo como foram as ações dos professores para atenuar e/ou superar as dificuldades encontradas nas instituições públicas do município de Duque de Caxias. A pandemia nos trouxe muitas

Endereço: Av. Abílio Augusto Távora, nº 2134 - BL. A 1º Andar Sala 103

Bairro: JARDIM NOVA ERA

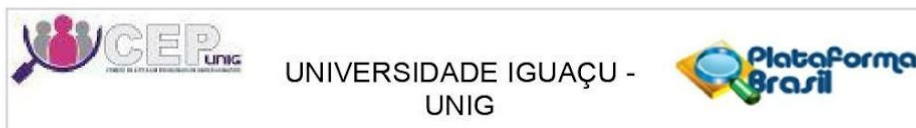
CEP: 26.275-580

UF: RJ

Município: NOVA IGUAÇU

Telefone: (21)2765-4039

E-mail: cep@campus1.unig.br; cepunigcampus1@gmail.



Continuação do Parecer: 6.427.490

inquirições e dificuldades em saber lidar com os aspectos emocionais e de impacto psíquico, e desta forma esta avaliação contribui para um entendimento de como os professores estão atuando frente a este desafio.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória após a observância das recomendações do CEP, encontram-se de acordo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto após o atendimento das modificações solicitadas pode ser aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Apresentar relatórios parciais e relatório final do projeto de pesquisa é responsabilidade indelegável do pesquisador principal.

Qualquer modificação ou emenda ao projeto de pesquisa em pauta deve ser submetida à apreciação deste CEP.

O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE apondo sua assinatura na última página do referido Termo. O participante, caso esteja na faixa etária de 12 a 17 anos, deve ainda apor sua assinatura no Termo de Assentimento.

O pesquisador responsável deverá da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

O Relatório Parcial refere-se a descrição do andamento da pesquisa até a metade de seu tempo transcorrido (número de sujeitos abordados, possíveis problemas de execução, de cronograma, efeitos adversos etc). Deve ser postado como NOTIFICAÇÃO.

O Relatório Final refere-se aos resultados da pesquisa e deve ser postado em NOTIFICAÇÃO quando da finalização do projeto segundo consta no cronograma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2092521.pdf	05/09/2023 11:29:08		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_ValeriaAbreu.pdf	05/09/2023	Valéria Fernandes	Aceito

Endereço: Av. Abílio Augusto Távora, nº 2134 - BL. A 1º Andar Sala 103

Bairro: JARDIM NOVA ERA

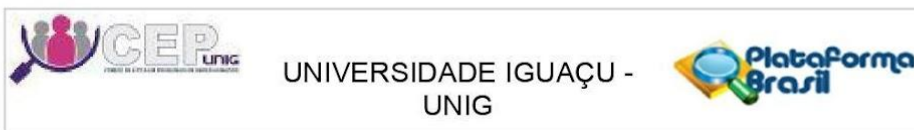
CEP: 26.275-580

UF: RJ

Município: NOVA IGUAÇU

Telefone: (21)2765-4039

E-mail: cep@campus1.unig.br; cepunigcampus1@gmail.



Continuação do Parecer: 6.427.480

Cronograma	CRONOGRAMA_ValeriaAbreu.pdf	11:28:28	de Abreu	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Valeria.pdf	28/08/2023 11:13:53	Valéria Fernandes de Abreu	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_Valeria.pdf	28/08/2023 11:12:34	Valéria Fernandes de Abreu	Aceito
Outros	Imaculada_conceicao_carta_de_anuenci a.pdf	05/06/2023 13:53:12	Valéria Fernandes de Abreu	Aceito
Outros	Vinte_e_um_de_abril_carta_de_anuenci a.pdf	05/06/2023 13:50:19	Valéria Fernandes de Abreu	Aceito
Outros	CIEP_227_carta_de_anuencia.pdf	05/06/2023 13:49:46	Valéria Fernandes de Abreu	Aceito
Outros	Montese_carta_de_anuencia.pdf	05/06/2023 13:48:28	Valéria Fernandes de Abreu	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	04/04/2023 07:24:29	Valéria Fernandes de Abreu	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

NOVA IGUACU, 16 de Outubro de 2023

Assinado por:
José Claudio Provenzano
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Abílio Augusto Távora, nº 2134 - BL. A 1º Andar Sala 103

Bairro: JARDIM NOVA ERA

CEP: 26.275-580

UF: RJ

Município: NOVA IGUACU

Telefone: (21)2765-4039

E-mail: cep@campus1.unig.br, cepunigcampus1@gmail.

ANEXO B: Parecer da Secretaria Municipal de Educação



PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA
SALA PAULO FREIRE
CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO CONTINUADA

Duque de Caxias, 25 de maio de 2023

Parecer nº: 16/23 – Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada/SME-DC

Requerente: Valéria Fernandes de Abreu

Universidade ou agência associada: Universidade Federal Rural Rio de Janeiro (UFRRJ)

Assunto: Autorização de pesquisa

DAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com as atribuições deste Centro de Referência e tendo sido observada a documentação recebida, salientamos que as autorizações em nossa Rede são concedidas na condição de que sejam respeitadas as normas de decoro e adequabilidade estabelecidas pela Unidade Escolar.

DA ANÁLISE

Após a análise do projeto de pesquisa intitulado: “Narrativas de professores de Educação Infantil: pandemia da COVID-19, retorno presencial e desafios docentes no município de Duque de Caxias”, cujo objetivo geral é “investigar como os professores da Educação Infantil da rede pública de ensino municipal de Duque de Caxias vêm construindo suas práticas educativas frente ao impacto ocasionado pela COVID-19”, constatou-se a necessidade da pesquisa de campo.

Ressalta-se que, para a realização de entrevistas, aplicação de questionários e/ou exercícios, uso de imagens ou quaisquer práticas outras relacionadas ao projeto, deverão ser solicitadas autorizações de todos os envolvidos permitindo a utilização dos dados para fins acadêmicos e/ou científicos. Outrossim, **DEVERÃO SER RESPEITADOS O SIGILO E A PRIVACIDADE DOS PARTICIPANTES E INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS EM TODAS AS FASES DO PROJETO E MESMO APÓS O TÉRMINO DELE.** No caso de menores, **solicita-se a inclusão de uma autorização de seu responsável.**

DA CONCLUSÃO

Com base na avaliação criteriosa das informações apresentadas nos documentos, **AUTORIZA-SE** a realização da pesquisa. Vale ressaltar que as informações fornecidas ao pesquisador deverão ser arquivadas pelo tempo que determina a legislação e não poderão ser utilizadas em detrimento da Unidade Escolar, Coordenadoria de Educação Infantil (CEI), Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e/ou indivíduos participantes, inclusive na forma de dano à estima, prestígio e/ou agravo econômico/financeiro. Outrossim, o anonimato de tais informações deverá ser garantido durante e após a pesquisa. Caso necessário, a qualquer momento poderemos revogar esta autorização se comprovadas atividades que causem prejuízo às instituições e/ou pessoas envolvidas.

Cordialmente,



GLACIONE RIBEIRO SILVA

Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação
Continuada. Matrícula: 21134-8

**SALA PAULO FREIRE – CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO
CONTINUADA**

Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 – 1º ANDAR – 25 de Agosto– Duque de Caxias/ RJ
CEP: 25071-120 – Tel: 3652-6221/2771-5870 R. 233 E-mail:
salapaulofreire@smeduquedecaxias.rj.gov.br

ANEXO C

LIVES: FORMAÇÃO CONTINUADA – SÉRIE “CONVERSA SOBRE CURRÍCULO”

1ª Live – Conversa sobre currículo: Olhares sobre conhecimento escolar e multiculturalismo
Professores Convidados: Prof. Dr. Antônio Flavio Moreira (Professor Emérito – UFRJ) e Prof.^a Dra. Ana Ivenicki (Professora Emérita – UFRJ)

Data: 03/07/2020

Objetivos:

- Introduzir as reflexões sobre teorias de currículo;
- Discutir sobre as concepções de conhecimento escolar e de multiculturalismo.

Mediação: Glacione Arruda e Paulo Melgaço da Silva Junior

Disponível: youtube.com/secretariadeeducacaoDuquedeCaxias

2ª Live – Conversa sobre currículo: Vygotski e um novo olhar para a proposta curricular – entre traduções e concepções

Professora Convidada: Prof.^a Dra. Zoia Prestes (PPG Educação UFF)

Data: 17/07/2020

Objetivo:

- Refletir sobre a obra Vygotskiana a partir de traduções e concepções.

Mediação: Glacione Arruda e Paulo Melgaço da Silva Junior

Disponível: youtube.com/secretariadeeducacaoDuquedeCaxias

3ª Live – Conversa sobre currículo: Propostas curriculares para a Educação Infantil

Professoras Convidadas: Prof.^a Dra. Maria Fernanda Rezende Nunes (UNIRIO) e Prof.^a Dra. Daniela Guimaraes (UFRJ)

Data: 24/07/2020

Objetivo:

- Refletir sobre a construção da proposta curricular na/para educação infantil, a partir das concepções de criança e infância como centro do planejamento curricular.

Mediação: Elizabeth Ramos e Ana Paula Menezes

Disponível: youtube.com/secretariadeeducacaoDuquedeCaxias

4ª Live – Conversa sobre currículo: Entre teorias críticas e pós críticas de currículo

Professoras convidadas: Prof.^a Dra. Mylene Santiago (UFJF) e Prof.^a Dra. Gelta Xavier (UFF)

Data: 31/07/2020

Objetivos:

- Refletir sobre teorias de currículo;
- Entender os diferentes posicionamentos teóricos do campo do currículo;
- Debater a abrangência da teorização pós crítica;
- Favorecer um diálogo entre as diferentes teorizações.

Mediação: Lilian Claudia A. Ling e Ataíde José Mescolin Veloso

Disponível: youtube.com/secretariadeeducacaoDuquedeCaxias

5ª Live – Conversa sobre currículo: Por uma educação antirracista e decolonial

Professores convidados: Prof.^a Dra. Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG), Prof.^a Dra. Alessandra Pio (CPII) e Prof. Dr. Luiz Fernandes Oliveira (UFRRJ)

Data: 07/08/2020

Objetivos:

- Refletir sobre a construção de um currículo voltado para a educação antirracista e decolonial;
- Debater como as Leis 10.639/2002 e 11.645/2008 podem ser efetivamente implementadas.

Mediação: Carolina Ferreira Netto e Daniel Pereira Rosa

Disponível: youtube.com/secretariadeeducacaoDuquedeCaxias

6ª Live – Conversa sobre currículo: Refletindo sobre os caminhos da BNCC

Professores convidados: Prof. Cesar Calegari (Presidente do Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada –IBSA), Prof.ª Dra. Rosanne Dias (UERJ)

Data: 14/07/2020

Objetivos:

- Refletir sobre as políticas de currículo;
- Entender as propostas preconizadas pelo documento.

Mediação: José Carlos G. Gaspar e Lilian Claudia A. Ling

Disponível: youtube.com/secretariadeeducacaoDuquedeCaxias

7ª Live – Conversa sobre currículo: Matriz curricular: construções, possibilidades e implicações

Professores Convidados: Prof. Dr. Leandro Trindade (UERJ/FEBF), Prof.ª Dra. Adriana Correa (UERJ/FEBF) e Prof.ª Dra. Adriana Patrycio Delgado (UFRJ)

Data: 18/08/2020

Objetivos:

- Refletir sobre o processo de construção de uma matriz curricular;
- Discutir os caminhos possíveis para a construção de uma matriz curricular;
- Debater sobre as implicações de uma matriz curricular no processo de escolha do livro didático (PNLD).

Mediação: Glacione Arruda e Paulo Melgaço da Silva Junior

Disponível: youtube.com/secretariadeeducacaoDuquedeCaxias

8ª Live – Conversa sobre currículo: Cotidiano da Alfabetização

Professoras Convidadas: Prof.ª Dra. Claudia Hernandez Barreiros Sonco (CAP/UERJ), Prof.ª Dra. Jonê Carla Baião (CAP/UERJ), Prof.ª Dra. Bruna M. Ferreira Alves (UERJ/FFP)

Data: 21/08/2020

Objetivo:

- Discutir os caminhos para o currículo na alfabetização.

Mediação: Elizabeth Ramos e Ana Paula Menezes

Disponível: youtube.com/secretariadeeducacaoDuquedeCaxias

9ª Live – Conversa sobre currículo: Um olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos

Professores Convidados: Prof.ª Dra. Sandra da Silva Viana (IFRJ) e Prof. Dr. Rony Pereira Leal (CMRJ/IFRJ).

Data: 28/08/2020

Objetivos:

- Refletir sobre a modalidade da Educação de Jovens e Adultos;
- Debater sobre as possibilidades de construção de um currículo para a EJA.

Mediação: Glacione Arruda e Ataíde José Mescolin Veloso

Disponível: youtube.com/secretariadeeducacaoDuquedeCaxias

10ª Live – Conversa sobre currículo: escola, inclusão e diferenças

Professores convidados: Prof.^a Dra. Marcia Denise Plestsch (UFRRJ) e Prof. Dr. Jonas Alves Junior (UFRRJ)

Data: 11/09/2020

Objetivo:

– Propor subsídios teóricos, conceituais e empíricos para que os(as) professores(as) da Rede possam discutir os temas de inclusão e diferenças nas suas práticas.

Mediação: Carolina Ferreira Netto e Daniel Pereira Rosa

Disponível: youtube.com/secretariadeeducacaoDuquedeCaxias

11ª Live – Conversa sobre currículo: um olhar sobre a Educação do Campo

Professoras Convidadas: Prof.^a Dra. Patricia Baroni (UFRJ) e Prof.^a Dra. Alexandra Garcia (UERJ)

Data: 18/09/2020

Objetivos:

– Refletir sobre a Educação do Campo como modalidade de ensino;

– Discutir caminhos possíveis para a construção de um currículo que atenda as especificidades da Educação do Campo.

Mediação: Glacione Arruda e Paulo Melgaço da Silva Junior

Disponível: youtube.com/secretariadeeducacaoDuquedeCaxias

12ª Live – Conversa sobre currículo: a avaliação em questão

Professoras convidadas: Prof.^a Dra. Claudia Fernandes (UNIRIO), e Prof.^a Dra. Andrea Fetzner (UNIRIO)

Data: 25/09/2020

Objetivos:

– Refletir sobre o conceito e a abrangência da avaliação escolar;

– Debater as possibilidades e os caminhos da avaliação em educação;

– Entender as propostas de avaliação a partir da teorização curricular.

Mediação: José Carlos G. Gaspar e Leonardo Teixeira

Disponível: youtube.com/secretariadeeducacaoDuquedeCaxias

13ª Live – Conversa sobre currículo: Educação e Currículo no contexto das Pós-verdades

Professor Convidado: Prof. Dr. Pedro Demo (UnB/ UERJ)

Data: 02/10/2020

Objetivo:

– Discutir a reinvenção da escola ou um novo iluminismo para enfrentar a perda da essência da verdade na contemporaneidade (“eu acho, então é verdade”).

Mediação: José Carlos G. Gaspar e Leonardo Teixeira

Disponível: youtube.com/secretariadeeducacaoDuquedeCaxias

14ª Live – Conversa sobre currículo: tipologia de conteúdos, habilidades e competências

Professora convidada: Prof.^a Ma. Ana Vital (SME Duque de Caxias)

Data: 27/10/2020

Objetivos:

– Refletir sobre as possibilidades de organização de conhecimento;

– Apresentar subsídios para a realização do GE nas escolas da Rede Municipal de Duque de Caxias.

Mediação: Glacione Arruda e Paulo Melgaço da Silva Junior

Disponível: youtube.com/secretariadeeducacaoDuquedeCaxias

Fonte: Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias – Pressupostos teóricos e conceituais (Prefeitura de Duque de Caxias/ Secretaria de Educação/ Subsecretaria Pedagógica).