

**REPERTÓRIO SOBRE A
CONTENÇÃO/MOVIMENTO DO CORPO:
PERCEÇÃO DAS PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A PRÁTICA
CORPORAL EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Sheila Garbulha Tunuchi de Campos



Sorocaba - SP
2022

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SHEILA GARBULHATUNUCHI DE CAMPOS

**REPERTÓRIO SOBRE A CONTENÇÃO/MOVIMENTO DO CORPO:
Percepções das professoras da educação infantil sobre a prática corporal
em tempos de pandemia**

Sorocaba– SP

2022

SHEILA GARBULHATUNUCHI DE CAMPOS

**REPERTÓRIO SOBRE A CONTENÇÃO/MOVIMENTO DO CORPO:
Percepções das professoras da educação infantil sobre a prática corporal
em tempos de pandemia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas.

Área de Concentração: Educação

Orientação: Prof^a Dr^a Rosa Aparecida Pinheiro

Sorocaba - SP

2022

Sheila Garbulha Tunuchi de, Campos

Repertório sobre a contenção/movimento do corpo:
percepções das professoras da educação infantil sobre a
prática corporal em tempos de pandemia / Campos
Sheila Garbulha Tunuchi de -- 2022.
128f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Rosa Aparecida Pinheiro
Banca Examinadora: Izabella Mendes Sant'Ana,
Mariângela Momo
Bibliografia

1. Educação Infantil. Pandemia. . 2. Práticas Corporais.
Prática de Ensino. . I. Sheila Garbulha Tunuchi de,
Campos. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

SHEILA GARBULHA TUNUCHI DE CAMPOS

**REPERTÓRIO SOBRE A CONTENÇÃO/MOVIMENTO DO CORPO:
Percepções das professoras da educação infantil sobre a prática corporal
em tempos de pandemia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - *campus* Sorocaba - para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a)

Dr^a Rosa Aparecida Pinheiro
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSCAR

Examinador(a)

Dr^a Izabella Mendes Sant'Ana
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSCAR

Examinador(a)

Dr^a Mariângela Momo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Sorocaba, 17 de agosto de 2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Relatório de Defesa de Dissertação
Candidata: Sheila Garbulha Tunuchi de Campos

Aos 17/08/2022, às 09:00, realizou-se na Universidade Federal de São Carlos, nas formas e termos do Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação, a defesa de dissertação de mestrado sob o título: Repertório sobre a Contenção/Movimento do Corpo: Percepções das Professoras da Educação Infantil sobre a Prática Corporal em Tempos de Pandemia, apresentada pela candidata Sheila Garbulha Tunuchi de Campos. Ao final dos trabalhos, a banca examinadora reuniu-se em sessão reservada para o julgamento, tendo os membros chegado ao seguinte resultado:

Participantes da Banca	Função	Instituição	Conceito	Resultado Final
Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro	Presidente	UFSCar	Aprovado	
Prof. Dr. Mariangela Momo	Titular	UnB	Aprovado	Aprovado
Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana Santos	Titular	UFSCar	Aprovado	

Parecer da Comissão Julgadora*:

O trabalho possui temática relevante para a área da Educação Infantil e da Formação Inicial e Continuada no campo da Corporeidade. Atende também ao âmbito teórico metodológico nos parâmetros acadêmicos. A banca recomenda a produção de artigos para a publicação dos resultados

Encerrada a sessão reservada, o presidente informou ao público presente o resultado. Nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada e, para constar, eu, Rosa Aparecida Pinheiro, representante do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei o presente relatório, assinado por mim e pelos membros da banca examinadora.

Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro

Representante do PPG: Rosa Aparecida Pinheiro

Prof. Dr. Mariangela Momo

Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana Santos

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Mariangela Momo, Izabella Mendes Sant'Ana Santos e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Documento assinado digitalmente
ROSA APARECIDA PINHEIRO
Data: 17/08/2022 16:00:42 -0300
Verifique em <https://verificador.ufscar.br>

Profa. Dra. Rosa aparecida Pinheiro

Não houve alteração do título Houve alteração do título. O novo título passa a ser:

Observações:

- a) Se o candidato for reprovado por algum dos membros, o preenchimento do parecer é obrigatório.
b) Para gozar dos direitos do título de Mestre ou Doutor em Educação, o candidato ainda precisa ter sua dissertação ou tese homologada pelo Conselho de Pós-Graduação da UFSCar.

DEDICATÓRIA

À Élzide Celestina Tunuchi, que foi o *grand jeté*¹ em minha vida, trazendo leveza, mas que, com grande intensidade, auxiliou-me na busca dos meus objetivos acadêmicos.

Dedico com saudosa lembrança este repertório.

¹ Movimento que a bailarina atira a perna com energia, sempre esticada, e com os pés fora do chão, num lindo salto, dando a sensação de que ela está flutuando no ar.

AGRADECIMENTO

Agradeço e dedico este *repertório*:

A Deus, que em seu próprio nome permite a minha existência.

À minha família, em especial, a meu esposo Marcos pela parceria e paciência, à minha filha Camilly, que com seu desenvolvimento corporal, desde bebê, permitiu um pulsar acelerado em meu coração para com as crianças pequenas, voltando meu olhar para o ensino pré-escolar para a construção desta pesquisa.

À minha amiga Tarcila pela grande ajuda na preparação para o processo seletivo do curso de mestrado.

À minha professora de ballet clássico, Fernanda Chelles, pelos ensinamentos corporais e pela inspiração para a escrita em formato de repertório.

Aos meus colegas do grupo de mestrado por contribuírem significativamente com ideias para a escrita deste trabalho, em especial, à Adilene, à Elaine (*in memorian*), à Érika, à Patrícia Spinelli, à Tânia, a Adarlindo, a Rogério, à Rosiane e à Patrícia.

À minha orientadora e professora, Rosa Aparecida Pinheiro, a qual, sempre muito paciente, cuidou da minha ansiedade e ajustou minhas ideias.

Aos docentes do programa, que ministraram suas disciplinas com muita dedicação em meio ao movimento pandêmico, deixando suas marcas em minha existência.

Às professoras-bailarinas que confiaram em meu trabalho e contribuíram significativamente para a pesquisa.

À Edlaine e à Joseana, que contribuíram grandemente, utilizando suas habilidades linguísticas.

Minha gratidão a todos por participarem de mais uma coreografia que compõe minha vida, pois trouxeram movimentos em que pude vivenciar e experienciar novos passos.

Eu louvo a Dança

*Eu louvo a dança, pois ela liberta o ser humano
do peso das coisas - une o solitário à comunidade.*

*Eu louvo a dança, que tudo pede e
tudo promove; saúde, mente clara
e uma alma alada.*

*Dança é a transformação do espaço, do tempo e
do ser humano, este constantemente em perigo
de fragmentar-se, tornando-se somente
cérebro, vontade ou sofrimento.*

*A dança, ao contrário, pede o homem inteiro,
ancorado no seu centro.*

*A dança pede o homem liberto, vibrando
em equilíbrio com todas as forças!*

Eu louvo a dança!

Ser humano, aprenda a dançar!

*Senão os anjos do céu não saberão
o que fazer de você.*

Santo Agostinho

RESUMO

A analogia entre a ciência e a estética leva-nos a olhar para a prática corporal na educação infantil, considerando as percepções de quatro professoras atuantes com crianças em idade pré-escolar, verificando a questão do momento pandêmico (covid-19) nos anos de 2020 e 2021, em que estivemos contidos em nossos lares e distantes fisicamente do ambiente escolar, com um viés que nos permite pensar e repensar sobre as práticas corporais. Trata-se de uma investigação com maior ênfase no ensino remoto escolar na educação infantil, porém com ampliação do objeto de pesquisa para o retorno gradativo das aulas no ensino presencial. Por meio de pesquisa qualitativa, buscou-se, através de um questionário prévio, o levantamento de informações sobre as professoras e essas informações foram disparadoras para a elaboração da entrevista narrativa autobiográfica, em que se buscou responder à questão de pesquisa: em tempo pandêmico, como as professoras perceberam suas práticas de atuação para desenvolvimento de atividades com as habilidades corporais de seus alunos na educação infantil? Considerando o problema, os objetivos foram traçados e analisados a partir dos procedimentos da pesquisa documental para informações sobre o público participante, elaboração dos blocos com questões norteadoras para a entrevista narrativa autobiográfica e da análise das percepções (individuais e no coletivo) das professoras atuantes na educação infantil em relação às práticas das atividades corporais, estando em ensino remoto, no intuito de buscar saber como elas perceberam a dinâmica familiar em relação à aplicação das atividades que envolvem o corpo, sendo a família o apoio para realização dessas. Os dados coletados a partir da metodologia adotada foram organizados em quadro descritivo e interpretativo para discussão dos resultados, utilizando o método DSC (Discurso do Sujeito Coletivo). Na análise, buscou-se compreender os dados coletados e as respostas para as questões que deram origem à pesquisa a fim de ampliar o conhecimento sobre as estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras da educação infantil. O processo de análise se deu por meio da articulação entre as informações coletadas e a teoria evidenciada no levantamento bibliográfico e, considerando o tipo de abordagem adotada, analisou-se o processo, e não o resultado do trabalho, ou seja, não esteve em questão se o trabalho das professoras recebeu aprovação ou não, mas, sim, como foi pensado e qual contribuição se deu no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. Neste sentido, os resultados apontaram para o fato de que houve um grande movimento por parte da comunidade escolar para pensar e repensar acerca das metodologias de ensino com as práticas corporais, estando eles presentes em todos os momentos no ensino remoto. Ao mesmo tempo, apresentou-se uma denúncia no sentido da ineficiência do trabalho de formação de professores no que tange à prática de ensino remoto e seu retorno gradativo ao presencial. Neste período pandêmico, as famílias ativas na interação fizeram toda a diferença após o retorno das crianças ao ensino presencial. Não somente as professoras, mas também as famílias perceberam a grande relevância do trabalho corporal desenvolvido na educação infantil. Observou-se também que o movimento corporal foi muito valorizado no ensino remoto, no entanto nem todas as famílias aderiram satisfatoriamente às propostas disponibilizadas, mas aquelas famílias presentes demonstraram grande contribuição para o desenvolvimento de seus filhos, sendo esse percebido na retomada das aulas presenciais gradativas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pandemia. Práticas Corporais. Prática de Ensino.

ABSTRACT

This is a study with greater emphasis on remote teaching in the time of the Covid-19 pandemic, which followed the pandemic moment Covid-19 from contact restriction to the gradual return of classes. Through the qualitative study using a previous questionnaire, we sought to collect general information about the teachers, and the biographical narrative interview, answering the question: During the pandemic, how did the teachers observe their own performance when facilitating physical activities for students in early childhood education via remote learning? Considering the problem, the objectives were outlined and analyzed based on the following criteria: the biographical narrative interview and the observations made by the four teachers working in early childhood education in relation to the practices of physical activities during remote learning. The study sought to learn what the teachers observe of the family dynamics in relation to the facilitation of physical activities among students while counting on the support of the family to carry out these activities at home. The data were organized in a descriptive and interpretive framework for discussion of the results, using the CSD method (Collective Subject Discourse). The results pointed to the fact that there was a great commitment on the part of the school community to re-assess teaching methodologies with physical activities, which are present at all times in remote teaching; however, at the same time, there was a strong indication methodology inefficiency in regard to teacher training. During the pandemic, families that were actively involved and interacting with the children made all the difference in process once the children returned to in person classes. Not only the teachers, but also the families realized the great relevance of physical activity in early childhood education. It was also observed that physical movement was highly valued in remote teaching, however, not all families satisfactorily adhered to the available proposals, but of those families present, they demonstrated a great contribution to the development of their children, which were observed when in person classes were resumed.

Keywords: Early Childhood Education. Pandemic. Body Practices. Teaching Practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 - Sala Viajante.....	18
Fotografia 2 - Sala Viajante.....	19
Fotografia 3 - Equilíbrio.....	21
Imagem 1 - Esquema do Círculo Formativo	75
Quadro 1 - Definições de percepção.....	63
Quadro 2 - Percepções sobre a prática de atividades corporais.....	92
Quadro 3 - Percepções sobre as interações (aluno-professora e aluno-família), acompanhamentos e devolutivas	93
Quadro 4 - Percepções das professoras sobre a organização das atividades que envolveram a prática de atividades corporais estando em ensino remoto	94
Quadro 5 - Quadro coreográfico - entrada 1	95
Quadro 6 - Quadro coreográfico - entrada 2	98
Quadro 7 - Quadro coreográfico - entrada 3	999

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Identificação das professoras, idade e formação	79
Tabela 2 – Tempo de atuação na educação infantil e atuação na educação	80
Tabela 3 - Localização da atuação das professoras nos anos 2020 e 2021	81
Tabela 4 - Formação inicial e continuada sobre o uso de ferramentas tecnológicas	83
Tabela 5 - Formação continuada sobre ferramentas tecnológicas no ensino remoto	84
Tabela 6 - Percepções em relação às práticas corporais no ensino remoto	85
Tabela 7 - Atividades do ensino remoto incorporadas pós-pandemia	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases Nacional
NCPI	Núcleo Ciência pela Infância
QRC	Quick Response Code
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SUMÁRIO

1 PRÓLOGO	13
2 LIBRETO	25
3 ATO 1 – MOMENTO PANDÊMICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL	32
3.1 CENA 1 – CORPOS EM CENA.....	55
4 ATO 2 – A PERCEPÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O OLHAR DAS PROFESSORAS	62
4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TEMPO DE PANDEMIA.....	72
5 ATO 3 - PAS DE DEUX VERSUS CODA	78
5.1 CODA.....	95
6 GRAND FINALE	104
ELENCO REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	108
TRILHA SONORA	112
APÊNDICE	113
APÊNDICE A - FICHA TÉCNICA/EQUIPE	114
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	120
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	124
APÊNDICE D - QRC (QUICK RESPONSE CODE) PARA OS PASSOS COREOGRÁFICOS	128

1 PRÓLOGO



E a arte de apresentar não é apenas a arte de tornar algo conhecido; é a arte de fazer algo existir, a arte de dar autoridade a um pensamento, um número, uma letra, um gesto, um movimento ou uma ação e, neste sentido, ela traz este algo para a vida. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015 apud LAROSSA, 2018).

Enunciando este repertório ao som de *Nuvole Bianche* em Ludovico Einaudi (2018), este teatro virtual vem apresentar um repertório clássico, que inicialmente foi pensado no recorte direcionado ao tempo do ensino remoto. Todavia foi necessário considerar os movimentos contínuos do retorno gradativo das aulas presenciais, conforme o controle da contaminação e diminuição dos casos da covid-19. Dessa forma, houve a possibilidade de abertura coreográfica para o acolhimento e a escuta das professoras neste deslizar dos passos e caminhar no tempo coreográfico.

Ao versar sobre as percepções de quatro professoras, atuantes com crianças em idade pré-escolar do ensino da educação infantil para a prática corporal, constrói-se uma pausa no tempo musical e de autoescuta, o qual permitiu um mergulho na arte de ouvir e revisitar os passos em meu memorial, bem como minhas experiências estando no ensino remoto, as quais foram trazidas no decorrer da dissertação. Incluo-me entre as professoras, pois a partir das minhas experiências, essas contribuíram significativamente para a criação deste repertório e da escrita científica.

De todos os sentidos, o mais importante para a aprendizagem do amor, do viver juntos e da cidadania, é a audição. Os momentos em silêncio musical, em pausa, servem para nos escutarmos e escutarmos os outros e aquilo que está ao nosso redor. Somente posso ouvir a palavra, as ideias, os pensamentos se eu conseguir com que meus ruídos interiores sejam silenciados.

No momento de escuta do meu próprio silêncio, foi possível mergulhar em mim mesma, na minha alma, na minha essência enquanto ser. E, neste silêncio, pude perceber muitos barulhos, movimentos internos que faziam parte da minha existência.

Então, surgiu um pulsar em apresentar este trabalho com a estrutura de um repertório. Esse se deu a partir da relação e da vivência em palcos com a dança, a escola e a pesquisa, com

a intenção de dar movimento num contexto tenso e limitado, como o isolamento social iniciado em 2020, quando houve uma intensa restrição de interações entre os corpos, entre as pessoas.

Devidas às circunstâncias apresentadas no tempo pandêmico, sentia necessidade de escrever da forma artística para aliviar a tensão; então, busquei unir a ciência e a estética – escrita da pesquisa e a arte do corpo- sem dissociar uma da outra, buscando dar leveza aos momentos.

Para trazer a sensação dos movimentos na criação deste texto, unindo a tecnologia aos movimentos do ballet clássico e à escrita, utilizei-me da escuta de músicas que pudessem me inspirar. Assim, escolhi uma trilha sonora que entrasse em meus pensamentos e no meu corpo, visualizando, assim, passos que me levassem à construção dos momentos coreográficos deste repertório.

Para a escuta das músicas que se apresentam no decorrer deste repertório, bem como para conhecer sobre os passos de ballet clássico, é necessário que seu dispositivo de celular tenha instalado qualquer aplicativo – *app* para leitura de QRC (*Quick Response Code*). É viável que a leitura seja realizada por um notebook, computador ou *tablet*, assim você pode utilizar o celular, abrir o aplicativo instalado e apontar a câmera para o QRC, e acontecerá a leitura da imagem, a qual levará para um link direto ao vídeo musical e ao vídeo explicativo dos passos de dança.

O QRC relacionado aos passos de dança apresentados no decorrer da coreografia se encontra no Apêndice D - QRC (*Quick Response Code*) e você poderá conhecer de forma resumida a proposta de pesquisa aqui apresentada. A apreciação dos movimentos, junto à trilha sonora sentida, trouxe grandes inspirações para o desenvolvimento coreográfico deste repertório e foi isso o que alicerçou minhas ideias.

Na lógica apresentada da criação deste texto, unindo a tecnologia aos movimentos do ballet clássico e à escrita e trazendo a analogia entre ciência e estética, este estudo da realidade do campo educacional, em tempo de pandemia, trouxe a necessidade de observarmos os novos paradigmas da educação.

A ciência passou por vários paradigmas até descobrir da importância da beleza dentro da ciência. Neste sentido, a humanidade percebeu que a racionalidade científica é o cérebro da ciência, mas que todos os avanços devem estar acompanhados de estética porque ela é o coração do conhecimento. (VERÁSTEGUI, 2014, p. 12).

Concordando com a autora Verástegui (2014), para o desenvolvimento desta dissertação houve uma grande necessidade de olhar e sentir a estética, pois esta colaborou grandemente

para o avanço da escrita/produção coreográfica deste repertório, uma vez que, em vários momentos da construção textual, foi necessário me colocar no corpo de bailarina para conseguir escrever e expressar toda uma realidade da educação em tempo de pandemia, porém com maior leveza.

Parte da grandeza e beleza está em podermos aprender através de nossas próprias investigações, que o mundo é inteiramente diverso do que imaginávamos – até nossa imaginação ter sido despertada pela refutação das teorias por nós elaboradas anteriormente. E não parece haver motivo para supor que este processo se tenha encerrado. (POPPER, 1972, p. 492).

Para a escrita, houve o movimento interno de ideias, sentimentos, lembranças, leitura e envoltura de instrumentos musicais que me fez perceber de forma aguçada aquilo que me inquietava. Apoiando-me em Verástegui (2014, p. 12):

O professor deve observar um equilíbrio entre ciência e estética, acompanhar os avanços científicos e manter-se próximo das manifestações artísticas para alimentar de maneira coerente seus conhecimentos. A realidade tem que ser apreendida através da ciência e da estética, na procura de uma ampla visão do mundo.

Em meu percurso formativo, trago a experiência em manter-me próxima às manifestações artísticas e culturais, principalmente a dança, a qual sempre foi meu alimento e a porta para novas oportunidades de aprendizagem e trabalho na área educacional. Destaco ainda que a vivência na área artística, sem dúvida alguma, sempre despertou minha criatividade para o desenvolvimento de atividades no ambiente escolar, bem como outros campos nos quais já atuei.

São comuns à área científica e à artística os caracteres fundamentais da criatividade. Sob o ponto de vista investigativo, as diferenças entre ambos os campos, são superficiais, no ato criador o cientista não se diferencia do artista. O que existe é apenas uma criação intelectual. (MOLES, 1998, p. 260).

Há uma analogia entre a emoção criadora do artista e a ideia criadora do cientista. Neste sentido, pensando que ciência e arte são criadoras de formas de beleza, com minha formação em ballet clássico, pela *Royal Academy of Dance*, bem como experiências em outras modalidades de dança, como jazz e sapateado, dançando por dentro num corpo contido fisicamente (espaço/tempo), mas com intenso desejo de libertar, exalar sensações e emoções, a escrita acadêmica foi desenvolvida de forma dançante. A ciência pode atuar junto à estética. Não se trata de criar métodos infalíveis, mas sim de ampliar a visão da realidade de forma diferenciada, com leveza.

Pelas experiências dançantes do início da carreira como professora de ballet clássico, estando constantemente em contato com a dimensão corporal das crianças e de adolescentes

por meio do ensino da dança, presenciei diversas dificuldades motoras apresentadas por alunos, principalmente aqueles com idades de sete anos em diante. A partir destas práticas e observações, passei a questionar como e por que algumas crianças chegam a essa idade com grandes dificuldades motoras e enquanto professora o que poderia fazer para ajudá-las a melhorar esses aspectos, estando na área da dança.

Graduada em Pedagogia, ao longo dos anos de formação, adquiri conhecimentos acerca do processo de aprendizagem e, aos poucos, consegui construir uma metodologia própria nas aulas de dança, com um olhar diferenciado para cada corpo, acreditando no desenvolvimento e no potencial de cada aluno e que essa experiência corporal ajudaria no desenvolvimento de suas habilidades escolares.

Na minha trajetória, estando em sala de aula, em diversas instituições escolares (públicas e privadas), atuando no ensino da educação infantil e anos iniciais, tendo a visão do desenvolvimento da motricidade, comecei a observar os trabalhos que eram direcionados para este fim; então cheguei à conclusão de que algo poderia ser feito para melhorar o desempenho das crianças para que não chegassem à fase da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental I – 1º ao 3º ano sem antes dominar a lateralidade corporal e ter conhecimento de seu próprio corpo numa dimensão mais ampla, sentida, percebida.

Hodiernamente, o campo que aguçou minha investigação também é o campo em que atuo como professora especialista em deficiência intelectual na Sala de Recursos. Neste trabalho que desenvolvo, tenho recebido queixas de professores atuantes na educação infantil (primeira e segunda etapas) e anos iniciais (primeiro ao terceiro anos) de que a criança não consegue aprender e apresenta grandes dificuldades motoras. Atentando em tais queixas, fazendo a retroavaliação de minhas ações pedagógicas e mediante algumas ações que ocorreram na própria escola com os alunos, por meio de trabalhos direcionados a projetos de psicomotricidade, eu permanecia num contínuo exercício de pensar sobre onde poderia investigar as práticas pedagógicas aplicadas no que se refere à corporeidade, visando a resultados positivos para o desenvolvimento das habilidades nos anos subsequentes.

Utilizando-me, então, de minha própria premissa e delineando algumas colocações de Hermínia Marinho (2007), penso que seja mais do que necessário projetarmos um caminho facilitador que proporcione abertura para a aquisição de novas experiências de aprendizagem para nossas crianças desde a educação infantil, como um olhar para o desenvolvimento, sendo essa parte integrante do processo de aprendizagem.

As questões apresentadas sobre as dificuldades motoras dos alunos fizeram com que eu voltasse meu olhar para o primeiro e o segundo ano da educação infantil, considerando os fatores já expostos, uma vez que essa tem como um dos principais objetivos a desenvoltura das habilidades corporais.

Em meio ao colapso das mentes inquietas pela pandemia, os corpos em confusão por diversos sentimentos que tomaram conta do nosso palco de trabalho, espírito e alma, o *souplesse*² serviu como um mergulho para a busca da compreensão, respiração e reorganização dos próximos passos.

Pensando em corpos e marcas, em Foucault (2010), a dominação impõe obrigações, fazendo com que surjam marcas nas coisas e nos corpos. Podemos olhar para esta dominação causada pelo vírus da covid-19, que nos inquietou pelo sufoco, pela angústia, pelo medo e por outros tantos sentimentos e emoções, colocou-nos a obrigação de permanecermos confinados, enclausurados em nossos lares, somente com os familiares próximos, deixando marcas nos corpos pela falta de interação com professores, colegas de turma e demais dançarinos que compõem o corpo de baile no espaço escolar. E o palco que era tomado pelos passos de professores, alunos e demais profissionais ficou marcado pela escuridão de uma coxia, aguardando o tempo da luz presente no palco para entrar com novos passos na coreografia. Assim, a contenção que trouxe o momento pandêmico deixou a marca do não movimento corporal aparente.

Em particular, olhando *en face*³ para todo o movimento pandêmico se passando à nossa frente, somado às questões particulares no palco em que danço todos os dias na instituição escolar, muitos dos passos que compõem uma coreografia estavam passando por lapidação, pois esses já não estavam mais em sintonia musical, havendo, então, a necessidade de *triple runs*⁴ em término para *croise*⁵ de forma a reorganizarmos os movimentos e reestruturarmos o desenho coreográfico.

Trazendo um pouco sobre a reflexão na prática, antes da escrita sobre a prática do ensino corporal, inicialmente, coloquei-me a pensar sobre como eu poderia utilizar tudo o que sei, tecnologicamente falando, com meus alunos, público-alvo da educação especial, que, além de viverem em zona rural com precariedade de rede com acesso à internet e aparelhos

² Mergulho com os braços soltos, com enclinação do troco, e depois retorna à posição de origem.

³ Alinhamento do corpo de frente ao público.

⁴ Pequena corrida em três passos.

⁵ Significa “cruzado”: desvia-se o corpo da posição frontal, no entanto sua principal característica é o cruzamento das pernas.

tecnológicos, possuem grandes dificuldades de aprendizagem, por exemplo, atenção sustentada, manuseio de materiais por debilidade motora, entre outros; considero que isso foi um grande desafio! Então, direcionei meu trabalho por meio de projeto institucional na própria escola.

Considerando minha atuação na escola e as dificuldades enfrentadas no período de ensino remoto, penso que o saber mais nem sempre pode ser usado para alcançar os objetivos de ensino para com meus alunos, pois havia muitas particularidades a serem consideradas no cotidiano do ensino remoto e do público da educação especial que era acompanhado por mim.

Neste sentido, compartilhando minhas experiências em tempo do ensino remoto, posso dizer sobre minhas práticas como professora e sobre o percurso do mestrado que fui fazendo reflexões que me levaram até à ideia da pesquisa na educação infantil. A minha prática em desenvolvimento das atividades pedagógicas está no saber mais, pois a articulação que fiz entre as experiências corporais por meio da dança e de algumas experiências com projetos pedagógicos me auxiliou no acompanhamento das famílias e dos alunos neste tempo específico.

Minha experiência no tempo de ensino remoto fez com que eu direcionasse o pensamento para como as professoras da educação infantil refletiram sobre suas práticas de ensino corporal estando no ensino remoto. Então, surgiu um maior direcionamento dos passos da coreografia. Ou seja, a partir das minhas reflexões atuando no trabalho da educação especial, pensando em como poderia melhorar minhas práticas e atingir meus alunos no ensino remoto, foi que surgiu a reflexão sobre a prática das professoras participantes desta pesquisa.

Compartilho abaixo uma parte do meu projeto de trabalho pedagógico desenvolvido com meus alunos e que, a partir da minha prática reflexiva como profissional, tornou-se um relato de experiência. A reflexão sobre meu trabalho e a minha prática foi o que me auxiliou na condução e na construção deste repertório/pesquisa.

Fotografia 1 - Sala Viajante



Fonte: Arquivo pessoal da autora out./2021.

Fotografia 2 - Sala Viajante



Fonte: Arquivo pessoal da autora out./2021.

Vivenciando uma nova experiência, devido à pandemia, precisei fazer muito o exercício de reflexão sobre a minha prática e buscar alternativas para atingir o público assistido por mim, sendo esse da educação especial.

A partir da minha vivência no tempo pandêmico, em meio a tantas dificuldades vividas no ambiente escolar, cheguei à seguinte indagação para falar sobre a questão da pesquisa: repertório sobre a contenção/movimento do corpo: percepções das professoras da educação infantil sobre a prática corporal em tempos de pandemia. Nesse percurso de autorreflexão sobre minhas práticas, foi a participação no curso de mestrado, entrelaçado com minha vivência profissional, que me auxiliou.

Algumas contribuições para esse processo reflexivo chegaram por meio da participação nas discussões no grupo NEPEN (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente), o qual abarca investigações sobre as narrativas educativas enquanto instrumentos de formação e produção de conhecimentos acerca da profissionalidade e do trabalho docente e contempla estudos sobre as perspectivas históricas da profissionalização e da prática docente enfocando processos e políticas da formação inicial e continuada de professores. Também as participações nas disciplinas: Pesquisa, Formação de Professores e Práticas Educativas; Concepções e Práticas Reflexivas em Educação, bem como as discussões no grupo de Seminário de Dissertação em Educação, foram impulsionadoras de uma reflexão pontual sobre tudo que estava se passando na pandemia e na educação.

Considerando minha área de atuação e a possibilidade que tive em estar nesses momentos e espaços, trago Remi Hess (2004), que expõe que o mais difícil, quando se entra num momento, é encontrar um equilíbrio proveitoso ou ainda favorável; e para encontrar esse

equilíbrio foram horas de reflexão sobre meu compromisso com os alunos atendidos por mim, sobre minha atuação, minha formação e necessidade de formação continuada.

O que eu estava fazendo com aquele momento!

Assim, posso dizer que na clínica dos momentos, como se refere Remi Hess (2004), de fato, o mais interessante foi a sua construção. Como eu entrei no momento desta construção e o que fez com que o outro entrasse ou não nesses momentos. Posso dizer que, na minha busca contínua por formação profissional, estive num espaço privilegiado, com pessoas dançantes e que apresentaram seu melhor, contribuindo para minhas reflexões pessoais e profissionais.

Indago-me pensando em relação ao tempo pandêmico e à educação infantil: será que as professoras da educação infantil atuantes em outras escolas tiveram essa possibilidade e espaço para essas discussões aprofundadas, que pudessem inquietar no sentido de buscar, de compreender, ou seja, de refletir sobre as atividades corporais de seus alunos? Será que o trabalho de formação inicial das professoras de educação infantil está suficiente para a compreensão sobre o corpo? A questão se deu a partir da observação na atuação das professoras da escola onde trabalho, mas eu gostaria de saber se isso ocorreu em outras escolas também.

Em minha autorreflexão, posso dizer que consegui fazer o movimento de colocar em prática tudo isso, a todo o momento em que estava no exercício de escuta nas aulas do curso de mestrado, refletia muito e, por vezes, colocava em ação as ideias e os projetos que ali surgiam.

Portanto, o momento do agora estava exatamente em seu lugar e em equilíbrio em *posé attitude derrière*⁶.

⁶Equilíbrio na perna de base e com a outra perna atrás flexionada em atitude.

Fotografia 3 - Equilíbrio



Fonte: Arquivo pessoal da autora out./21

A partir deste tempo e movimento de equilíbrio, respirando, dançando, saltando e girando em minhas reflexões sobre os saberes docentes e conhecimentos para, da e em prática apresentados por Smith & Llytle (1999), encontrei Schön (2000), que me fez mergulhar em movimentos no solo. Solo esse que está intimamente ligado ao chão da escola no movimento *à terre*⁷. E foi principalmente nesse momento que entrelacei todos os meus conhecimentos e habilidades da dança com a minha realidade escolar e, então, foi uma explosão de inquietudes que se manifestaram em forma de movimentos, reencontrando o equilíbrio entre a ciência e a estética-arte para a escrita desta pesquisa.

Assim, quando eu entrar em lugares desconhecidos e carregar comigo a vivência, saberei quais movimentos serão necessários. Com o saber, conseguirei caminhar, mesmo que,

⁷Movimento com o pé em contato com o chão.

de forma lenta, deslizarei meus saberes, apontando as direções a serem seguidas. E mesmo com o movimento delineado, sentirei angústias e dificuldades que trarão um chão vivenciado, mas nele eu posso coreografar com novos movimentos e, pelas marcas vivenciadas, passo a fazer parte de minha própria experiência, colorindo paredes, as quais, também, fazem parte da minha história.

Por meio da apreciação do *free movement*⁸, com movimentos livres, parti da premissa que levou ao problema desta pesquisa: em tempo pandêmico, como as professoras perceberam suas práticas de atuação para a aplicação de atividades que envolvem as habilidades corporais de seus alunos na educação infantil?

Considerando o problema acima, os objetivos versaram sobre:

- Pesquisar sobre o ensino da educação infantil utilizando os documentos referenciais para a contextualização dos direitos das crianças em relação à aprendizagem corporal.
- Conhecer como as professoras participantes desta pesquisa perceberam a família como mediadora em relação ao desenvolvimento das atividades com o corpo no ensino remoto.
- Analisar as percepções das professoras atuantes no primeiro e no segundo ano da educação infantil em relação às práticas das atividades corporais estando em ensino remoto e algumas dessas práticas no retorno gradativo dos alunos.

Inicialmente esta pesquisa tinha como objeto de estudo o tempo do ensino remoto na pandemia, todavia houve a necessidade de ampliar o objeto de estudo para o retorno gradativo do ensino escolar presencial, devido ao acompanhamento do plano de retomada estabelecido em fases pelo governo do estado de São Paulo, levando em consideração a diminuição e um controle sobre o contágio do vírus, o que fez com que as aulas presenciais retornassem gradativamente.

O convite para a apresentação deste repertório é que seja imaginado um teatro virtual, que a tela de seu dispositivo tecnológico se abra como as cortinas de um teatro físico e que possibilite esta viagem lúdica e reflexiva e que a sua cadeira seja preparada confortavelmente para a apreciação do movimento existente na arte do corpo. Na organização e estruturação desta pesquisa, serão apresentadas no formato do Libreto⁹ as passagens coreográficas e textuais, sendo como um enredo para conhecimento do que será tratado em cada capítulo/Ato.

⁸Movimentos livres, os quais são trabalhados dentro do ballet clássico a fim de explorar movimentos e a criatividade do bailarino.

⁹Termo usado para se referir ao texto das principais obras litúrgicas, como a missa, o réquiem e a cantada sagrada, ou o enredo de um balé.

Utilizando os movimentos entre a ciência e a estética, com o passo de *chassé passe anarrière*¹⁰, daremos um pequeno passo deslizado para trás, voltando aos documentos legais estruturais da educação infantil, sendo esses apresentados no Ato 1. Esse traz a contextualização sobre os direitos das crianças, olhando para a prática das professoras, as quais devem se basear nesses direitos e na perspectiva de que o cuidado, a educação, as aprendizagens e o desenvolvimento ocorrem juntos e são atrelados nas relações estabelecidas com essas práticas.

No Ato 2, com o passo de *glissade*¹¹, deslizaremos sem direção aos corpos envolvidos no ensino remoto, será abordado o desenvolvimento da aprendizagem corporal das crianças, mantendo o ligamento entre o *chassé passe anarrière*, observando o passo *glissade* como ligação em direção às percepções das professoras.

O Ato 3 apresenta um *port de bras*¹² relacionando-o aos corpos das crianças em tempo do ensino remoto, respiração com movimentos harmônicos para a reflexão sobre as práticas de ensino corporal na educação infantil, considerando as percepções das professoras sobre o ensino remoto e o retorno gradativo das aulas presenciais. Neste ato, também será refletida a formação de professores em tempo de pandemia.

No tocante ao problema do objeto de pesquisa, é necessário observarmos melhor a fase das crianças em idade pré-escolar (4 e 5 anos), pois é o momento do desenvolvimento das habilidades como parte integrante para os anos subsequentes.

Em *balance*¹³, por meio da entrevista narrativa biográfica, busquei verificar a percepção das quatro professoras - atuantes nos anos 2020/2021 no ensino remoto - sobre a prática de ensino corporal no formato remoto em tempo de pandemia e colocar à escuta suas percepções sobre o retorno presencial gradativo para compreender a percepção das professoras em relação às práticas corporais, considerando o distanciamento e o retorno das atividades presenciais.

As narrativas autobiográficas trazidas pelas professoras participantes se entrelaçam no decorrer de toda a escrita textual, bem como minhas experiências como professora nos campos da educação e da dança. O fazer pesquisa e assumir-me como pesquisadora fizeram necessário também assumir-me como participante na escrita.

¹⁰Em terceira posição, faz-se uma pequena passagem com o pé da frente transferindo e deslizando-o para trás fazendo um *degagé* na frente com a outra perna e finalizando com o fechamento em terceira posição.

¹¹ Passo de deslocamento executado deslizando o pé de trabalho da quinta posição na direção necessária, o outro pé se fecha nele. O *glissade* é um passo *terre a terre* e é usado para vincular outros passos.

¹²Termo usado para um grupo ou exercícios destinados a movimentar os braços com graça e harmonia.

¹³Movimento de sustentação em uma mesma posição.

As cortinas se fecharão neste momento e faremos uma pausa para seguirmos ao final deste repertório. Logo após, as cortinas serão reabertas para os momentos relevantes do pas de deux¹⁴ e a coda¹⁵, em seguida, o *Grand finale*¹⁶.

O momento do pas de deux (passos de dois) apresentará uma organização para análise dos resultados demonstrando os encontros/movimentos entre as bailarinas voluntárias desta pesquisa. Na sequência do pas de deux, será apresentada a coda como resultado da percepção das professoras. No libreto, elas já aparecem um pouco mais como percurso metodológico na análise de um discurso num coletivo.

Reabrindo as cortinas para o *Grand finale*, serão apresentadas as conclusões de forma geral da peça apresentada e, em seguida, a ficha técnica daqueles que compuseram esta coreografia. Este repertório busca apresentar um olhar delineado de como as professoras perceberam suas práticas de ensino envolvendo a corporeidade na educação infantil estando em momento pandêmico atuando no ensino remoto e delineando suas percepções em relação ao retorno presencial, uma vez que os desenhos coreográficos deste repertório foram construídos conforme o *Swingin in time*¹⁷.

Após o momento do *Grand finale*, seguindo a estrutura do *Libreto*, será apresentada a ficha técnica de todos os contribuintes para o processo de construção deste repertório. Para isso, em específico, as pessoas envolvidas foram convidadas e deram aceite para uso de sua imagem.

¹⁴ Termo do ballet clássico que, em francês, significa "Passo de dois". Como o próprio nome sugere, é um dueto de dança em que dois dançarinos, geralmente um homem e uma mulher, executam passos de ballet juntos.

¹⁵ Segmento final de um grandpas de deux. Normalmente, é uma recapitulação dos segmentos anteriores do pas de deux, constituído por elementos característicos do adágio, variações ou ambos.

¹⁶ Parte final e emocionante de uma peça, show ou outra performance.

¹⁷ Balanço, oscilação, movimento pendular no tempo musical.

2 LIBRETO



Para um bom acompanhamento da leitura/escuta deste repertório, ao som de *Fly* de Ludovico Einaudi (2021), convido todos para apreciar o libreto.

Baseada nas histórias das minhas vivências no tempo de pandemia, as quais foram parte da escrita no decorrer da dissertação, com movimentos livres, dançantes e experiências no ambiente escolar, optei por investigar as percepções das professoras atuantes com crianças do primeiro e do segundo ano da educação infantil (pré-escola) nos anos de 2020 e 2021 conforme já apresentado no prólogo.

Este estudo recebeu a deliberação referente à Resolução 510/2016 com aprovação do parecer técnico nº 4.768.828, no dia 11 de junho de 2021 (CAAE 44801721.3.0000.5504), do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos.

Inicialmente, como principais protagonistas/bailarinas, foram entrevistadas quatro professoras que atuaram na educação infantil com crianças da pré-escola (4 e 5 anos de idade). Essa quantidade de participantes foi pensada, pois, inicialmente, o campo de pesquisa seria numa escola municipal da zona rural no município de Porto Feliz – a mesma de minha atuação profissional, todavia as professoras concursadas, com sede estabelecida na referida unidade escolar de Educação Infantil, optaram por não participar da pesquisa.

Sendo assim, mantendo o número de profissionais, divulguei o convite para professores interessados por meio de grupos específicos nesta esfera, chegando até as professoras convidadas, que de fato aderiram à participação nesta pesquisa. A escolha das voluntárias foi feita sob os seguintes critérios: disponibilidade de participação, formação em pedagogia, educação infantil, e atuação em 2020 e 2021 com crianças de 04 e 05 anos de idade, considerando o tempo de pandemia e o ensino remoto.

Visualizando o alcance dos objetivos da investigação já explanados, a abordagem adotada foi a pesquisa qualitativa.

De acordo com Deslauries (2012, p. 130), “Uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória possibilita familiarizar-se com as pessoas e suas preocupações. Ela também pode servir para determinar os impasses e os bloqueios, capazes de entravar um projeto de pesquisa.”

Com as incertezas que o momento pandêmico trouxe para o nosso cotidiano, o acompanhamento da pesquisa englobou o movimento e a organização em ensino remoto e logo

após a retomada das aulas para o ensino presencial. Para análise desse movimento e organização, foram utilizados procedimentos da pesquisa descritiva que apresenta a questão sobre o mecanismo e as bailarinas se perguntando como e o que quanto aos fenômenos.

Sobre os objetivos apresentados, ocorreu a familiarização com as professoras para compreender como elas perceberam suas práticas em relação ao planejamento das atividades corporais estando em ensino remoto, o que elas perceberam sobre a dinâmica familiar em relação à aplicação das atividades que envolvem o corpo, sendo a família a ponte para a realização dessas atividades, e como perceberam as atividades corporais com a retomada gradativa do ensino presencial.

Na pesquisa qualitativa, para uma melhor organização das informações coletadas, considerando o ensino remoto e a retomada gradativa do ensino presencial, foram utilizados instrumentos para a coleta de dados por meio de um questionário prévio para levantamento de informações gerais e contato inicial e, posteriormente, a organização para chamada de vídeo com foco na entrevista narrativa biográfica. A utilização dos recursos da internet foi determinante devido ao momento pandêmico, em que se fez necessário o distanciamento social, considerando as incertezas das dinâmicas existentes entre a retomada gradativa do ensino presencial.

Neste sentido, havendo a necessidade do distanciamento social, a tecnologia contribuiu para a realização da pesquisa, sendo então pensadas as ferramentas disponíveis para utilização, como o questionário do *Google Forms*, e para elaboração das questões e coleta das respostas, as quais foram atrativas para atender à demanda atual. O uso do recurso tecnológico/internet para aplicação do questionário apresentou-se vantajoso, pois possibilitou às respondentes terem acesso ao instrumento de qualquer lugar, utilizando um recurso do dispositivo eletrônico conectado à rede de internet.

O acesso virtual torna-se mais barato, é possível obter as respostas com maior rapidez e tornar o questionário mais atrativo utilizando imagens, sons, vídeos etc.; além disso, Scornavacca Jr., Becker e Andraschko (2001) chamam a atenção para a possibilidade do controle de entrega das respostas e da redução de consumo de papel.

O questionário também foi pensado e planejado, inicialmente, considerando o tempo de ensino remoto, todavia já apresentando perguntas por meio das quais as professoras poderiam trazer suas percepções e expectativas em relação ao retorno gradativo do ensino presencial. O uso deste instrumento de pesquisa também foi pensado para um levantamento prévio de informações acerca das experiências de vida e formação das professoras participantes da

pesquisa, o que serviu de subsídio para a construção, organização e orientação da entrevista biográfica narrativa.

No questionário, foram direcionadas perguntas, como idade, formação profissional, tempo de atuação no ensino da educação infantil, tempo de atuação na área da educação, entre outras. O questionário foi disponibilizado via *Google Forms* do dia 10/09 a 25/10 de 2021, sendo respondido pelas quatro participantes.

Em Marconi e Lakatos (1999), o questionário é um instrumento desenvolvido cientificamente, composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador e que tem por objetivo coletar dados de um grupo de respondentes, neste caso, as professoras convidadas.

Algumas características afirmadas por Oliveira (1997, p. 165) são de que o questionário se apresenta como uma espinha dorsal, devendo reunir todas as informações necessárias e possuir uma linguagem adequada. No caso desta pesquisa em tela, verificou-se, por meio do questionário, maior agilidade no retorno das respostas para auxiliar na análise inicial das percepções das professoras, bem como a verificação das experiências de vida e formação para planejamento da entrevista narrativa biográfica.

Para que haja uma eficácia na coleta das informações a partir de um questionário, Marconi e Lakatos (1999) afirmam que a elaboração desse deve seguir algumas recomendações, como: a) os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos da pesquisa; b) o questionário deve ser limitado em sua extensão e em sua finalidade, pois um questionário muito longo causa cansaço e desinteresse e um muito curto pode não oferecer informações suficientes; c) as questões devem ser codificadas a fim de facilitar a posterior tabulação, d) deve estar acompanhado de orientações sobre como respondê-lo e) o aspecto e a estética devem ser observados.

Para melhor acompanhamento, enfatizo que as questões disponibilizadas via *Google Forms* estão descritas no capítulo cinco, o qual alude sobre opas de *deux x coda*: uma análise dos resultados.

Após a etapa do questionário via *Google Forms*, as respostas das professoras foram analisadas com atenção para a sua formação inicial e continuada em evidência e a formação recebida para o trabalho em tempo da pandemia covid-19, pois, no momento de envio do questionário, as professoras atuavam com aulas no ensino remoto, mas já com a possibilidade do retorno presencial gradativo das aulas.

A partir da análise destas respostas e verificando que o retorno às aulas presenciais aconteceria, foram construídos os blocos com questões disparadoras para posterior agendamento das entrevistas biográficas narrativas via videochamada pelo *Google Meet*.

De acordo com Appel (2005, p. 5): “La metodología de la entrevista autobiográfica narrativa parte de la hipótesis de que la narración de las experiencias personales como historia de vida sin previa preparación supone una aproximación máxima a los hechos realmente experimentados”, ou seja, a ideia de aproximação quanto às experiências das professoras é feita de forma natural, a partir da fala delas, deixando-as à vontade para narrar suas percepções sobre suas vivências e histórias; isso nos traz a dimensão daquilo que foi experimentado e intensificado sobre o que se passou e o que as tocou no tempo da pandemia.

A entrevista biográfica narrativa teve como proposta o fato de que as professoras pudessem recapitular suas experiências e percepções sobre sua prática de ensino, no caso, as práticas corporais estando em ensino remoto. Esse tipo de abordagem permitiu a análise sobre o saber e os acontecimentos do cotidiano das professoras, as perguntas e os mecanismos de que se apropriaram individualmente e que influenciaram sua prática estando em ensino remoto. Elas buscaram o acesso às diversas experiências constitutivas para a realidade e a ação cotidiana em tempo de pandemia, adotando o ensino remoto para a prática de atividades.

Em Bohnsack (2020), as narrativas são experiências próprias e é possível recorrer a elas como forma de nos comunicarmos para o compartilhamento de algo que nós mesmos experimentamos. Neste sentido, a entrevista biográfica narrativa realizada com as professoras teve a proposta de comunicação, a partir das vivências diárias de suas percepções sobre a prática das atividades corporais, direcionadas aos alunos da educação infantil em tempo de ensino remoto e retorno gradativo das aulas. O tipo de entrevista utilizada foi apreendido pela ouvinte em sua estrutura, garantindo a não interferência e/ou influência por parte da entrevistadora. As narradoras reproduziram suas histórias da forma como a vivenciaram, o que foi uma ação relevante para elas, como salienta Souza (2020, p. 24)

[...] entiendo que la entrevista *narrativa* se constituye como un método y/o una técnica de investigación pertinente, al buscar superar la clásica dicotomía preguntas-respuestas. A través de este tipo de entrevista es posible comprender el conocimiento práctico personal narrado por los sujetos, elaborado mediante una “performatividad biográfica”, que posibilita una interpretación de datos biográficos y de los acontecimientos vividos.

A proposta de utilização da entrevista biográfica narrativa é provocar a entrevistada, possibilitando a ela contar sua história sobre um acontecimento importante de sua vida no

contexto social, escolar e pandêmico que vivenciamos. Os acontecimentos viram experiências e essas provocam os sujeitos.

Com a necessidade de realizar a pesquisa em caráter virtual devido ao tempo de pandemia, essa seguiu as observações expostas pelo Ministério da Saúde, pela Secretaria-Executiva do Conselho de Saúde e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa: Ofício Circular Nº 2/21 CONEP/SECNS/MS para desenvolvimento da pesquisa em caráter de ambiente virtual.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, foi encaminhada mensagem para diversos grupos de professores atuantes na educação infantil a fim de levantar um número considerável de professoras interessadas em participar desta pesquisa. Como já apontado, a adesão à pesquisa foi de quatro professoras da educação infantil e, após essa adesão, foi explicado o percurso do trabalho. Aceitando a participação, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que as voluntárias tivessem ciência dos procedimentos a serem seguidos para a realização da pesquisa.

A primeira etapa consistiu no contato com as professoras via telefone para explicar sobre a pesquisa, bem como convidá-las para o cumprimento das etapas subsequentes. O planejamento desta primeira etapa teve a seguinte organização:

1. Eletronicamente, o aceite para participar da pesquisa, o que correspondeu à assinatura do termo (TCLE), o qual foi encaminhado via e-mail com assinatura para a pesquisadora.
2. Responder ao questionário prévio *on-line*.

Na segunda etapa, com foco numa entrevista biográfica narrativa, foi utilizada como instrumento a ferramenta do *Google Meet* por meio de uma videochamada individual, sendo essa agendada previamente de acordo com a disponibilidade de cada uma das participantes. No dia e horário marcados, foi encaminhado o link da reunião para entrevista. A videochamada foi gravada e teve duração mínima de quarenta minutos e máxima de uma hora. A gravação foi utilizada para fim de estudo desta pesquisa e, no final de todo este trabalho, o vídeo foi descartado.

A terceira etapa consistiu no processo de análise a partir da transcrição de partes das narrativas consideradas fundamentais, que responderam aos objetivos desta pesquisa. Essa se deu por meio da articulação entre as informações coletadas e a teoria evidenciada no levantamento bibliográfico.

Considerando o tipo de abordagem adotada nesta pesquisa, a análise buscou tratar o processo, e não o resultado do trabalho, ou seja, não está em questão se o trabalho das professoras deve receber aprovação ou não, mas sim como foi percebido e qual a contribuição deu ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos. Buscou-se compreender os dados coletados e as respostas para os objetivos da pesquisa a fim de ampliar o conhecimento sobre as estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras da educação infantil com alunos de 4 e 5 anos de idade.

Em movimento dançante para coreografar este repertório, para organização dos relatos, as professoras receberam nomes fictícios de grandes bailarinas, como: Anna Pavlova - bailarina russa do século XIX e primeira metade do século XX; Natalia Makavova - primeira bailarina e coreógrafa russa, com performances com padrões de arte e aristocracia da dança que a marcam como a melhor bailarina de sua geração no Ocidente; Margot Fountein - bailarina inglesa, considerada uma das maiores de todos os tempos, por toda sua carreira dançou com o *Royal Ballet*, sendo apontada como *Prima Ballerina Absoluta* da companhia pela rainha Elizabeth II, e Martha Graham - dançarina e coreógrafa estadunidense que revolucionou a história da dança moderna e causou impacto comparado à influência que Picasso teve para a pintura em seu tempo, ou Stravinsky na música, ou Frank Lloyd Wright na arquitetura.

Após uma leitura/escuta do momento solo/individual de cada professora, para organização dos resultados de forma coletiva, foi utilizado o texto de Brito *et al.* (2021), “Discurso do sujeito coletivo na prática”, o qual apresenta uma técnica de análise de dados qualitativos que possibilita quantificar e verificar a distribuição estatística do pensamento coletivo. Essa técnica também contribui para a pesquisa social e envolve dados verbais, pois demonstra ser eficaz no processamento da expressão e opinião num coletivo.

Por meio de análise do discurso coletivo, foram apresentadas tabelas como alinhamento e organização de palco, a resposta de cada bailarina em seu momento solo e, em seguida, a observação, análise e síntese dos movimentos estando essas em corpo de baile, demonstrando um pensamento coletivo que possa contribuir para novas reflexões e mudança de paradigma sobre o campo de formação de professores, considerando melhor a preparação desses para os desafios de um tempo como o que foi vivido estando na modalidade do ensino remoto e distanciamento presencial das atividades escolares por muito tempo.

Esta pesquisa foi organizada inicialmente considerando o distanciamento social e a suspensão das atividades presenciais na escola. Contudo, como já colocado, conforme os passos

dançados na coreografia, foram necessários os improvisos, sendo esses no sentido de observar as demandas do momento, considerando a retomada gradativa dos alunos no ensino presencial.

Lembrando ainda o momento, recordo-me sobre o Ser-“no” -tempo (Ricoeur, 1913 – trad. 2007, p. 294), é no tempo que os acontecimentos ocorrem. Esse ser no tempo é uma forma temporal de ser-no-mundo. Assim, a preocupação do ser que somos se dá como inquietação. Ser-no significa, neste caso, ser-junto – junto das coisas do mundo. Esse recorte posso entrelaçá-lo com as situações que vivenciamos e, mesmo em solo, tendo a necessidade de buscarmos o estar junto para que pudéssemos centralizar aquilo que de fato estava presente e vivo.

Considerando o tempo, podendo esse ser oportuno ou inoportuno para grandes reflexões, tivemos um bom tempo para fazer ou não algo com significado e sentido. E cabe, então, registrar que somos responsáveis por aquilo que fazemos, praticamos, responsáveis ainda pelas marcas deixadas naqueles que passam em nossa história no tempo do agora.

Nos encontros virtuais com as professoras, por meio das entrevistas por videochamadas, foi possível perceber nas narrativas que essas ficaram marcadas pelas experiências que este momento de pandemia trouxe. As professoras expressaram sentimentos e angústias, colocando-se no lugar do aluno, da família desse, sempre trazendo preocupações quanto às condições que os discentes estavam em suas casas, questões de saúde, socioeconômicas e de aprendizagem escolar.

Trouxeram o cansaço, o esgotamento físico e mental de uma rotina de trabalho, mas sempre com a preocupação de manter o foco na busca ativa pelas famílias e pelos alunos, para saberem se estavam bem, principalmente em relação à saúde. O professor, especialmente aquele que atua no ensino da educação infantil com crianças de quatro e cinco anos, desenvolve seu trabalho com corpos. Corpos de crianças. Corpos de humanos. Portanto é uma profissão humana. Neste sentido, é relevante refletirmos sobre os saberes necessários para este papel humano.

Os desafios do trabalho docente são muitos, mas resumidamente é necessário repensar a formação dos professores. Não nascemos professores, mas sim nos tornamos professores, fazemo-nos professores e para isso precisamos de espaços e tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, autoconstrução e densidade pessoal e cultural.

3 ATO 1 – MOMENTO PANDÊMICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL



Ao som de *Monday* por Ludovico Einaudi, apreciamos o primeiro ato, com o passo de *petit¹⁸passé¹⁹*, em que será contextualizado o momento pandêmico a fim de compreendermos um pouco mais sobre a envoltura e passagem do coronavírus, bem como seu impacto na esfera educacional, com ênfase na educação infantil.

Em movimento de *rond de jambé à terre²⁰*, tendo como passagem seus fundamentos, abordaremos a base dos documentos legais e estruturais da educação infantil com foco no ensino pré-escolar, por se tratar de um grande referencial de observação e reestruturação de atividades para o momento do ensino remoto. Para a escrita sobre as informações da pandemia, foram utilizados os artigos e estudos referências, lançados em 2020, como os estudos de Wernek & Carvalho, Medeiros e documentos do Ministério da Saúde.

Contextualizando a problemática sobre o momento da pandemia, temos o coronavírus (SARS-CoV-2) - covid-19, o qual se apresentou inicialmente no Brasil, na metade do mês de abril, poucos meses depois do início da epidemia na China, no final do ano de 2019. Essa pandemia foi considerada um dos maiores desafios sanitários do século XXI.

Os primeiros casos de contaminação do novo coronavírus foram identificados na cidade de Wuhan, na China. Inicialmente, um surto de pneumonia de causa desconhecida foi identificado e, em janeiro de 2020, pesquisadores chineses encontraram o SARSCOV-2 sendo o agente causador de síndrome respiratória aguda grave, que foi denominada covid-19.

O insuficiente conhecimento científico sobre o novo coronavírus, sua alta velocidade de disseminação e capacidade de provocar mortes em populações vulneráveis, geram incertezas sobre quais seriam as melhores estratégias a serem utilizadas para o enfrentamento da epidemia em diferentes partes do mundo. (WERNEK & CARVALHO, 2020).

Em apontamento pelo Ministério da Saúde (2020), o coronavírus constitui uma grande família de vírus comum em algumas espécies animais, como camelos, morcegos, gados e gatos, e raramente esses animais podem infectar outros animais e pessoas ao mesmo tempo. A covid-

¹⁸Pequena passagem saindo com o pé da frente em 5ª posição e fechando atrás.

¹⁹Passagem de uma posição para outra.

²⁰Círculo da perna pelo chão.

19 é disseminada e transmitida de pessoa para pessoa, apresentando espectro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros graves.

Segundo Medeiros (2020), a origem da covid-19 ainda é incerta; os vírus causadores dessa doença são conhecidos há cerca de 60 anos como agentes de infecções respiratórias em humanos e animais. Provavelmente, houve uma mutação do coronavírus que afeta morcegos e esse quebrou barreiras para adaptar-se a uma nova espécie, pois o primeiro local de transmissão foi um mercado de frutos do mar e animais vivos na China. A principal preocupação neste período de contaminação foi o colapso no sistema de saúde, uma vez que os hospitais precisariam se organizar para as demandas de atendimento, como abastecer-se de equipamentos de proteção individual, ampliar números de leitos de terapia intensiva e conseguir testes suficientes para o diagnóstico da doença.

Com a complexidade e a adversidade de uma situação marcada por um vírus que se propagou rapidamente atingindo a população mundial e afetando com tamanha proporção a dinâmica da vida social, algumas medidas de prevenção e combate à disseminação foram adotadas pelo governo, o qual seguiu um protocolo disponibilizado pela Organização Mundial da Saúde.

No cenário vivido, somada às condições que se impõem, como a necessidade do afastamento social, apresenta-se a continuidade dos processos educativos como fator essencial de aglutinação e organização da sociedade. O afastamento social necessário foi um fator que incidiu nas instituições educacionais e nas formas das relações humanas, tornando necessária a criação de mecanismos e possibilidades de interação e manutenção do tecido social.

Colocando a questão do momento pandêmico, este trabalho se direcionará apenas para a instituição escolar, pois as discussões em relação à política de atendimento de nosso governo à sociedade tornaram-se um momento de *running in free movement*, em que aparentemente cada um correu livremente para a direção que considerou viável para si e seu próprio governo.

Olhando para a dimensão da rotina natural da escola, presenciamos grandes impactos, partindo da premissa de uma contenção imediata destes corpos, trazendo a marca de não movimento. Movimentos mais amplos, os quais existiam no ambiente escolar, na rotina diária das professoras e, num dado momento, o movimento destes corpos ficou restrito a seus lares com seus familiares e por tempo indeterminado, considerando as orientações em relação ao ensino remoto.

Ou seja, naquela segunda-feira (representada aqui pela música *Monday*), não acionamos nosso despertador como sempre. Sabíamos que não estaríamos na escola de forma presencial e que novas missões surgiriam em nossos caminhos.

Uma pequena pausa para este momento musical em uma segunda-feira-*Monday* junto ao movimento corporal. Vou aqui respirar e recordar sobre o dia em que senti tudo parar. Estava na escola, no meu palco, e, de repente, foi dado o anúncio pela direção escolar que deveríamos organizar nossos materiais, pensarmos em atividades para nossos alunos realizarem em casa, inicialmente por um tempo de quinze dias. E a contagem foi &a1 &a2 &a3 e os dias continuaram a ser contatos conforme o andamento da música, pois em nossos dedos não dava mais para contar quando tudo acabaria e, assim, retornarmos ao palco estando em movimento no presencial.

Para sairmos um pouco do momento em pausa, diante da situação emergencial, veremos alguns documentos publicados direcionados ao período de isolamento social, que demarcaram novas condutas por parte da população, devendo essa conhecer essas diretrizes para que todos juntos pudessem combater o vírus da covid-19. Explorando sobre o cenário da pesquisa, esse foi real e virtual, em que a história se passou no mundo e de repente as pessoas desse mundo se voltaram ao ambiente virtual. Podemos dizer de forma estética que esse cenário foi o conjunto de elementos que decoraram o palco deste repertório.

Entre esses elementos/documentos, tivemos a primeira Portaria Normativa para períodos de isolamento social na esfera das políticas educacionais, em especial no Governo Federal, o Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, do referido documento BRASIL (2020). Esse parecer abordou a organização e a realização de atividades pedagógicas não presenciais, apresentando diretrizes para orientar a Educação Básica e a Educação Superior durante o período de pandemia. Das medidas adotadas, destaca-se a listagem de meios não presenciais que podem ser utilizados para a continuidade do atendimento aos alunos através das plataformas digitais, virtuais, mídias sociais, videoaulas, vídeos educativos, programas de televisão, entre outros, e a indicação dos familiares como mediadores das atividades escolares.

Considerando tal portaria normativa (retomar o parágrafo anterior) apresentada como uma referência documental, tanto as escolas quanto as professoras tiveram de repensar como continuar o acompanhamento das crianças, saindo da proposta do ensino presencial e indo para o ensino remoto.

Observando o contexto vivenciado na rotina escolar no ano de 2020, em que se iniciou este movimento de ensino não presencial escolar, ainda em 2021, devido à dimensão da

propagação e controle da covid-19 ainda não favorável para o retorno cem por cento dos alunos nas escolas, as professoras depararam com a grande necessidade de olhar para as crianças em idade pré-escolar em relação à continuidade do desenvolvimento das habilidades corporais.

Esse movimento (do ensino presencial para o ensino remoto) fez com que elas criassem formatos de ensino e aprendizagem para atingir os alunos assistidos pelas escolas e toda a comunidade escolar, pois não seriam diferentes os impactos na educação infantil, sendo essa uma fase de extrema importância tendo em vista que é a base para a vida escolar.

Quero aqui, neste tempo musical, refletir sobre os passos relacionados ao uso pedagógico das videoaulas como possibilidades para a realização do ensino das práticas corporais.

O uso da internet, para além do uso na pesquisa, como já apontado, como instrumento de ensino e aprendizagem, e as ferramentas tecnológicas (computador, *tablet*, *notebook* e celular) se acentuaram no tempo da pandemia, tornando-se um assunto cada vez mais intenso entre pesquisadores de educação e a realidade de muitos professores. No tempo do ensino remoto, pudemos perceber, por meio do contexto pandêmico, devido à restrição de contato social, a real necessidade em preparar os professores, as famílias e os alunos para essa vivência (tecnológica) que para alguns ainda era um universo desconhecido.

Adentrando ao corpo deste repertório, direciono-me aos dispositivos legais, os quais trouxeram grandes contribuições e mudanças ao atendimento educacional, garantindo não somente o direito à educação, como também colocando a criança como sujeito de direitos e o respeito por sua condição de pessoa vivendo seu tempo de infância. Entre os dispositivos legais, temos a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) 9.394/1996.

Os direitos sociais da criança, estabelecidos pela LDB 9.394/96, já tinham sido assegurados pela Constituição Federal de 1988 como dever do Estado. Ainda, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010, p. 9), desde então, o campo da educação infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos. Como apontaremos no decorrer da pesquisa, também há uma grande reflexão sobre a seleção das práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagem, como a preocupação do eu, o outro e o nós, o corpo, os gestos e os movimentos, ou seja, uma preocupação intensa a respeito do desenvolvimento da criança.

No cenário de ensino remoto, como alvo das transformações impostas pela pandemia, através do Parecer nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação, as interações virtuais

passaram a ser admitidas. Percebe-se que o foco deste espaço para o desenvolvimento das atividades escolares esteve mais direcionado ao convívio familiar, estando as crianças em suas casas com seus familiares. Assim, a percepção das professoras sobre as atividades corporais propostas precisou ser repensada, pois quem mediará tais atividades seriam pais/mães, irmãos/irmãs, avós/avôs, tios/tias ou primos/primas. As professoras tiveram que perceber o desenvolvimento das habilidades corporais de seus alunos, principalmente por intermédio desses familiares.

Na LDB 9.394/96, em seu art. 29, a educação infantil ficou definida como:

Primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. Em continuidade à Educação Infantil, segundo art. 30 ela “será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos de idade.

A referência dessa demarcação legal é importante para o desenvolvimento da pesquisa, pois direciona a investigação sobre a percepção das professoras em relação às práticas de ensino corporal para as crianças da pré-escola (4 e 5 anos), considerando ainda o desenvolvimento dessas integralmente. Como complementariedade, o documento da Diretriz Curricular Nacional da Educação Infantil (2010) traz a educação infantil no sistema escolar brasileiro e contempla a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos completos até 31 de março do ano da matrícula. As vagas nas instituições de ensino devem ser oferecidas por escolas próximas à residência da criança e a jornada a ser oferecida pode ser no período mínimo de 4 horas diárias ou em período integral de 7 horas.

A jornada estabelecida para o tempo presencial na educação infantil (4 horas diárias ou 7h para período integral), com estabelecimento das aulas em formato do ensino remoto, a depender da realidade de cada professora na escola onde atuaram, foi levada em consideração, a realidade que demandava este tempo foi considerada. Em ênfase, o retorno gradativo das aulas também teve de ser repensado a partir da retomada, seguindo os protocolos sanitários do estado e/ou ainda do município considerando a diminuição e o controle do vírus.

Em tempo coreográfico, trago a narrativa da bailarina Natalia Makavova:

Nós tivemos uma preocupação de não fazer algo que fosse totalmente contrário do que a gente defende enquanto currículo na nossa rede. Algumas coisas se chocam... sim e isto foi inevitável! A primeira coisa que nós acordamos foi que não faríamos as crianças passarem o período de 6h na frente de uma tela, porque nosso trabalho parte do pressuposto de que a criança é ativa na construção do seu conhecimento, nós não trabalhamos com aulas expositivas na Educação Infantil, não trabalhamos com material didático pronto, então trabalhamos com propostas que movimentam as crianças.

Nesse sentido, o tempo de atividades foi percebido como algo a ser revisto, pois a aplicação e as estratégias de atividades mudaram e, sim, houve uma grande reflexão sobre o tempo de permanência da criança pequena em frente a algum aparelho tecnológico e sobre o tempo de permanência das crianças na escola estando em ensino presencial.

O tempo. Foi possível perceber a existência de um tempo longo das crianças nas escolas quando essas estavam no ensino presencial e que esse tempo pareceu estar mais intenso no ensino remoto, isso foi algo que causou preocupação. Ora, o tempo a ser cumprido em atividade, a manutenção da criança em atenção às tarefas, o cumprimento da jornada de trabalho dos professores, tudo foi uma preocupação.

Neste ponto, sobre o tempo, foi possível sentir um movimento brusco, pois sete ou quatro horas em aula tornou-se uma atividade com uma ou duas horas estando com o professor virtualmente. Contudo, nem todos os alunos tinham a condição de vivenciarem esse momento, então as famílias tiveram que conduzir os alunos.

A partir das narrativas das professoras, percebi que este tempo cronológico diminuiu devido às diversas tarefas familiares a serem cumpridas no dia a dia, como os afazeres domésticos, a preocupação com a saúde devido à contaminação da covid-19 e outras enfermidades, o sustento familiar financeiro e alimentar, entre outras questões.

Tendo como subsídio os principais marcos legais mencionados, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) 9.394/1996, tivemos, ao longo das últimas décadas, outros dispositivos criados envolvendo a educação infantil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fixada pela Resolução 02/2017. Algumas das sugestões e alterações disponibilizadas por este novo dispositivo provocaram impactos significativos para a educação infantil, no sentido de acesso e qualidade quanto ao atendimento ofertado pelas instituições.

No que se refere a esses impactos significativos, eles podem ter sido diferenciados a depender de sua implementação em cada uma das instituições em que as professoras participantes desta pesquisa atuaram nos anos de 2020 e 2021, pois municípios e escolas com adequações curriculares necessárias às comunidades locais são abrangidos. Sendo assim, cada instituição escolar pôde ter implementado essas sugestões propostas pela BNCC e, a partir de cada realidade, isso trouxe aspectos diferenciados nas escolas de pesquisa, inclusive podendo influenciar as práticas que foram realizadas em relação ao tempo de pandemia.

Com o passo de *skip*²¹, num pequeno pulo, vamos até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fixada pela Resolução 02/2017 do Conselho Nacional de Educação, a qual é referência para a construção dos currículos da educação infantil nos Estados e Municípios. Referente ao documento BRASIL (2017, p. 19), a proposta apresentada pela BNCC sobre o currículo da educação -se pelos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, “elementos que se integram na articulação entre as necessidades, interesses, experiências e curiosidades das crianças e o patrimônio artístico, cultural, ambiental e tecnológico”; podemos considerar o recorte acima da BNCC e entrelaçá-lo com a narrativa da bailarina Margot Fountein: “Eu enviava para os alunos um planejamento diário (semanalmente), elaborava uma sequência didática com assuntos diversos, sempre inserindo práticas corporais por meio das brincadeiras e da música”.

É possível acompanhar os passos e perceber a grande preocupação da professora em manter a base e os elementos que despertam o interesse das crianças, considerando os fundamentos dos documentos oficiais e uma estrutura curricular organizacional. A professora buscou seguir da melhor forma o planejamento de suas aulas, utilizando-se das ferramentas de acesso do momento do ensino remoto (videochamada, envio de materiais por e-mail, *WhatsApp* etc.). Dessa forma, pensou na garantia do direito ao acesso à escola e à aprendizagem.

O planejamento. Esse foi um momento complexo, pois havia a necessidade de o professor viajar mentalmente até a casa de seus alunos. Com isso, as professoras estavam preocupadas com os materiais a serem utilizados e que esses fossem acessíveis.

Refletindo acerca deste ponto, em relação aos materiais que pudessem ser utilizados para as atividades, experienciando como professora, no meu planejamento, também tive de considerar as dificuldades de deslocamento das famílias por estarem na zona rural e as dificuldades de acesso para adquirirem quaisquer tipos de material. Foi, então, por meio de minhas reflexões, que pensei numa proposta em que fosse possível levar esses materiais aos alunos que eu acompanhava na sala de recursos. Considerando o meu público-alvo da educação especial e uma população da zona rural do município, era muito difícil as famílias conseguirem adquirir materiais de uso pedagógico, até mesmo porque vários chefes de famílias perderam seus empregos. Observei que muitas das professoras com quem trabalhei faziam os quites pedagógicos, contendo pelo menos o básico para que as crianças pudessem

²¹ Pequeno salto que começa com um *demi-plié* e na fase aérea uma perna é flexionada à frente com seu pé próximo ao joelho da outra perna que, ao contrário, fica estendida.

utilizar, os materiais também estavam na escola sem uso, como giz de cera, lápis de cor, folhas diversas, cadernos, tinta guache etc.

Para melhor compreender as escolhas possíveis sobre o planejamento de aulas das professoras voluntárias nesta pesquisa, estando no ensino remoto, essas expuseram suas práticas em relação ao uso de materiais de fácil acesso e que fossem de uso comum no ambiente da casa de cada criança. Por exemplo, todas as professoras participantes relacionaram uma atividade em que a criança devesse encontrar em sua casa um objeto/utensílio, como concha de feijão, escumadeira, potes, caneta etc. e, a partir desses objetos, fazer a intervenção pedagógica *on-line*, sempre colocando a criança em movimento buscando pelos objetos na casa e usando-os de diversas formas, como fazendo sons ou dando sugestões de outras possibilidades de uso.

Outra prática que surgiu entre as professoras voluntárias foi um tipo de aquecimento com as crianças antes do início das aulas *on-line*. A partir de um comando da professora, as crianças deveriam encontrar alguns objetos de uso comum em suas casas, como meia, brinquedo, folha de papel etc., e o primeiro que encontrasse ganharia o jogo. Essa prática ajudou as crianças a manter-se atentas aos comandos da professora e continuar a participação, pois o desafio do jogo era prazeroso e estimulava-as para as próximas atividades.

Refletindo essas práticas desenvolvidas pelas professoras participantes desta pesquisa, em tempo de ensino remoto, seguirei a reflexão usando como referência Brasil (2017), em que é apresentada uma estrutura dos parâmetros abordados sobre áreas, princípios e práticas.

Na estrutura do documento Brasil (2017), a área focal apresentada será a de nº4, a qual está relacionada com o currículo, as interações e as práticas pedagógicas. Como subitens da área focal nº4, para delineamento, temos como princípio: Campos de Experiência: multiplicidade de experiências e linguagens; Qualidade das interações; Intencionalidade pedagógica; Observação, Planejamento, Documentação e Reflexão das práticas pedagógicas e dos aprendizados das crianças.

Considerando as informações trazidas pelas professoras participantes desta pesquisa, essas buscaram manter o trabalho focado no currículo, nas aulas *on-line* por meio da videochamada, levaram em consideração a interação entre professora e aluno e, a cada experiência vivida na aula, surgia a reflexão acerca da prática, assim, observavam as possibilidades de criarem atividades que usassem o corpo.

Ainda no referido documento de Brasil (2017), as instituições e os profissionais da educação infantil precisam reconhecer a criança em sua individualidade, sempre respeitando

suas diferenças, preferências e singularidades e entendendo-a como membros ativos e participantes da construção do seu aprendizado. Devem considerar como foco aquilo que a criança vivencia em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, e isso se relaciona às atividades, às experiências, às interações e aos relacionamentos. Nesse contexto, pressupõe-se que a criança tem como direito a interação com a cultura, o ambiente e a comunidade em que está inserida, de forma que esteja em contato com a dimensão do patrimônio de saberes que sua comunidade pode oferecer.

A partir dos estudos dos documentos apontados e considerando aquilo que a criança vivencia em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, no que diz respeito às interações e aos relacionamentos, a articulação das professoras participantes da pesquisa fez-se num movimento *à longé*²², buscando sempre estender-se além de seus braços. Para percebermos as interações com as professoras/bailarinas, trago a narrativa de Margot Fountein: “O que eu percebi durante este período é que atividades que envolviam a questão corporal eram muito melhores e aceitas, absorvidas pelas crianças, e elas interagiam muito mais nas atividades em que eu apresentava algum movimento”. Percebemos, então, a forte influência do movimento para que haja o deslocamento ao encontro dessas interações mesmo via computadores ou celulares. Senti na fala da bailarina a intensidade e a relevância de movimentos para a existência do vínculo.

É possível perceber que o movimento faz parte intensamente do cotidiano das crianças. E este não significa todos os dias, mas sim todos os minutos que elas vivem.

Nesse cotidiano, em relação ao processo de elaboração de currículos, interações e práticas da educação infantil, é necessário um delineamento da indivisibilidade do cuidar e do educar, isso contempla também o direito de aprender e suas múltiplas linguagens.

Como mediação legal, o documento de Brasil (2017) apresenta como parâmetros destinados aos docentes e aos profissionais da educação infantil:

Conduzir e mediar o trabalho pedagógico por meio da organização de práticas abertas às iniciativas, aos desejos e às formas próprias de agir das crianças, construindo um rico contexto de aprendizagens significativas; promover a imersão das crianças em práticas sociais e culturais criativas e interativas, realizadas de maneira a garantir aprendizagens significativas, criando momentos plenos de afetividade e descobertas; utilizar corretamente e conservar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de maneira sistemática, regular e gratuita oferecidas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), bem como outros programas aplicáveis à Educação Infantil. (BRASIL, 2017, p. 48-49).

²² Movimento longe, alongado.

No desenvolvimento da pesquisa, é importante também delimitar que, no princípio, referente à Qualidade das Interações no documento referência de Brasil (2018), destinado aos profissionais da educação infantil, podemos observar também que uma interação realizada por um adulto física e emocionalmente presente promove a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades da criança, sendo o adulto o ouvinte e o mediador da experiência apresentada pela criança. Respeitar a diversidade das características etárias das crianças, adotando posturas de escuta e atenção às diversas manifestações apresentadas por elas, compreendendo como pensam e expressam e adequando as estratégias com base nas observações realizadas, é essencial.

Para compreender o sentido das interações entre adultos e crianças, trago a narrativa da bailarina Martha Graham:

Eles faziam do jeitinho deles...tem pai que é muito comprometido e tem pai que a gente sabe que por várias situações não consegue. Mas a gente observa que teve uma evolução; agora aqueles que de repente a mãe deixou de fazer a gente sente a dificuldade.

Em meus pensamentos, refleti! O que seria o pai comprometido? Talvez aquele que conseguiu realizar a atividade proposta pela professora e enviou o registro para comprovar que foi feita ou aquele de alguma forma, mesmo não sendo o jeito direcionado pela professora, alcançou algum resultado? Será que aqueles familiares que, por algum motivo, não tiveram a possibilidade de se manifestar não conseguiram aderir à proposta da atividade?

Na viagem mental até a casa das crianças, pensando nas condições de materiais, até foi possível presumir as necessidades, mas no ponto referente à produção das atividades corporais ficou difícil identificar como foram feitas, mesmo sendo possível verificar que para aquela criança que teve algum apoio e orientação, independentemente da forma como foi feita, surgiu um efeito positivo.

Para a reflexão sobre a interação familiar, será utilizada uma das passagens expostas no livro “Dialogando com o passado, construindo o futuro” de Formosinho (2007). A autora do livro, Julia de Oliveira Formosinho, traz a ideia da Pedagogia da Participação, a qual é valorizada pelo fato de estar fundamentada nas práxis participativas e em constante processo interativo de diálogo com a sociedade, as crianças e suas famílias.

Ao considerarmos essas colocações da autora, olhando para a dimensão vivenciada que a pandemia nos trouxe, foi necessário dirigirmo-nos cuidadosamente para tudo que envolvia a sociedade, a comunidade, para depois dimensionar para a família e perceber como aconteceu a

participação dela no desenvolvimento das atividades corporais estando no ensino remoto e retorno dos alunos à escola.

Foi possível identificar nos relatos das professoras entrevistadas que a família que conseguiu, de certa forma, manter o estado de equilíbrio e harmonia no âmbito familiar alcançou melhor envolvimento nas atividades com o filho. Assim, foi extremamente necessário atentar à família, de forma a compreender sobre a sua intervenção, a pouca ou até nenhuma intervenção com intuito de atividade corporal para o filho no ensino remoto. No decorrer dos estudos, Formosinho (2007) aponta para importância dos contextos e, no caso da escola, um contexto social de atores que partilham metas e memórias e que constroem intencionalidades educativas.

Sobre a dimensão do princípio da intencionalidade e utilizando como referência Brasil (2018), entende-se que essa intencionalidade tem o significado de tomar decisões deliberadas com objetivos e propósitos. Direcionando essa intencionalidade aos profissionais da Educação Infantil, temos:

Organizar intencionalmente as atividades das crianças ora estruturadas, ora espontâneas e livres, como campos de experiências que aproveitam e sistematizam as situações, e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural; fazer intervenções pedagógicas visando atender as características e às necessidades das crianças. (BRASIL, 2018, p. 52).

Em Brasil (2018), o princípio sobre a observação, o planejamento, a documentação e a reflexão das práticas pedagógicas e das aprendizagens das crianças, bem como as experiências vivenciadas nos ambientes coletivo ou individual, constitui-se fundamental, pois traz informações sobre o desenvolvimento da criança, sua aprendizagem, seus interesses, suas forças e suas necessidades. Esses devem ser documentados, refletidos e compartilhados com responsáveis e deve haver monitoramento em conjunto com profissionais de apoio da educação infantil de forma a observar os resultados e, posteriormente, a criação de estratégias específicas.

Neste sentido, levando em consideração as narrativas das professoras, essas colocaram a grande intensidade de cobrança por parte de seus coordenadores e diretores, em relação a todo o processo de planejamento, intervenção e avaliação, ou seja, a documentação pedagógica relacionada à turma pareceu ter aumentado, com isso se sentiram esgotadas e não houve tempo de refletirem acerca das práticas pedagógicas e da aprendizagem das crianças.

Trazendo a narrativa da bailarina Natalia (2021), essa colocou ainda que, pela proximidade das famílias na aplicação e intermediação das atividades, elas questionavam-na sobre quando começaria o ensino para alfabetização, pois somente eram direcionadas atividades

de brincadeiras: “No início muitos questionavam se a criança seria alfabetizada e com o tempo foram conhecendo melhor a nossa concepção de criança e de infância e a importância do brincar nesta fase da vida”.

Percebe-se que, neste tempo de aproximação, pela grande necessidade de acompanhamento dos filhos, algumas famílias passaram a conhecer e compreender melhor o trabalho realizado na educação infantil e que há tempo para brincar brincando, aprender aprendendo, aprender brincando e brincar aprendendo.

Na colocação da professora Natalia, de fato é possível perceber que as famílias, quando matriculam os pequenos na pré-escola, já esperam que eles comecem o processo de alfabetização e esquecem e/ou não conhecem a fundo a importância do brincar, o qual faz parte deste processo, e, por vezes, cobram que as professoras da educação infantil realizem a alfabetização aplicando atividades de leitura e de escrita.

Para melhor compreensão desse universo, daremos um pequeno *souté*²³ na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre a educação infantil para contextualizar as referências a serem utilizadas para preparação do atendimento às demandas das crianças de 4 e 5 anos de idade.

Trata-se de um documento de caráter normativo que apresenta um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que os discentes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades e que está em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE). Tal documento se aplica exclusivamente à educação escolar como está definido no § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Segundo Brasil (1996), estando orientado pelos princípios éticos, estéticos e políticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Como já apontado, a BNCC é a referência nacional na formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como das propostas pedagógicas escolares, buscado contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações. O referido documento propõe dez competências gerais a serem trabalhadas que se consolidam no âmbito pedagógico; os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento. Em definição quanto a essas competências trazidas pela BNCC, é apresentada “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e

²³ Pequeno salto em uma determinada posição.

socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (Brasil, 2018).

Antes de adentrarmos ao universo específico da educação infantil com foco na pré-escola, vamos compreender um pouco o que a BNCC traz em relação ao currículo, realizando um vínculo com a questão proposta na pesquisa e seus objetivos. A BNCC, por meio das orientações da LDB e das DCNs, propõe que os:

Currículos se identificam na comunhão dos princípios e valores que reconhecem que a educação deve ter um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, afetiva, ética, moral e simbólica. (BRASIL, 2017).

A BNCC e as proposições curriculares possuem papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais de cada etapa escolar da educação básica. Essas aprendizagens essenciais só se concretizam mediante o apanhado de decisões que caracterizam o currículo em ação. Este conjunto de decisões adequará as proposições da realidade local e resulta de uma articulação de envolvimento e participação da comunidade e famílias, entre outras ações apresentadas pela BNCC. Ainda essas decisões precisam ser consideradas, igualmente, na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino, atendendo às orientações propostas pela Diretriz Curricular Nacional.

Cabe aos sistemas e redes de ensino, bem como às instituições escolares, considerando suas esferas de autonomia e competências, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em seu local, de preferência de forma transversal e integradora.

Na pesquisa em questão, esse ponto tem centralidade, pois as escolas, de forma geral, exerceram sua autonomia criando momentos de ações em conjunto (*on-line*) entre os professores para trocas de experiências, bem como sugestões consideradas essenciais para incorporar no currículo os assuntos pertinentes ao que estava afetando todos no momento de pandemia.

Em observação ao momento pandêmico e aos documentos referenciais expostos no primeiro ato, refletindo sobre as narrativas das professoras, as quais vêm ao encontro da formação de professores, as participantes da pesquisa referenciaram que não houve e/ou não se recordam de terem tido formação inicial no Curso de Pedagogia direcionada para o campo de educação tecnológica.

Abarcando sobre a formação continuada para o desenvolvimento de trabalho por meio dos sistemas de ensino disponibilizados para o ensino remoto, foi possível verificar que,

tratando da inclusão de práticas corporais que possam ser desenvolvidas junto às crianças utilizando essas ferramentas tecnológicas, as quatro professoras participantes também responderam que não se recordavam se houve algo específico a respeito.

Em evidência, é possível perceber, pelos relatos das professoras, que a formação continuada no tempo do ensino remoto obrigatório ocorreu. Todavia de forma não proveitosa.

Por meio das narrativas, foram perceptíveis os esforços de todas as partes, como secretarias de educação, gestores, coordenadores, professores, na busca de abordarem temas que de certa forma afetaram a vida humana.

Uma das narrativas que trouxe uma reflexão bastante interessante foi da bailarina Natalia Makavova:

Começaram a promover *lives* periódicas, primeiro ensinando a mexer no sistema...quando a gente tá na prática em sala de aula, sabemos que têm diversos professores, cada um com uma formação, com uma história de experiência, e isso se reflete nas práticas presenciais e isso também refletiu nas práticas online...Eu não me lembro de trabalhos de abordar especificamente o movimento...Eu me lembro de terem vindo relatos de práticas presenciais de diversas escolas, e isso ficou bem confuso. E aí a gente continuava no mesmo conflito.

Considerando essa narrativa, vou fragmentá-la para refletir a respeito. Temos: ... *primeiro ensinando a mexer no sistema...*, esse sistema se refere ao *Google Classroom, Google Forms, Google Meet, Google Drive, Google Slides*, envio e recibo de e-mail, grupo do Facebook etc. Alguns dos recursos ou até mesmo todos era algo desconhecido por alguns professores de sua realidade escolar, principalmente em se tratando de ensino na Educação Infantil.

Ou seja, o ensino infantil é algo que está entrelaçado às interações, aos corpos, e pouco se pensava no uso da tecnologia, principalmente na dimensão que ocorreu utilizando as ferramentas citadas no parágrafo anterior. Foi algo que até então estava distante da educação infantil, mas que no momento pandêmico houve a necessidade e a emergência desse conhecimento.

Seguindo a narrativa de Natalia Makavova, “quando a gente tá na prática em sala de aula, sabemos que têm diversos professores, cada um com uma formação, com uma história de experiência, e isso se reflete nas práticas presenciais e isso também refletiu nas práticas online”. Neste ponto, a bailarina trouxe que, estando em ensino presencial, conseguiu perceber os colegas de trabalho em relação às suas histórias e experiências, dificuldades e facilidades no desempenho de suas funções e aqueles que sempre tiveram maior facilidade e habilidade com a tecnologia, foi algo tranquilo utilizar a tecnologia mesmo com o público da educação infantil.

Observando novamente a fala de Natalia Makavova, “(...) eu me lembro de terem vindo relatos de práticas presenciais de diversas escolas, e isso ficou bem confuso. E aí a gente continuava no mesmo conflito...”, é possível perceber que a proposta da formação continuada para os professores da educação infantil, a qual foi direcionada no tempo da pandemia, ficou confusa. Essas formações continuadas, disponibilizadas tanto pela secretaria de educação quanto pelos horários de trabalho coletivo do grupo escolar, continuavam a ser tratadas com exemplos de situações de ensino e prática educativa considerando o tempo de ensino presencial. Portanto, a professora esperava uma formação que desse continuidade e espaço para a reflexão sobre o momento pandêmico, mas isso não ocorreu.

Concordando com a professora Natalia Makavova, recordo-me de que participei de diversas formações com o tema voltado à tecnologia na educação, mas o público, o qual eu acompanhava, tinha tantas dificuldades de aprendizagem, devido à limitação de sua deficiência, que uma ligação via *WhatsApp* já era complicada, imagine propor uma aula *on-line* via *Google Meet*. Essas dificuldades de aprendizagem, bem como questões estruturais, familiares, econômicas, culturais e sociais, também influenciavam a dinâmica de atividades a serem desenvolvidas.

Compartilhando um pouco mais da minha experiência, em um momento fiquei com grande expectativa e esperançosa em meu trabalho. Fui convocada junto aos demais professores especialistas da rede onde atuo para que compartilhássemos e discutíssemos sobre a prática de ensino remoto com os alunos da educação especial e que, se houvesse algo para compartilhar com os colegas, era para apresentar. Para minha grande surpresa, não houve discussão, e sim apenas uma escuta para saber como estávamos vendo todo esse movimento, como estávamos pensando e praticamente como estávamos nos "virando" para atender à demanda. Ora, foram momentos angustiantes, nós não sabíamos o que fazer, por onde começar a pensar, e estávamos ansiosos por receber uma luz, mesmo que pequena, para que pudéssemos embarcar numa criatividade; esses momentos e encontros aconteceram por volta de sete meses após toda a turbulência do ensino remoto.

Concordando com a professora Natalia Makavova, eu também me via em conflito. As formações não eram formações específicas para as demandas atuais sobre o que precisávamos para aquele momento, e que tudo o que fazíamos a partir de nossas experiências profissionais e pessoais já estava bom. Foi nitidamente percebível que aqueles que estavam responsáveis pela formação da rede não poderiam falar sobre a prática no ensino remoto, pois eles não estavam na prática e quem ocupou o lugar de formadores fomos nós professores que estávamos na

experiência do dia a dia no ensino remoto. Resumidamente, para falar em prática, precisa-se estar nela constantemente.

Em continuidade, sobre o universo da educação infantil, com a promulgação da LDB em 1996, essa etapa de ensino passa a integrar a educação básica, situando-se no mesmo patamar que o ensino fundamental e o médio. A partir dessa modificação, introduzida em 2006, foi que o acesso ao ensino fundamental para as crianças de 6 anos de idade e ao ensino da educação infantil para as crianças pré-escolares de 4 e 5 anos foi antecipado.

Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 2017).

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, é o início e o fundamento do processo educacional. A inserção da criança na pré-escola pode ser um dos primeiros momentos de separação das crianças de seus vínculos afetivos familiares, no sentido de passarem uma parte do tempo distantes de suas figuras de referência e, a partir disso, inicia-se um processo de socialização estruturada.

No contexto pré-escolar, ao acolher estas crianças, devem ser verificados seus conhecimentos e suas vivências no contexto familiar e de sua comunidade para articulá-los com a proposta pedagógica, com o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades, contribuindo para a aquisição do repertório de novas aprendizagens. É fundamental, para potencializar a aprendizagem das crianças, que a instituição conheça e que trabalhe com a pluralidade cultural, buscando dialogar com a diversidade cultural das famílias, da comunidade local e da sociedade.

A DCNEI - Diretriz Curricular Nacional da Educação Infantil (2010) apresenta os eixos estruturantes de trabalho na educação infantil por meio das práticas pedagógicas. Em seu Artigo 9º, traz as interações e as brincadeiras como aprendizagem, desenvolvimento e socialização em que a criança pode construir conhecimento por meio de sua interação com os pares e com os adultos. A DCNEI tem relação com a proposta da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) em sua área focal n.º 4, a qual apresenta o currículo, as interações e as práticas pedagógicas.

Sendo assim, por meio da interação com os pares, é que há transmissão cultural e que se enriquece o universo do brincar. Por isso, as possibilidades que o ambiente oferece e as

relações estabelecidas entre quem brinca e o brinquedo, bem como entre os participantes da brincadeira, são fundamentais para que ela aconteça.

Sobre as brincadeiras e os brinquedos, visualizando a relevância na educação infantil, trago a narrativa da bailarina Margot Fountein:

O que eu percebia remotamente é que as crianças, elas têm brinquedos, mas elas não brincam com seus brinquedos (risos)...percebo que a vida delas tava muito ligada às telas de celular, de computador, televisão, e o brincar ficou muito de lado, ainda mais porque tinha que ficar preso dentro de casa...o brincar, o brinquedo, ficou de lado, por mais que elas tenham os brinquedos, não brincam.

Refletindo e concordando com a fala de Margot, quero aqui expor minha experiência com a minha luz, Camilly (minha filha). Quando entramos no período de ensino remoto, ela estava com dois anos e meio, ela tinha seus brinquedos, mas era necessária a participação dos pais para ensinar a brincar, usar o brinquedo, contar histórias, fazer personagens etc. Neste sentido, se não participávamos deste momento, ela apenas pegava o brinquedo e jogava, não tinha sentido aquele objeto, ela precisava de uma interação a partir do par que apoiasse em suas descobertas e ajudasse no direcionamento de suas ideias e, a partir do diálogo, surgiam novas ideias... E o que mais?

Quando as crianças brincam

E eu as ouço brincar,

Qualquer coisa em minha alma

Começa a se alegrar.

E toda aquela infância

Que não tive me vem,

Em uma onda de alegria

Que não foi de ninguém.

Se quem fui é enigma.

E quem serei, visão

Quem sou ao menos sinto

Isto no coração.

(Fernando Pessoa)

Trazendo um pouco sobre o cotidiano escolar, em minhas experiências como professora, gosto das respostas espontâneas das crianças.

Quando pergunto a elas o que mais gostam de fazer na escola, elas por vezes respondem: brincar com meus amigos.

Isso me fez lembrar do ser brincante que habita em mim e pensei...

A ESCOLA

Espaço

Social que

Circunda nossos

Olhos ao

Lado do

Amor.

Assim refleti que vivemos num mundo no qual o brincar, a criatividade, o lúdico devem ser entendidos como algo que nos move e, ao nos movermos, percorremos caminhos que nos levam à sensibilidade para percebermos a sutileza das coisas e mantermos a leveza da alma para que essa contágie a vida.

O universo do brincar e da brincadeira é uma forma das crianças manterem os olhos, os ouvidos, a mente e o coração abertos para serem elas mesmas e um pouco do outro. Neste espaço do brincar, utilizando como referência Brasil (2017, p. 38), elas têm como direito de aprendizagem e desenvolvimento infantil o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se.

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na educação infantil tanto na creche quanto na pré-escola.

É extremamente importante a interação entre os pares para que haja a mediação com a intencionalidade educativa, fazendo com que a criança possa desenvolver suas aprendizagens, ou seja, contribuir para a formação dela continuamente. Sobre a intencionalidade proposta no documento da BNCC, essa consiste na organização e propositura das experiências que permitirão às crianças se conhecerem, conhecerem o outro e compreenderem sua relação com a natureza, cultura e a produção científica, as quais estão ligadas às práticas e aos cuidados pessoais.

O educador deve propor situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças, devendo ele refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações. É preciso ainda que haja tanto um acompanhamento dessas práticas quanto da aprendizagem das crianças, buscando observar a trajetória do indivíduo e do grupo – suas conquistas, seus avanços e suas possibilidades de aprendizagem, considerando os registros pelos diversos mecanismos existentes para acompanhamento da progressão, reunindo elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam o direito à aprendizagem de todos.

Como assinalado quanto às falas das professoras, essas trouxeram a preocupação em apresentar propostas de atividades com uma intencionalidade. Essas atividades careciam da interação e participação familiar, uma vez que, no ensino remoto, a família passou a ser peça-chave para aplicação e acompanhamento das atividades com seus filhos, sendo, então, os olhos das professoras. No tempo de ensino remoto, a interação familiar foi extremamente importante para que a criança pudesse compreender melhor as atividades e alcançar os objetivos propostos. Sobre a percepção das professoras em relação à interação familiar no ensino remoto, de forma geral, foi exposto que, considerando o acompanhamento pelas famílias presentes e participativas nesse tempo, quando ocorreu a retomada gradativa do ensino presencial na escola, foi perceptível que essas crianças que foram acompanhadas apresentaram melhor desenvoltura nas atividades corporais propostas. Houve também um discernimento por parte das professoras de que o vínculo estabelecido e a interação com a professora no ensino remotos e deram

continuamente no ensino presencial como se a criança tivesse convivido há muito tempo com a professora.

Na percepção das professoras participantes da pesquisa, os alunos que, por diversos motivos familiares não tiveram a oportunidade de serem mais bem acompanhados, apresentaram um comportamento retraído e de difícil acesso para a formação de vínculo com a professora e o grupo de alunos.

Na abordagem sobre os vínculos, não podemos deixar de lado a interação e, para essa interação em *classical walking*²⁴, lentamente caminharemos a discussão para os campos: *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos*. No campo apresentado, “O eu, o outro e o nós”; o texto da BNCC dispõe:

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na educação infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BRASIL, 2018, p. 40)

Considerando o excerto acima, lembramos Vygotsky, citado por Valle (2011), o qual defende que o homem se faz na interação com seus semelhantes, sendo o seu EU formado a partir das relações que estabelecem entre si. Para Vygotsky, a palavra *interação* é a palavra-chave e impulsionadora para refletirmos sobre a importância da interação da criança com aqueles que a cercam, e essas interações contribuem para o desenvolvimento da sua linguagem, a qual está em construção antes mesmo de a criança aprender a falar; incluímos aqui, então, a linguagem do corpo. A teoria destaca que é preciso considerar dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial.

²⁴ Andada clássica lenta.

O nível de desenvolvimento real trata da aprendizagem que já se tornou conhecimento, aquilo que o sujeito já sabe, como dançar, andar, usar uma tesoura. O desenvolvimento potencial é referente ao que a criança ainda não consegue fazer sozinha, porém pode fazer com a mediação de outra pessoa, podendo essa ser um adulto ou não. O que mais se destaca na teoria deste pensador é o que conhecemos como ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) e é nela que devemos pautar nossos esforços. Neste sentido, podemos pensar na mediação intencional educativa do adulto como suporte para realização das atividades, com a intenção de ampliar os conhecimentos da criança (VALLE, 2011).

Como percebemos estas relações e interações mediante o contexto pandêmico que vivenciamos? Assim, penso que, estando em forma remota ou não de ensino, não é o presencial que garante a aprendizagem, e sim a dimensão humana que extrapola as barreiras.

E a interação-intencional, por parte do professor (e/ou adulto que a acompanha), pode revelar-se nas pequenas atividades, como imitar o voo de uma borboleta, correr atrás de uma pipa, fazer um bordado, construir uma fantasia, despertar para o universo lúdico. Desta forma, aquele que desempenha o papel de mediador deixa de ser o dono do saber para ser um parceiro na busca de conhecimentos, alguém que tenha uma sensibilidade ou até vise à aprendizagem em sua dimensão humana.

Para que haja uma interação-intencional, é necessário conhecermos e olharmos para o desenvolvimento infantil. Como base para essa discussão, utilizo-me dos documentos e das pesquisas apresentados pelo Comitê Científico Núcleo Ciência pela Infância em Costa *et al.* (2016), que reúne diversos autores de forma colaborativa para a promoção do bem-estar das crianças, bem como para a propagação do conhecimento científico sobre o desenvolvimento na primeira infância, e ainda dos seus artigos como referência, os quais apresentaram estudos atualizados sobre o impacto da pandemia na infância.

É de extrema relevância considerar o desenvolvimento do indivíduo desde seu nascimento. Chamamos de primeira infância o período compreendido entre o seu nascimento até os seis anos de idade. Essa etapa constitui um momento fundamental para o desenvolvimento do ser humano, uma vez que nela são moldadas diversas habilidades, destacando-se as relacionadas ao funcionamento executivo. Tais funções são necessárias para o desenvolvimento de habilidades que levem o indivíduo a tomar decisões e a dominar seus comportamentos, o qual posteriormente passa a ter controle da própria vida, assumindo responsabilidades.

Entrelaçando essas informações, observamos que devemos atentar aos ambientes familiares e escolares, os quais serão norteadores do desenvolvimento e da aprendizagem das habilidades a elas relacionadas. Destaca-se a relevância da criação e do fortalecimento de vínculos e interações sociais positivas, pois, além de propiciarem um ambiente seguro, os adultos envolvidos também podem utilizar diversas estratégias que promovam diretamente a aquisição gradual das funções executivas.

Durante os primeiros anos de vida, estabelecem-se os elementos das funções executivas, que se organizam progressivamente e de forma complexa a partir das interações sociais adequadas. A capacidade de a criança tomar decisões com autonomia, refletir e gerenciar comportamento não é inata, e essas relações e interações auxiliam no trajeto da aquisição da independência e autonomia, a partir do amadurecimento das capacidades básicas e por meio das relações estabelecidas com seus cuidadores, com os objetos e consigo mesma. (COSTA *et al.*, 2016).

Segundo Costa *et al.* (2016), a primeira infância é um período bastante sensível para o desenvolvimento de diversas habilidades, pois, nessa fase da vida, há uma grande plasticidade neural, que significa uma maior capacidade de transformação cerebral, devido aos estímulos e a experiências vivenciadas. “Desperdiçar as possibilidades da primeira infância significa limitar o potencial individual, uma vez que nem sempre é possível recuperá-lo plenamente com investimentos posteriores.”

No campo apresentado “Corpo, gestos e movimentos”, o texto da BNCC dispõe:

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BRASIL, 2018, p. 40).

No texto do Costa *et al.* (2016), apresenta-se a flexibilidade cognitiva, a qual “está relacionada à possibilidade de mudar de perspectiva no momento de pensar e agir. Tal habilidade existe quando o indivíduo é capaz de analisar uma mesma informação, considerado diferentes ângulos ou visões de outras pessoas”. Para uma criança, a flexibilidade cognitiva

contribui para compreender formas distintas de como jogar um jogo, ou ainda criar estratégias para soluções de conflitos com outras crianças e adultos. Em relação à aprendizagem escolar, a flexibilidade cognitiva possibilita ao indivíduo experimentar diferentes ações até alcançar um resultado desejado.

Referenciando-me em Marques (2012), nesta pesquisa, trabalho com a ideia de que nossos corpos formam uma teia, a qual possibilita encontros entre os diferentes “pontos”. Esses podemos chamar de escola, família, amigos ou outros, sendo o professor o mediador entre eles para auxiliar na construção e/ou manutenção dessas relações que emergem dessa teia.

Percebemos o movimento dessa teia por meio da política de distanciamento social justificada como sendo a principal forma de controlar a contaminação da população e propagação da covid-19, embora as medidas tomadas fossem necessárias, percebe-se um efeito colateral bastante negativo.

Essas medidas de distanciamento social provocaram um aumento no desemprego, cortes de salários e queda na demanda de trabalhos formais e informais, acabando por comprometer a renda familiar, principalmente das famílias mais vulneráveis. Além disso, com o fechamento das instituições escolares, por tempo indeterminado, houve a suspensão das refeições servidas nas escolas de rede pública, afetando a nutrição de crianças, principalmente aquelas mais pobres, e, como consequência, houve um aumento dos gastos das famílias com a alimentação. (NCPI– Núcleo da Ciência pela Infância, 2020).

Refletindo sobre as condições dessa teia em que a criança esteve exposta, para realizar suas atividades no tempo do ensino remoto, diante do cenário deste teatro virtual a que assistimos de nossa poltrona, compreende-se que, inevitavelmente, a dinâmica da rotina familiar perturbou sua tranquilidade para pensar, realizar suas tarefas e lidar com sentimentos. Ainda, conseqüentemente, construiu sua trajetória psicológica, assimilando todas as informações do contexto ambiental.

Na Cena 1, apresentada neste Ato, o convite é para movimentarmos os corpos em cena, refletindo os passos existentes no contexto do ensino remoto.

3.1 CENA 1 – CORPOS EM CENA



Ao som de Ludovico Einaud (2010), sentiremos nossos corpos e pensaremos neles.

Nossos corpos são socialmente constituídos pela cultura em que vivem e historicamente constituídos a depender da época e do que se pensa e vive naquele momento histórico. (MARQUES, 2012, p. 31). Utilizando tal referência da autora, foi relevante pensar no momento pandêmico, o qual fez parte da história de nossos corpos. Estávamos numa cultura escolar presencial e de repente esse contato foi pausado, sendo necessária a concentração e os esforços no ensino remoto com aprofundamento na cultura tecnológica.

Pensando na coreografia para a escrita da Cena 1 – colocando em reflexão os corpos em cena, os referenciais estão direcionados aos estudos de Peixoto (2012) e de Marques (2012). Os corpos aqui apresentados estão relacionados aos alunos das professoras participantes na pesquisa, sendo que foi realizado um *free movement*, correndo para diferentes direções num movimento contínuo a partir das percepções delas em relação à aprendizagem corporal das crianças.

Refletindo em Marques (2012), é importante a compreensão e o aprofundamento sobre os movimentos corporais, visto que esses auxiliam na construção dos vínculos entre as pessoas, ou seja, o próprio corpo já é uma rede de relações e vínculos.

Os corpos atravessam e cruzam a nossa história e vivências pessoais, sociais, culturais e políticas. Várias categorias se entrelaçam em nós constituindo o corpo, esse é uma composição de nosso biotipo, preparo corporal, idade, gênero, etnia, classe social, crenças etc. Os corpos são protagonistas das brincadeiras, ou seja, aquilo que sabemos, ouvimos, sentimos, conhecemos, entendemos e construímos nos leva às relações com tempos e espaços em nossa sociedade. Neste sentido, temos a possibilidade de nos situarmos em relação aos outros e de nos compreendermos como cidadãos no mundo.

Nossos corpos estão sempre em cena, nesse caso, a cena social. Este cenário social não pode renunciar o corpo e a construção desses vínculos, pois é dessa forma que o cenário social se constitui e se transforma continuamente. Nossos corpos exercem funções o tempo todo para que possamos sobreviver quando o interessante seria para que pudéssemos viver.

E neste contexto de sobrevivência estando no ensino remoto, as novas adequações e organizações para uso de espaços e tempos tornaram-se fundamentais para o retorno no ensino presencial. Por exemplo, a própria autora Marques (2012) cita um momento de organização das crianças em filas. Ora, mais do que nunca, as filas estão sendo necessárias e reorganizadas, até por distanciamento para segurança e saúde de todos, em postos de saúde, supermercados, bancos etc.

Assim, não podemos olhar para a organização das filas e fecharmos nossos olhos para a real necessidade de aprendizagem na escola, fila se faz para uma organização com número de pessoas significativo. Assim se faz também com a organização de objetos, alimentos, espaços individualizados, limpeza etc. Precisamos direcionar nossos olhos para a preparação com significado e sentido e, neste momento, as filas e o distanciamento fazem sentido.

Refletindo o tempo do ensino remoto e trazendo aos poucos as experiências de retomada das atividades presenciais, trago a fala da bailarina Anna Pavlova: “Quando começou o retorno das crianças, na minha escola colocaram acrílicos nas mesinhas das crianças e foi o maior barato, porque as crianças passavam os brinquedos por cima”.

Na narrativa acima, a professora percebeu que seus alunos tinham a necessidade de organizar e interpretar o espaço e as situações sensoriais do momento, os quais eram necessários para desenvolver a consciência de si mesmos e do ambiente. Considerando o potencial da entrevista biográfica narrativa e pensando nas contribuições da fenomenologia da percepção na perspectiva apresentada pelo filósofo Merleau-Ponty, discutidas em Peixoto (2012), elas são trazidas como reflexões para pensarmos o corpo enquanto totalidade dialética da existência humana.

Sobre a narrativa da bailarina Anna Pavlova (2021), “(...) o retorno das crianças, na minha escola, colocaram acrílicos nas mesinhas das crianças”, tem-se que refletir sobre o corpo. Como pode um corpo existente num ambiente permanecer estático ainda mais sendo criança? Somos seres locomotores, nossos corpos não habitam cadáveres. Como seres humanos, para nossa sobrevivência, o corpo é nossa ferramenta de articulação, de contato, de linguagem, de expressão. Como podem ser pensadas para as crianças as placas de acrílico, entre outras barreiras, sendo que elas são estrategistas a ponto de burlar todas as regras, porque o corpo delas é a regra de sobrevivência e de contato com o outro, querendo nós adultos ou não.

Nós adultos de fato que sentimos a alteração mental caracterizada pelo afastamento das pessoas, pensamos que as crianças poderiam, agir ou estarem na mesma condição. Ora, para pensarmos igual a elas, precisamos nos colocar como crianças pelo menos por um instante.

Em Peixoto (2012), considera-se o estudo da fenomenologia, todas as essências ou significações de todas as realidades, sejam materiais, naturais, ideais e culturais, portanto, de todos os fenômenos.

Para a fenomenologia, a consciência que o homem tem do mundo é mais ampla que o simples conhecimento racional ou empírico, porque ela é fonte de intencionalidade, tanto cognitivas quanto afetivas e práticas. O olhar do homem sobre o mundo é um ato pelo qual ele o experiencia, imaginando-o, percebendo-o, interpretando-o, compreendendo-o e transformando-o. Aqui, homem-mundo, consciência-objeto são reunidos dialeticamente numa mesma estrutura. (PEIXOTO, 2012, p. 45).

O excerto acima remete muito às falas das professoras/bailarinas participantes desta coreografia, pois é possível perceber que houve uma tomada de consciência sobre o problema existente causado pela pandemia e pelo impacto dessa na educação infantil. Percebemos também a grande preocupação em direcionar atividades com intencionalidade e significado para as crianças, estando essas em suas casas. Foi possível observar o olhar atento para o que estavam experienciando naquele momento, imaginavam, percebiam e buscavam a interpretação diante de tantos acontecimentos, e a tentativa de transformação a partir do que era possível estava sempre presente na organização das atividades.

Os corpos que estão atravessando, cruzando, vivenciando a história de si próprios, de pessoas, da sociedade, da cultura e da política na pandemia, estavam em condições de afastamento no que diz respeito a estar ao ar livre e à circulação na comunidade-cidade, redução de mobilidade, restrição de contatos e espaços, sendo assim, confinados, restritos e contidos. Mas neste tempo/espaço pandêmico, há necessidade de um corpo que pudesse se exprimir, não se mantendo apagado, silenciado e calado, contudo, há a necessidade de reorganização. Eis um convite para a reorganização de movimentos, passos e lugares na coreografia.

Estando em cena nossos corpos, o cenário social não pode renunciar o corpo e a manutenção dos vínculos criados na instituição escolar, e o ensino remoto, mesmo com sua escassez, há de possibilitar esse contato. Podemos dizer que o corpo da criança é um corpo construído, mas também é um corpo configurante de novas relações sociais. No momento pandêmico, as novas relações foram reconfiguradas, uma vez que as relações entre corpos foram afetadas e os afetos distanciados. Fomos afetados pelo distanciamento de nossos afetos!

Numa reflexão sobre a relação que o movimento tem com a construção, e não apenas com a acumulação do conhecimento, colocando em perspectiva a transformação do corpo aprendiz, esse corpo aprendente, o corpo que se assume como um interveniente na apreensão do sentido do mundo, tem sido marcado com o distanciamento de outros movimentos, outras

linguagens, outros conhecimentos e saberes. Todavia, haverá a necessidade de refletir sobre esses movimentos e espaços compreendendo e sentindo os acontecimentos.

Considerando o embasamento legal e a proposta curricular de atendimento à demanda da criança de 4 e 5 anos de idade, podemos perceber que essa agora se torna um sujeito mais autônomo, mais competente no domínio de sua motricidade, mais livre, portanto, mais apto para todas as aprendizagens a partir de propostas de atividades lúdicas, expressão dramática e atividades motoras. Antes de sermos um ser que conhece, somos um ser que vive e que sente, dessa forma, sentindo e vivenciando as atividades propostas, a criança comunica-se com o mundo, interage, ou seja, com o corpo torna-se mediador do mundo.

Em observação às falas apresentadas pelas professoras, foi possível perceber que a condução das atividades, por intermédio dos familiares, foi realizada da forma como puderam contribuir, sendo pelo curto ou longo tempo com as crianças, por meio dos materiais disponíveis para a realização das atividades dentro das condições que lhes eram permitidas naquele momento.

As professoras citaram muito em suas narrativas a busca ativa, a qual foi realizada a todo momento do ensino remoto, pois havia grande necessidade de saber o paradeiro das crianças matriculadas na escola.

Em todas as escolas, nas quais as professoras trabalharam, houve a ocorrência de dificuldades familiares, como perda de entes queridos pela covid-19, perda de emprego, diminuição de salário, doença instalada no seio familiar etc., como narrado por Martha Graham: “No caso remoto, a gente tinha que pensar muito no espaço...o que ele teria disponível, então, eu procurava usar objetos que eles tivessem em casa”. Portanto, além das intercorrências daquele momento, as professoras tinham que usar sua criatividade para trabalhar em meio ao caos.

Aquela viagem mental das professoras até à casa de seus alunos foi constante, pois do planejamento até a execução das atividades a dimensão não era a sala de aula, mas sim a casa das crianças e as ferramentas que pudessem ser disponibilizadas para elas. Refletindo, pois, o tanto que ignoramos os corpos das crianças neste tempo de ensino remoto?

Uma parte da narrativa de Natalia Makavova, quando explicou sobre as atividades, as quais passaram a ser pensadas de forma desmembrada, para melhor organização e fluidez na entrega delas pelas famílias, foi quando expôs que as tarefas eram pensadas em formato de blocos, então havia atividades que exigiam maior movimento motor, como uma brincadeira entre os familiares e a criança, vídeo com dança etc., mas, em outros momentos, era feita uma

leitura, algo mais estagnado. Nesse momento, eu busquei uma reflexão a partir da escuta...Ora! Ouvir uma história não produz movimento? Não cria ideias? Não provoca sensações ou emoções? Assim, percebi que talvez a contação de história foi pensada num tempo de pausa para o corpo ou a história não foi considerada como movimento, pois a criança está pausada-parada..., mas a pausa também é movimento! Temos momento de pausa também na música.

As escolas de educação infantil teriam um papel muito importante no processo de aprendizagem das funções do corpo e do movimento a fim de organizá-las, sistematizá-las, ampliá-las e, sobretudo, de relacioná-las aos contextos de interação social. As escolas têm um papel muito importante para que o aprendizado das funções do corpo não se automatiza, não se torne meramente um polo de sobrevivência, mas de efetiva *vivência* das crianças nos tempos e espaços que os corpos descobrem durante a infância. (MARQUES, 2012, p. 52-53).

A autora Marques (2012) traz uma reflexão sobre a funcionalidade na dinâmica das interações e expõe que raramente é trabalhada em escolas de educação infantil a compreensão sobre os movimentos funcionais em seu sentido e percepção, por exemplo, podemos perceber os professores atuando com seus alunos como se estivessem adestrando corpos, e não educandos.

Corroborando essa autora, percebemos a escola como espaço intencional no qual cabe desenvolver propostas de aprendizagem sobre os movimentos corriqueiros do cotidiano, de forma que as crianças compreendam que seus corpos são elas mesmas e não são instrumentos, peças ou meios mecânicos e que eles clamam por educação, e não adestramento. Em outras palavras, pode-se propor que seja ressignificada a funcionalidade dos corpos nas atividades escolares sendo compreendida em seus contextos socioafetivos e culturais.

No momento em que há uma ressignificação sobre as atividades e a rotina, nosso corpo começa a aprender outras possibilidades de ser, de conviver, de escolher, começa a compreender formas de expressividade, mesmo estando dentro desta funcionalidade. Acredito que, no contexto pandêmico, esta percepção sobre a importância da organização em filas e o distanciamento terá maior compreensão e significância para as crianças.

O corpo, inevitavelmente mortal, não está morto. E sem ele nada podemos fazer aqui onde habitamos. Somos locomotores. Diferente dos vegetais que onde nascem, permanecem. Não conhecemos a fotossíntese. Somos seres motores, corpos locomotores. As mentes não habitam cadáveres. O homem não é um zumbi intelectual. Nosso planeta é a terra, onde não existe forma possível de expressão que não seja a motora. Pela corporeidade existimos, pela motricidade nos humanizamos. A motricidade não é movimento qualquer, é expressão humana. (MARINHO *et al.*, p. 32, 2007).

Precisamos atentar à nossa existência e nos humanizarmos e, por meio do corpo e aguçamento de nossa percepção, isso será possível. A primeira característica observável em uma criança quando está em atividade é o movimento. Os primeiros movimentos já acontecem desde o ventre materno e são significativos, como esticar as pernas, dar voltas/cambalhotas, chutar, chupar o dedo, abrir e fechar as mãos etc.

Esses primeiros movimentos são impulsores para a criança agir e levam ao conhecimento do mundo. Inicialmente, ela conhece o próprio corpo, o próprio movimento, depois o mundo mais próximo dela mesma e continuamente vai explorando. Seus primeiros movimentos – na maioria reflexos ou desordenados – necessitarão ainda ser transformados.

Até a transformação desses movimentos, chegando à fase da pré-escola, crianças de 4 e 5 anos de idade, ela segue respeitosamente a figura do adulto, que responde às suas perguntas latentes. Tem-se, portanto, o surgimento de um novo princípio educativo, em que a criança planeja a brincadeira e, ao colocar intencionalidade na ação, transforma sua relação com o grupo de amigos, companheiros, criando uma vivência social.

Em Marques (2012), todo movimento é ou deveria ser de fato expressivo; estando em movimento nosso corpo possui grande potencial expressivo, criativo e comunicativo. O ser humano possui o corpo como própria expressão e busca e constrói sentidos a todo o momento.

O movimento humano se compõe de entrelaçamentos entre o corpo que se move no espaço com determinadas qualidades (dinâmicas). Corpo, espaço e dinâmicas são, desse modo, os componentes que articulam o campo movimento da linguagem da dança. Para estudarmos o campo movimento, portanto, devemos conhecer o corpo que dança (o que se move), o espaço que ele cria (onde se move) com diferentes dinâmicas de movimento (como se move). (MARQUES, 2012, p. 77).

O pensamento da escrita deste texto seguiu o movimento dos pensamentos e de ansiedade em querer estar entrelaçada com o corpo, a música e a pesquisa, trazendo uma dinâmica, uma ação diferenciada para tudo o que passamos, pensando em possibilidades existentes, mesmo estando com sentimento de contenção do corpo, permanecendo com restrições. Restrições essas que passamos e que nos fazem refletir, agir, pensar e sentir de outra forma, ou seja, conhecer caminhos e estratégias diversificados e ainda explorando o inexplorável em nós mesmos.

Podemos pensar acerca desta contenção/movimento que este tempo de ensino remoto nos mostrou movimentos. Movimentos diferentes, contração, respiração ofegante/lenta, circulação sanguínea diferente... tudo dependeu de como conduzimos nossos pensamentos e

nos equilibramos no decorrer deste tempo pandêmico. Fez pensarmos neste movimento mesmo na contenção.

4 ATO 2 – A PERCEPÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O OLHAR DAS PROFESSORAS



No Ato2, ao som da trilha sonora *Experience* de Ludovico Einaudi (2018), foi realizado o movimento de recorte do olhar sobre a percepção das professoras em relação à prática de ensino das atividades corporais. Para a contribuição à escrita sobre a percepção, será utilizado Matos & Jardimino (2016), bem como os entrelaces com as falas das professoras trazidas na entrevista biográfica narrativa.

Como *free movement*, a busca por algumas referências sobre definições e conceitos da palavra percepção foi necessária para que houvesse maior compreensão sobre o que podemos considerar percepção no desenvolvimento desta pesquisa e que se aproximasse do pensamento das professoras em relação às suas práticas. Encontrei na leitura uma imagem representada num quadro de estudos sobre conceitos elaborados por Matos & Jardimino (2016, p. 26), os quais expõem alguns pensadores e suas reflexões sobre o conceito da palavra percepção para nos auxiliar na compreensão.

Antes de adentrarmos as discussões sobre a prática das professoras, quero aqui fazer uma autoescuta sobre o que compreendo por percepção. Utilizando a colocação de Davidoff (1983) citado por Matos & Jardimino (2016, p. 26), no quadro abaixo (Quadro 1), “A percepção é o processo de organizar e interpretar os dados sensoriais recebidos para desenvolver a consciência de si mesmo e do ambiente”. Neste sentido, na minha prática profissional e atuando em tempo de ensino remoto, ao tentar compreender o que acontecia comigo, pelos dados receptores de meu corpo influenciados pelo contexto e ambiente, principalmente, precisei organizar-me em diversos aspectos, sendo esses emocional, familiar, trabalho etc.

Tomando consciência do que acontecia naquela clínica dos momentos e, assim, olhar de forma diferenciada para o ambiente em que eu desempenhava o papel como esposa, dona de casa, mãe, professora e mestrande, tudo ao mesmo tempo... Tempo esse em que a cada instante recebíamos notícias lamentáveis de entes queridos, amigos, conhecidos e desconhecidos que estavam contaminados com a covid-19 ou ainda que haviam partido, entre outras dificuldades que cada família enfrentava, como a diminuição de renda, dispensa do trabalho etc.

Em meio a esse momento de caos, revisei minhas narrativas no tempo de formação inicial e continuada sobre a prática de ensino que utilizava com meus alunos. Assim, por meio

da pesquisa e experiência, fui percebendo a diferença dos conhecimentos **para, da e na** prática, que serão discutimos posteriormente.

Para reflexão sobre o conceito de percepção, foi necessário visitar algumas definições encontradas no quadro abaixo:

Quadro 1 - Definições de percepção

Psicologia: função pela qual o espírito organiza suas sensações e forma uma representação dos objetos externos.

Resultado da atividade desta função.

KANT ‘A percepção é a consciência empírica, isto é, uma consciência acompanhada pela sensação’ (*Crítica da Razão Pura*, ‘Analítica Transcendental’, p. 167, PUF). ‘Representação acompanhada de consciência’ (*Crítica da Razão Pura*, ‘Analítica Transcendental’, p. 266, PUF).

JAMES ‘Hoje se está de acordo em definir a percepção como a consciência do objeto imediatamente presente ao órgão sensorial’ (*Súmula de Psicologia*, p. 411, Marcel Rivière et Cie.).

LAGNEAU ‘A percepção é o acabamento da representação e a retificação dos dados sensíveis, que resultam, ambos, de um juízo [...] pelo qual determinamos em essência, quantidade e qualidade um objeto a que remetem as qualidades sensíveis, numa realidade que as constitui’ (*Célebres Lições e Fragmentos*, p. 63, PUF)” (RUSS, 1994, p. 215).

“Para a psicologia, é o ato pelo qual o espírito organiza suas sensações e reconhece um objeto exterior. Designa também o resultado desse ato” (DUROZOI; ROUSSEL, 1996, p. 359).

“A percepção é o processo de organizar e interpretar os dados sensoriais recebidos para desenvolver a consciência de si mesmo e do ambiente” (DAVIDOFF, 1983).

“Frisa-se que as percepções não são como as sensações, precisamente porque têm um conteúdo, ou uma natureza que remete para fora. Perceber é estar consciente do mundo como algo que é desta ou daquela maneira, e não sofrer uma mera modificação nas sensações. No entanto, este realismo direto tem de poder ser sustentado face aos fatores (neurofisiológicos e outros) indiscutivelmente pessoais que determinam o modo como percebemos” (BLACKBURN, 1997, p. 294).

“Tomada de conhecimento sensorial de objetos ou de fatos exteriores que tenham dado origem a sensações mais ou menos numerosas e complexas. Toda percepção é uma gnosis. Fornece um percepto (fr. e ingl. percept, a1. *Wahrnehmungsinhalt*) muitas vezes também denominada percepção. A resposta perceptiva, manifestada no comportamento, conseqüente a uma estimulação – e que produz uma sensação – possui caráter primitivo. V. *sensação*” (PIÉRON, 1977, p. 326).

“Percepção é uma função psicológica que possibilita ao organismo (mediante disposições especiais: *órgãos do sentido*) receber e processar informação sobre estado e modificações do meio ambiente. [...] sob influência da psicologia da *Gestalt*, logo se verificou que a percepção de uma situação total não poderia ser interpretada como simples soma dos elementos isolados, mas que a percepção de totalidades (‘formas’, *Gestalten*) seguia leis especiais gestálticas. Esta distinção entre psicologia dos elementos e psicologia da Gestalt está atualmente superada, quando os princípios de análise sistêmica e a cibernética já permitem considerar um ‘todo’ ou

‘totalidade’ como ‘sistema de partes organizadas entre si’. As pesquisas recentes caracterizam-se pela abordagem ‘perspectivista’, em que, condições básicas, propriedades específicas, realização e mecanismos de percepção, assim como desenvolvimento e capacidade de aprendizagem do indivíduo, precisam ser conceituados como em interação permanente, mas são em geral estudados separadamente e considerados em relação a outras funções do organismo” (ARNOLD; EYSENCK; MEILI, 1982, p. 37).

Fonte: Matos & Jardimino (2016, p. 26)

Considerando as colocações dos estudos apresentados no Quadro 1, apontando alguns conceitos sobre a percepção, para discussões a seguir, foi escolhido Kant, citado por Matos & Jardimino (2016, p. 26), como aporte teórico condutor para a análise. Esse movimento acompanha a consciência e, junto à ansiedade, à preocupação, à incerteza, ao medo e à angústia, as bailarinas participantes desta coreografia tiveram de manter seu olhar *à longé* e pensar na redefinição de passos para compor uma nova parte da coreografia, senão desde o início.

Considerando a percepção da professora Natalia Makavova: “(...) nós tivemos uma preocupação de não fazer algo que fosse totalmente contrário do que a gente defende enquanto currículo na nossa rede...a gente precisou dar esse passo atrás e fazer essa adaptação”.

Neste sentido, foi necessário dar um passo para trás e conhecer melhor as condições do momento sobre as reais necessidades para que assim houvesse um melhor direcionamento do trabalho para com as crianças em relação às práticas de ensino das habilidades corporais, as quais são foco na educação infantil. Com embasamento em Kant citado por Matos & Jardimino (2016, p. 26), é possível também perceber um movimento sobre a consciência empírica, a qual é a consciência acompanhada pela sensação, baseada na experiência e na observação.

Com a intensa recepção e necessidade de processar informações, os novos passos colocados na reorganização da coreografia levaram em consideração a agilidade de um *pas de chat*²⁵ com *brisé*²⁶. Ao mesmo tempo em que foi necessário dar os pulos, a agilidade e a precisão também tiveram que acontecer e com isso o olhar para a prática de ensino se fez mais do que necessário diante desta nova parte coreográfica.

Observando as percepções trazidas, para discutirmos sobre saberes docentes e conhecimentos para, da e em prática, temos em Smith & Llytle(1999) o olhar reflexivo sobre as práticas de ensino, sendo essas apontadas como grande preocupação no âmbito educacional. O estudo das autoras presume que os docentes que sabem mais ensinam melhor.

²⁵“Pulo do gato” – saindo de uma terceira posição, pula-se de um lado para o outro sem trocar o pé.

²⁶ Passo de bateria em que ambas as pernas se encontram no ar alongadas e com agilidade e velocidade.

Voltando nosso olhar para a questão do ensino remoto no tempo pandêmico, em que as professoras tiveram a necessidade de mergulhar obrigatoriamente no uso de ferramentas digitais (recursos do *Google Classroom*, videochamada, gravação de videoaula, *WhatsApp*, e-mail etc.) para alcançarem seus alunos, podemos dizer que aquelas que já tinham conhecimento prévio dessas ferramentas tiveram maior êxito em seus ensinamentos e obtiveram bons resultados com suas mediações?

Para a reflexão sobre esse conhecimento prévio e a questão da adaptação necessária apontada pela professora Natalia Makavova, posso dizer que é algo que fez bastante diferença na minha prática escolar e que foi um caminho facilitador para o que de fato estava acontecendo em relação à chuva de informações tecnológicas que estava caindo. Todavia, no caso da minha atuação com crianças público da educação especial da sala de recursos, este repertório tecnológico que estava sendo passado pelos formadores de professores da rede em que atuei não causou diferença, pelo contrário, tive de pensar em estratégias com materiais concretos e palpáveis que fossem possíveis de serem manuseados pelos estudantes, compreendendo a real necessidade deles em cada diagnóstico clínico, bem como as questões socioeconômicas (famílias de baixa renda) e socioestruturais (no sentido de dificuldades locais por morarem em zona rural e os acessos serem mais difíceis).

Sobre as adaptações das atividades corporais, no discurso coletivo das professoras voluntárias desta pesquisa, essas utilizaram diversas estratégias para direcionar os alunos no ensino remoto. No que tange a essas atividades, os apontamentos apresentados, de forma geral, foram o direcionamento de atividades incluindo as práticas corporais, mas essas foram orientadas pelos pares (família), e não efetivamente pelas professoras, como acontece em um trabalho presencial em sala de aula, por exemplo.

Para saber como se deu o direcionamento dessas atividades corporais, orientadas pelas famílias, foi direcionada a seguinte pergunta no questionário aplicado por meio da ferramenta *Google Forms*: para além do direcionamento das atividades com práticas corporais, dos resultados que foram apresentados e das dificuldades perceptíveis para a realização das atividades com ajuda das famílias, você percebe que: a) os resultados foram bons; b) os resultados foram parciais; c) não houve resultados?

No que se refere à análise dos dados obtidos no questionário prévio preenchido no *Google Forms*, foi possível verificar que, entre as respostas das professoras, 80% apontam os resultados como sendo parciais, 20% disseram que os resultados foram bons e 0% apontou para a não existência deles.

Podemos observar diante de todo o cenário vivido e descrito que, pelos esforços mencionados nas respostas das professoras, foi possível alcançar resultados parciais. Esses implicaram a percepção sobre o desenvolvimento das crianças, sendo apresentados e percebidos pelas professoras no retorno gradativo para o ensino presencial. E para a pesquisa isso foi relevante, pois, mesmo na passagem do ensino remoto, houve a possibilidade de acesso à aprendizagem para alguns alunos.

Considerando as preocupações do momento do ensino remoto em relação às práticas de ensino, as autoras Smith & Llytle (1999) contribuem, por meio do estudo, abordando os esforços nas esferas da política, pesquisa e prática no sentido de melhorar a educação no que tange às práticas de ensino. Elas apresentam uma distinção entre três concepções de aprendizado docente, as quais desvelam suas diferentes imagens. A primeira concepção está relacionada ao conhecimento-para-a-prática; esse conhecimento parte do pressuposto de que, na formação universitária, os pesquisadores geram aquilo que é conhecido como conhecimento formal e teorias, incluindo conhecimentos da matéria a ser ensinada, teorias da educação, modelos de análise, assim como estratégias avançadas e práticas eficientes de ensino de diversas disciplinas; é feita uma relação de como, quando e o que os professores fazem com a base de conhecimento formal no dia a dia da sala de aula. Adentramos aqui na discussão sobre a formação de professores e de professoras.

Como contribuição para a reflexão sobre o conhecimento-para-a-prática, a professora Anna Pavlova registra:

Na prefeitura de São Paulo, nós tivemos uma formação bem forte em relação aos protocolos...Tiveram bastantes *lives* que as coordenadoras pediam para assistirmos, falando mesmo sobre essa questão da criança, como trabalhar com essa criança que está em casa, sobre a infância, a educação infantil, desenho, registro...Percebi que este tempo em que estivemos mais em casa, de formação, ajudou bastante para discutirmos, e foi um período de formação teórica bastante grande.

Neste cenário pandêmico e de grande intensidade de *lives*, assim colocadas pelas quatro professoras, ao mesmo tempo em que foram boas, também não foram proveitosas pela demanda de trabalho excessivo e exaustivo. Houve queixa de que: “não aguento mais *lives* e agente meio que era obrigado a assistir” (Anna Pavlova).

Concordando com as professoras, considero que este foi o tempo de trabalho em minha carreira como professora em que participei de muitas e intensas formações, todavia nem todas contribuíram significativamente para a real necessidade exigida pelo ensino remoto e confesso que, em relação à educação especial, meu campo de atuação, foi literalmente uma exclusão bastante pontual. Percebi que primeiro a prioridade foi organizar a demanda maior de alunos

sem dificuldades ou necessidades educacionais especiais e, depois de um bom tempo, houve alguma (mínima) manifestação em relação aos procedimentos que deveríamos ter para conduzir as atividades da educação especial.

A segunda concepção apresentada por Smith & Llytle (1999) é o que podemos pensar sobre o conhecimento-em-prática, esse é considerado como o mais essencial, pois está ligado ao conhecimento prático ou ao conhecimento que os docentes competentes sabem, uma vez que estão convictos da sua prática ou das reflexões que fazem sobre ela.

Diante da concepção apresentada no parágrafo acima, reflito que pode ser considerado um bom professor aquele que consegue fazer uma reflexão sobre sua atuação e que busca melhorar sua prática a cada dia estando e vivenciando o chão da escola.

Como reflexão, trago a narrativa de Natalia Makavova:

Chegou um momento que eles fechavam os chats e os diálogos nas transmissões ao vivo, porque tinham muitas dúvidas e outras pessoas que pegavam pesado nas críticas. A pessoa que estava lá também estava perdida, ela só estava exercendo o papel dela naquele momento e estava perdida igual a gente! (risadas).

Considerando a colocação da professora, observa-se que em alguns momentos possíveis de se fazer a escuta aos professores, preocupados e angustiados com tudo que se passava, que queriam fazer as trocas profissionais de suas experiências, mesmo que fosse ouvir palavras de conforto, ou ao menos serem ouvidos, outros, mesmo com críticas, não puderam ser ouvidos e/ou trocar ideias com quem estava lá para apoiar na formação continuada e permaneceram sem espaço formativo para refletir sobre a sua prática, o momento oportunizado para isso não permitia essa escuta sensível e reflexiva.

A escuta dos sinos, no decorrer da música, trouxe-me a atenção. Atenção à fala das professoras, à escuta. Escuta essa que pareceu não ser permitida nos espaços destinados para elas mesmas. Em tempo, mesmo estando conectados virtualmente, pareciam ainda mais distantes da interação. Parece que o virtual possibilitou ainda mais o distanciamento quanto a enfrentar os diversos questionamentos que apareciam nas *lives* e com isso era fácil resolver apenas clicando em um botão para desligar ou até silenciar as professoras.

Concordando com as colocações da professora Natalia Makavova, trazendo minha experiência, também participei de *lives* como parte de formação de professores para atuação no ensino remoto. De fato, em grande parte dessas apresentações, não era possível a interação e nas palestras e nos seminários *on-line* etc. que ocorriam não era possível se manifestar, pois algumas plataformas não permitiam uma interação mais ativa, como o *YouTube*, por exemplo. As dúvidas eram muitas, e aqueles que compreendiam a dinâmica do “tapa buraco” ficavam

indignados por ter que ouvir um profissional falando sobre algum assunto que, por diversas vezes, não fazia sentido e não tinha significado para as práticas que enfrentávamos no dia a dia.

Observando a rotina do dia a dia das famílias, houve a impossibilidade de tratar dos assuntos que versaram sobre as atividades práticas corporais, bem como a impossibilidade de formação/orientação para as famílias que enfrentavam as dinâmicas de ensino dos conteúdos a seus filhos em suas casas. Esse fator se deu por algumas faltas: falta de tempo para as famílias participarem, uma vez que os horários daqueles que trabalham em home office eram os mesmos dos horários das aulas, falta de estrutura e acesso à internet e dispositivos eletrônicos para as crianças acompanharem as atividades e falta de inclusão das famílias no planejamento das atividades.

Retomando Smith & Llytle (1999), a terceira concepção proposta envolve o conhecimento-da-prática, o qual seria o conhecimento que os docentes precisam para que possam ensinar bem, que é gerado quando eles consideram suas próprias salas de aula, o conhecimento teórico produzido por material gerador que provoque o questionamento e a interpretação, e esse conhecimento é considerado problemático, pois é levado em conta como é gerado, para quem e como pode ou é usado. Posso dizer que nesse ponto é necessário entrelaçar o conhecimento adquirido e a reflexão do conhecimento sobre a prática vivenciada, escutando e observando os questionamentos e as interpretações, ou seja, trazer à tona a percepção.

Sobre o conhecimento-da-prática, observei que as professoras Natalia Makavova e Anna Pavlova trouxeram que o trabalho do ensino remoto desenvolvido nas escolas foi coletivo, mesmo com a existência de algumas resistências por parte de colegas nas instituições em que atuaram, principalmente em relação à vivência e prática. Mas, gradativamente, houve um acordo com a divisão de tarefas. Verifica-se, portanto, que, mesmo estando em realidades diferentes nas instituições escolares, houve um entrelace de movimento entre o distanciamento físico e os municípios das bailarinas.

Já as professoras Margot Fountein e Martha Graham, apesar do distanciamento de municípios e realidades, trouxeram em suas falas o desenvolvimento de um trabalho remoto mais autônomo (individualizado). Percebe-se, então, um movimento de trabalho partindo da direção e coordenação das instituições escolares, as quais tiveram autonomia para realizar esse trabalho, que considerou muito mais a visão de cada professor do que o trabalho num coletivo. Assim cada professor ficou livre para suas criações e exploração.

O tempo do ensino remoto foi importante para o conhecer-na-ação. Apoiada nas colocações de Schön (2000) sobre o conhecer-na-ação, esse apresenta os tipos de conhecimentos que revelamos em nossas ações inteligentes, ou seja, por meio das performances físicas que são observáveis publicamente, como andar de bicicleta, que é a execução capacitada e espontânea. O ato de conhecer-na-ação é sempre construção, tentativa de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa a ser tácita e espontânea, geralmente este conhecer-na-ação nos permite dar conta de nossas tarefas.

Considerando as demandas do momento do ensino remoto, Schön (2000) traz a possibilidade de refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, assim, podemos descobrir como o nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado, ou ainda podemos fazer uma pausa enquanto ocorre a ação, todavia ambos os movimentos não possuem conexão com a ação presente.

É possível então que haja a reflexão no meio da ação, sem a necessidade de interrompê-la, um período presente-na-ação, o qual está intimamente conectado ao contexto durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento. Neste caso, o pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos; assim, temos o refletir-na-ação.

A reflexão-na-ação tem uma função de reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas, distingue-se de outras formas de reflexão por ser imediata e com significação para a ação. Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes do nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos.

Neste momento encontramos, na coreografia, o improviso, mesmo com erro ou o esquecimento dos passos a serem realizados, eu me permito no improviso e, no momento do improviso, aguardo o *insight* para retomar a coreografia em seus passos já treinados, executando-os com maior firmeza.

A reflexão gera o experimento imediato, pensamos um pouco e experimentamos novas ações com o objetivo de explorar os fenômenos recém-observados, testar nossas compreensões experimentais acerca deles, ou afirmar as ações que tenhamos inventado para mudar as coisas para melhor. (SCHÖN, 2000, p. 34). A reflexão-na-ação é um processo que podemos desenvolver sem a necessidade de dizer o que estamos fazendo, ou seja, quando existe uma habilidade de improvisação, muitas vezes não há descrições do que se faz. Refletir-na-ação é diferente de sermos capazes de refletir sobre nossa reflexão-na-ação.

Neste sentido, em relação às práticas corporais, o professor precisa pensar que não se deve ensinar o aluno, mas sim orientá-lo, pois é importante que ele enxergue por si próprio e à sua maneira. Nessa dimensão, precisamos guiar seu olhar, o qual faz parte de seu corpo, para ajudá-lo a encontrar o que ele precisa para chegar aonde quer.

Em reflexão, a professora Margot Fountein registra: “O que eu percebi durante este período é que atividades que envolviam a questão corporal eram muito melhores e aceitas, absorvidas pelas crianças, e elas interagiam muito mais nas atividades em que eu apresentava algum movimento”.

Sobre o planejamento das atividades expostos pelas professoras participantes desta pesquisa, numa dimensão coletiva, percebe-se que houve um esforço para que o movimento e as práticas de atividades corporais estivessem no conteúdo diário de suas aulas. As professoras, ao perceberem a adesão por parte dos alunos, viam a necessidade de continuidade para que mantivesse a participação e o envolvimento de todos.

No discurso coletivo, todas as professoras planejavam suas aulas semanalmente e encaminhavam-nas para as famílias por meio dos recursos tecnológicos, sendo o mais utilizado o WhatsApp, mesmo havendo outra plataforma, como o *Google Classroom*. Para a garantia de manutenção do vínculo entre professor-aluno, existiu a organização e o planejamento semanal da videochamada semanal com dois encontros com duração de uma hora.

Houve o planejamento mantendo as características do plano de aula da modalidade presencial, ocorreu a mudança com os meios tecnológicos, mas não a concepção das atividades. Embora com tempo menor de aula por videochamada, as atividades eram redimensionadas para não ficarem extensas. Por exemplo, uma contação de história, com a discussão e o desenhar a partir do que entendeu, era inviável, pois o tempo na videochamada ultrapassaria e as crianças ficariam desatentas. Nesse caso, as professoras contavam a história e faziam uma brincadeira participativa com o uso de música em que houvesse movimentos e as demais atividades relacionadas ao tema deveriam ser realizadas em casa com a ajuda dos familiares.

Ampliando a discussão sobre a narrativa de Margot Fountein, em que “(...)a questão corporal era muito melhor e aceita”, refletindo, pois, que a criança se orienta no espaço a partir do centro, que é seu próprio corpo, a vivência das dimensões espaciais lhe possibilita ajustar-se delicadamente no interior do seu organismo, só, então, é possível que a criança se concentre em alguma atividade com o devido envolvimento. O desenvolvimento da autonomia do corpo dá confiança ao ser humano.

As narrativas apresentadas remetem-nos ao “ensino prático reflexivo”, ou seja, um ensino voltado para auxiliar as crianças na aquisição dos mais diversos tipos de talentos, um deles o talento artístico por meio do corpo em um determinado tempo com intencionalidade.

A fala da professora Martha Graham, trouxe a observação de uma criança em específico, mostrando que a docente ficou surpresa com os resultados em relação ao desenvolvimento das habilidades corporais: “Ele ficou on-line e tudo que eu colocava de atividade corporal, o pai dele ou a mãe dele (que são pais separados) procuravam fazer da melhor forma possível, eu ficava até boba de ver! Eu falei: nossa ele faz tudo!”.

Percebendo a surpresa de Martha Graham com a devolutiva que um de seus alunos lhe mostrou por meio das gravações das atividades realizadas em sua casa, na companhia de seu pai, denota-se que ela se viu em um momento inusitado, pois sua expectativa talvez fosse em relação a algo mais simples, ou ainda que não houvesse nenhum retorno, estando numa expectativa contrária, prevendo a impossibilidade de mediação. Mas os esforços existentes por parte da família apareceram.

Foi possível perceber, então, que, com o direcionamento e as orientações, havendo a compreensão, o comprometimento com a aprendizagem no formato remoto e a interação com o par, neste caso, a família, é possível que haja bons resultados. De forma particular, observando o desenvolvimento de minha filha Camilly em relação a algumas crianças de sua idade, ela estava bem estruturada no que se refere à questão corporal, ludicidade, criatividade, interação etc. Ou seja, essa experiência particular de acompanhamento em par (família) revelou-se auxiliadora na construção da aprendizagem e recebendo o estímulo daqueles que, de certa forma, são seu suporte, há maior segurança e desenvolvimento rumo à autonomia.

Toda mudança e todo desconforto geram incômodo. Em se tratando do tempo e espaço em que vivenciamos, estando no ensino remoto e com grande mudança no espaço de aprendizagem escolar, podemos dizer que os espaços físicos – tempos e espaços – podem definir a prática docente, percebemos isso nas falas das próprias professoras participantes desta pesquisa.

Claramente em todo este processo de acompanhamento das crianças da educação infantil houve uma ação política consciente ou não. Política no sentido de atender e perceber a real necessidade a ser trabalhada estando no ensino remoto. Nessa mesma dimensão política, houve movimentos reflexivos, o olhar para o outro, o olhar para os momentos diversificados e o fundamental: o olhar para si e todo seu percurso formativo, como pessoa e como profissional.

Diante das convulsões sociais que presenciamos neste tempo de pandemia, a escola precisa abandonar os seus modelos mais ou menos estáticos e posicionar-se dinamicamente. Quanto a isso, precisamos olhar para a formação continuada de professores.

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TEMPO DE PANDEMIA



Para a escrita e criação coreográfica sobre a formação continuada de professores, inspirei-me na música *Love is a mystery* de Ludivico Enaudi (2019).

Como a música que inicia com os sons calmos, posso dizer quanto às minhas experiências que estava tranquila, em *balancê*²⁷, exercendo minhas atividades como professora, bem linda e plena.

Assim que começaram os sons mais fortes da música, recordei-me das lembranças de como foram os primeiros dias e do impacto com que recebi a informação sobre a necessidade de interromper as atividades escolares no presencial. De início, sem saber ainda o que estava por vir. Após o momento forte da música, o som voltou a ser mais tranquilo. Assim, fui conseguindo olhar para a nova realidade que estava acontecendo. Daquele momento em diante precisei olhar para mim mesma e perceber que havia mais uma possibilidade de aprendizagem e novas experiências e que deveria estar atenta a todos os movimentos.

Assim, os saberes experienciais ou da experiência, se percebido no sentido mais amplo que comporta o termo, assumido na perspectiva da existencialidade, transversaliza-se ante aos demais saberes docentes [...] por fim todas essas aquisições e todos esses saberes só são dinamizados na e pela experiência. (NETO e COSTA, 2016, p. 90).

Há de se pensar acerca de aprender conhecimentos teoricamente sistematizados e aprender sobre e com a realidade que nos cerca, ou, ainda melhor, que nos cercou com as questões envolvidas no tempo da pandemia, a qual apresentou as mais diversas situações de vida real daquele momento e trouxe a possibilidade de aprender na realidade e com a realidade.

Foi um tempo em que o assumir a existencialidade foi assumir a experiência e dinamizá-la por meio dos saberes curriculares, pedagógicos, experienciais, do conhecimento, saberes didáticos etc. A partir da necessidade de encontrar estratégias de contato com os alunos e formas

²⁷ Passo para as laterais como forma de balanço, estando em terceira posição dos pés e os braços seguindo os movimentos.

de garantir o acompanhamento escolar e a aprendizagem, houve a necessidade de se seguir a velocidade das demandas tecnológicas, da informação e da comunicação que apareceram no tempo de pandemia.

Na mesma velocidade que surgiu maior intensidade de manuseio das ferramentas tecnológicas, houve a necessidade de se conseguir uma dinâmica formativa capaz de tornar as professoras aptas e rapidamente se adaptar e acompanhar as transformações, pois... “Logo, compreendemos que, muito embora, nem toda experiência se torne um saber consciente, todo saber há de provir de uma vivência, que tão logo marque o sujeito passa fazer parte de suas experiências”. (NETO e COSTA 2016, p. 91).

A partir do excerto acima, há de se refletir sobre as vivências das professoras participantes desta pesquisa, as quais de forma imediata tiveram de alterar suas dinâmicas de aula do presencial para o ensino remoto com o uso dos recursos tecnológicos que estavam a seu alcance.

A principal ferramenta para comunicação e trabalho de início foi o celular por meio do aplicativo para comunicação em rede social conhecido como *WhatsApp*. “Na minha escola as professoras que tinham mais facilidade com recursos tecnológicos ajudavam as outras por meio de *WhatsApp*”. (Natalia Makavova).

Observando a fala da professora Natalia Makavova acima, concordo com ela e observei ainda a ajuda que os colegas de profissão-professores davam uns aos outros. De forma emergencial, quem ofereceu essa primeira formação tecnológica, por mais simples que fosse, foram aqueles que estavam na prática, no chão da escola, e que formavam seus colegas a partir de suas experiências prévias.

E assim os professores aprofundaram seus próprios conhecimentos pela sua experiência, na confluência com a conceituação de que a prática (saber-fazer) se constrói através do autoconhecimento e do relacionamento com o outro (saber-ser), por fim, todas essas aquisições e todos esses saberes só são dinamizados na e pela experiência. (NETO e COSTA, 2016, p. 91).

Nessa perspectiva, a formação de professores direcionada para o uso das ferramentas tecnológicas foi intensificada no período da pandemia, uma vez que pode ser compreendida como um processo constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à prática docente. E se entende o professor como sendo o principal responsável pela orientação, pela organização das atividades e pelo acompanhamento da aprendizagem das crianças.

Nesse tempo, a formação para trabalho com as ferramentas tecnológicas foi continuada sendo apresentadas outras possibilidades e estratégias para que as professoras pudessem se comunicar com as famílias e os alunos, encaminhar e receber as atividades pedagógicas, bem como avaliá-los. Natalia Makavova trouxe na figura da coordenadora pedagógica a próxima etapa formadora de professores: “Nossa coordenadora foi aos poucos nos ensinando a usar algumas ferramentas e plataformas para a comunicação com as famílias”.

Essa transição do presencial para o digital, por meio dos mais diversos dispositivos, aconteceu de forma rápida e observamos uma mudança das práticas pedagógicas a partir das narrativas biográficas trazidas pelas professoras participantes desta pesquisa e da escola. Com este tempo de pandemia, foi possível perceber que alguns pontos, como a formação tecnológica, precisam ser revistos no sentido de preparar o professor para lidar com os novos tempos e paradigmas da educação.

Recuando aos primórdios da modernidade escolar vale a pena recordar a frase emblemática de Leibniz - A educação pode tudo, pois ela até faz dançar os ursos - que é contemporânea da redescoberta das potencialidades de uma ação educativa intencional, isto é, de uma ação metódica e sistemática de transformação cultural. (NÓVOA, 1989, p. 435).

Refletindo acerca do excerto acima datado em 1989 e escrito por Nóvoa, pensei que, mesmo em diferentes situações e tempos, parece que as palavras dele foram escritas para o tempo em que as professoras viveram a pandemia, em que caminhamos para a amplitude de uso das tecnologias na escola, para uma educação e ensino com intencionalidade, e isso faz os passos dançantes para uma transformação cultural-tecnológica.

Encontramos também em Nóvoa (1989) a afirmação “É impensável que os programas de formação dos professores continuem a ser estruturados com base numa mescla epistemologicamente pouco consistente de saberes acadêmico-científicos e de conhecimentos pedagógicos”. Concordando com esse autor e observando as narrativas das professoras participantes desta pesquisa, considero que estamos mais do que ultrapassados em relação à formação continuada de professores, a iniciar por aqueles que são direcionados para tal tipo de trabalho formativo.

Por minhas experiências como professora, fazendo a analogia com o ballet, muitas das vezes, quando os formadores de professores chegam com o brilho para colocar em nossos penteados, já estamos no final da apresentação, ajoelhados reverenciando aqueles que verdadeiramente realizaram nossa formação continuada quando de fato precisamos, sendo por

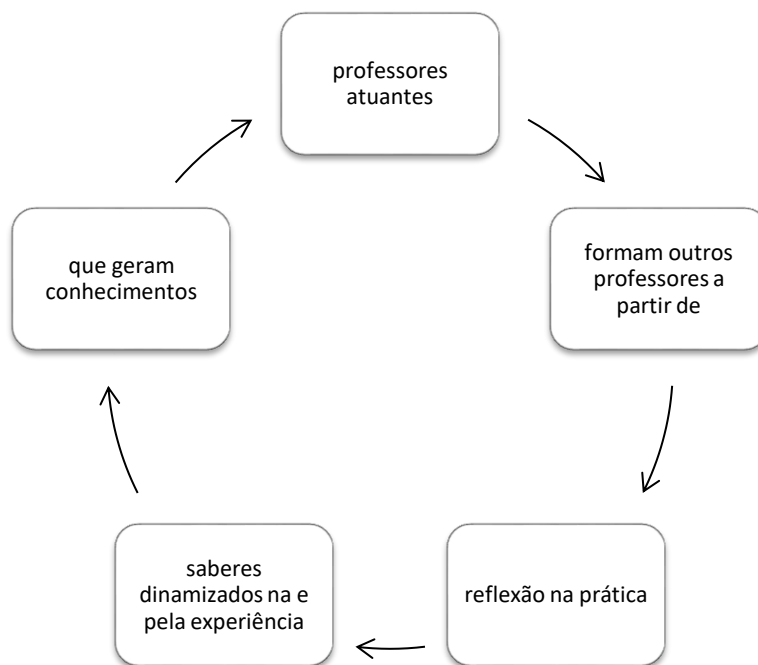
vezes nós com nós mesmos ou nossos colegas de palco ajudando uns aos outros, pois compreendemos o que se passa na coreografia diária na escola.

Refletindo sobre a formação continuada de professores, as práticas de ensino e as percepções das professoras participantes desta pesquisa, reflito sobre um momento coreográfico, reunindo os referenciais: Nóvoa (1989), Shön (2000) e Neto e Costa (2016). As colocações em Nóvoa (1989), quando apresenta a necessidade de nos alicerçarmos na reflexão sobre os processos, fazem-nos pensar que se esses processos partem de uma medida tomada para atingir algum objetivo, esse, por sua vez, depende de ações. Esse autor enfatiza em (NÓVOA, 1989, p. 453) que:

É urgente desenvolver projectos de formação de professores alicerçados numa reflexão sobre os processos e os itinerários de formação e baseados em estratégias operacionais que facilitem o *transfert* entre a situação de formação e a futura situação profissional.

Complementando por Shön (2000), temos a reflexão-na-ação e essa acontece quando ocorrem saberes dinamizados na e pela experiência Neto e Costa (2016). Fazendo uma analogia com a linguagem do ballet clássico, neste momento visualizei um grande círculo formativo:

Imagem 1 - Esquema do Círculo Formativo



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Olhando para a imagem desse elemento gráfico para simbolizar a coreografia, proponho a discussão de pensarmos e colocarmos em prática a formação de professores a partir da auscultação daqueles que estão no cotidiano escolar, e, então, propor de fato assuntos relevantes e que tenham significado ajudando os professores a refletirem sobre suas práticas de ensino.

Todo este tempo de pandemia nos trouxe grandes aprendizagens. Neste momento, utilizarei como disparadora a narrativa da bailarina Anna Pavlova: “A cada dia que eu ia trabalhar eu pensava que tudo o que estudei eu rasguei e estou fazendo tudo errado! E as crianças nos puxavam...Pararmos com essa loucura!”. Na fala da professora, podemos pensar em dois momentos: o primeiro relacionado à formação inicial e o segundo quanto à formação continuada para a retomada das aulas no ensino presencial.

Por ter se tratado de um tempo bastante diferente para as quatro participantes desta pesquisa, uma vez que essas nunca haviam passado por uma experiência de forma tão intensa e distantes da escola por um longo período, concordo com a bailarina Anna Pavlova: em diversos momentos tentávamos fazer algo, que por vezes parecia não fazer sentido, mas posso trazer aqui conforme Shön (2000) aponta sobre a improvisação: acredito que passamos por este tempo de improvisação, mas ao mesmo tempo houve a reflexão-na-prática e talvez não tivéssemos percebido inicialmente isso.

Quanto a este aspecto, em relação à formação inicial, no questionário prévio para levantamento de dados desta pesquisa, as quatro professoras trouxeram o não para a formação inicial em tecnologia no Curso de Pedagogia. Mas há algo interessante a respeito da formação inicial na narrativa da bailarina Anna Pavlova quanto às crianças a puxarem para que parasse com esta loucura, loucura de ir contra os movimentos, contra as interações, trazendo o pensamento de que a formação inicial direcionada no curso de graduação pressupõe o conhecimento-para-a-prática, a qual traz o conhecimento formal e teorias, que incluem os conhecimentos das matérias estudadas, as teorias da educação, as estratégias avançadas e práticas em diversas disciplinas, entre outros.

Sendo assim, percebe-se que a formação continuada foi de fato a base para ajudar a trilhar um caminho que, aos poucos, com as práticas diárias tanto no ensino remoto quanto no retorno das aulas presenciais, foi sendo moldado aos poucos. Em relação à formação continuada, a qual já foi tratada quanto à formação tecnológica, as quatro professoras, que, ao final desta pesquisa já estavam retornando parcialmente ou já em cem por cento de aulas presenciais, pontuaram que não houve uma formação sobre o acolhimento das crianças e famílias, como uma formação para preparação de possíveis enfrentamentos em relação aos

comportamentos que poderiam se manifestar pelo fato de as crianças terem passado muito tempo fora do ambiente escolar físico.

A preocupação maior e quase que única foi seguir os protocolos sanitários para evitar novos casos de contaminação e nada além. Nesse caso, percebe-se que mais uma vez os professores é que teriam, a partir de suas experiências, construir novas vivências, entrando no círculo formativo.

Enfim, terminemos com uma citação do já célebre relatório norte-americano *A Nation at Risk: Teachers for the Twenty-First Century*: Os professores têm que ser capazes de pensar por eles próprios se querem ajudar os outros a pensarem por eles próprios, têm que actuar com grande independência e autonomia e têm que ser capazes de reflectir criticamente. Mas esta atitude não pode ser assumida individualmente: a autonomia implica a criação de um espírito de corpo e o desenvolvimento de uma solidariedade profissional. (NÓVOA, 1989, p. 435).

Concordando com o excerto acima, há uma grande necessidade de se pensar a formação continuada partindo do próprio professor e que esse deve estar pronto para ajudar aos demais colegas de profissão, sendo generoso e colocando em prática a humildade pedagógica. Essa formação continuada deve estar entrelaçada com a autonomia de busca, devendo exercer a resiliência, estando o professor disposto aos embates do dia a dia na escola. E, a partir disso, entrar no desenho coreográfico, que chamo de círculo formativo.

Para finalizar a reflexão sobre a formação continuada de professores, trago Paulo Freire (2001): “É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende”.

5 ATO 3 - PAS DE DEUX VERSUS CODA



Para a apreciação deste momento dançante, contínuo na trilha sonora de Ludovico Einaudi (2010), com um som musical mais tranquilo, que nos permite visualizar os movimentos.

Observando a organização para análise dos resultados desta pesquisa e entrelaçando-a com a linguagem do repertório clássico, à medida que foram pensados os desenhos coreográficos, surgiu a possibilidade por meio do pas de deux (passos de dois) de demonstrar alguns encontros/movimentos dançantes entre as bailarinas participantes desta pesquisa, as quais em diversos momentos compuseram passos parecidos a partir de suas narrativas. Logo, no Ato 3, aparecerá a coda, como seguimento final deste momento de pas de deux entre as bailarinas.

Para a análise dos resultados, seguirei a ordem já apresentada previamente no Libreto deste repertório. Conforme proposta na metodologia da pesquisa, no Ato 3, foram observadas e analisadas as respostas do questionário inicial aplicado para a coleta de dados utilizando a ferramenta do *Google Forms*, o qual versou sobre o levantamento de informações em relação às professoras participantes desta pesquisa.

O processo de aproximação com as professoras se deu via questionário *Google Forms*, pois vivenciávamos um processo de transição do ensino remoto para trabalho em pequenos grupos nas escolas. Sendo assim, a proposta do questionário teve perguntas básicas, desde conhecer um pouco sobre as professoras, e questões em que fosse possível compreender em cada momento como cada uma estava vivenciando sua atuação escolar. A partir do retorno dessas respostas dispostas no questionário, houve blocos com entrevista narrativa biográfica, os quais serão apresentados posteriormente.

Como apoio à estruturação dos resultados, foi utilizada a técnica DSC (Discurso do Sujeito Coletivo), técnica de análise de dados qualitativos que possibilita, também, a quantificação, a verificação e a distribuição estáticas do pensamento coletivo, apresentada por Brito *et al.* (2021) e que será demonstrada no decorrer das análises. Essa etapa foi organizada basicamente da seguinte forma: alinhamento e organização de palco, movimento de cada bailarina em seu solo e, em seguida, observação e análise dos movimentos em corpo de baile.

Delineando a clínica dos momentos, esta pesquisa foi organizada considerando o distanciamento social e a suspensão das atividades presenciais na escola. Entretanto, conforme o roteiro de movimentos acontecia, alguns “improvisos” foram necessários, como observar as demandas dos passos no tempo da música. Assim, o questionário formulado no *Google Forms* foi disponibilizado no dia 17/09/2021 quando três das professoras ainda estavam atuantes no ensino remoto e apenas uma, em escola particular, estava em ensino presencial com capacidade reduzida de alunos. Esta pesquisa esteve aprofundada no momento do ensino remoto, todavia foi necessário trazer as organizações de retomada do ensino presencial, uma vez que isso também se apresentou na fala das quatro professoras entrevistadas de forma natural.

Em evidência, com todo este movimento em que a pesquisa acontecia, em alguns momentos com a necessidade de improvisos, como pesquisadora me senti na obrigação de trazer minhas percepções entrelaçando-as com as narrativas autobiográficas das professoras no que tange às práticas pedagógicas emergenciais tanto para o tempo do ensino remoto quanto para a retomada das aulas em ensino presencial.

Iniciarei, então, pela proposta de observação e análise das respostas expostas no questionário respondido na ferramenta do *Google Forms*, levando-nos a assistir às variações²⁸.

Na Tabela 1, será apresentada a identificação das professoras/bailarinas, contendo sua idade e formação profissional.

Tabela 1 - Identificação das professoras, idade e formação

Identificação	Idade	Formação
Anna Pavlova	40 anos	Curso Normal em nível médio (EMEFM Prof. Derville Allegretti). Licenciatura Plena em Pedagogia (FEUSP). Formações nas áreas da música e cultura popular.
Natalia Makavova	44 anos	Graduação em História pela Universidade Camilo Castelo Branco (2000). Graduação em Pedagogia pela FEUSP (2013). Mestre em Educação pela FEUSP (2019).
Margot Fountein	31 anos	Graduação em Nutrição (2011). Pós-Graduação em Segurança alimentar (2013). Graduação em Pedagogia (2018). Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento (2020). Pós-Graduação em Ludopedagogia (2021).
Martha Graham	40 anos	Graduada em Pedagogia (2015). Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2021).

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Em relação à formação acadêmica das quatro professoras, todas elas são graduadas no curso de Pedagogia, no entanto apenas uma delas–Natalia Makavova–possui especialização *stricto sensu* e duas – Martha Graham e Margot Fountein– especialização *lato sensu*, sendo todos os casos na área da educação.

²⁸ Solos dos bailarinos ou das bailarinas.

Todas as professoras consideraram a relevância em aprofundar seus estudos em cursos de especialização devido a questões de dificuldades de aprendizagem observadas nos alunos (como o curso de psicopedagogia), bem como cursos direcionados que pudessem diversificar o ensino na educação infantil (como a Ludopedagogia). A profissional que buscou o curso de mestrado estava próxima ao trabalho de formação de professores.

No discurso coletivo, as professoras demonstraram mais agilidade em participar das propostas de formação continuada em relação às ferramentas tecnológicas, as quais estavam em evidência no momento da pandemia. Na Tabela 2, verificamos o tempo de atuação na área da educação infantil e na área educacional como um todo.

Tabela 2 - Tempo de atuação na educação infantil e atuação na educação

Identificação	Tempo de atuação na Ed. Inf.	Tempo de atuação na área educacional
Anna Pavlova	19 anos	20 anos
Natalia Makavova	8 anos	15 anos
Margot Fountein	8 anos	8 anos
Martha Graham	6 anos	6 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Considerando as professoras com maior ou menor tempo de atuação na área educacional ou na educação infantil, todas demonstraram familiaridade com as principais ferramentas tecnológicas para o ensino remoto, como *Google Classroom*, *Google Meet*, *Facebook*, *WhatsApp*, e-mail, plataformas de acesso aos conteúdos disponibilizados pela rede de atuação, as quais eram de conhecimento mais generalizado, inclusive para as famílias.

Sobre o tempo de atuação das professoras, temos o mínimo de seis e máximo de dezenove anos de exercício na educação infantil, tendo como atividades desempenhadas desde auxiliar de educação até o desenvolvimento da função como professora. O tempo de atuação das professoras na área educacional de forma geral é de no mínimo seis e máximo vinte anos e estão inclusas diversas ocupações no âmbito escolar desde secretaria até direção.

Podemos observar, também, ainda sobre a experiência, que essa se transforma no transcurso do tempo. Em Bondiá (2002), o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, submetido, podemos acrescentar aquele que possui a humildade, pois, do contrário, seria um sujeito incapaz de ter a experiência. Pensamos, então, que o sujeito-professor deve estar aberto ao amor, à paixão. Este saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana.

Na Tabela 3, temos a localização da atuação dessas professoras nos anos de 2020 e 2021. Após observação dela, para contextualizar a atuação das professoras, falaremos brevemente sobre as redes de atuação.

Tabela 3 - Localização da atuação das professoras nos anos 2020 e 2021

Identificação	Localização de atuação das professoras
Anna Pavlova	Escola Municipal de Educação Infantil em São Paulo/SP
Natalia Makavova	2020 - CEMEI no bairro Paraisópolis em São Paulo/SP 2021- EMEI no bairro Ferreira em São Paulo/SP
Margot Fountein	2020 e 2021 - CMEI em Votorantim/SP
Martha Graham	2020 e 2021 – Colégio particular em Cotia/SP

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Inicialmente, verificamos que todas as professoras atuaram no ensino da educação infantil e viveram no Estado de São Paulo no tempo da pandemia da covid-19 nos anos 2020 e 2021. Segundo censo demográfico do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2010, o Estado de São Paulo está situado na região sudeste do Brasil e apresentou uma população de 11.253.503 de pessoas. A estimativa desse número para 2021 foi de 12.396.372. (IBGE, 2022).

Como proposta de combate à pandemia da covid-19, o Estado de São Paulo, por meio de seus dirigentes, criou um centro de contingência de saúde para o enfrentamento do coronavírus. Foram apresentados critérios por fases, sendo essas direcionadas por cores. Esses critérios estavam direcionados aos indicadores, como taxa de ocupação de leitos de UTI covid, leitos UTI covid/100 mil habitantes, sistema de saúde com capacidade de atendimento, evolução da pandemia em seu número de casos e número de internações e número de óbitos. Esse Plano São Paulo deu autonomia para que os prefeitos aumentassem ou diminuíssem as restrições de acordo com os limites estabelecidos pelo Estado.

Também foram direcionados protocolos de operação em saúde, no caso, adotar boas práticas de higiene pessoal sempre higienizando frequentemente as mãos com água e sabão ou álcool em gel 70%, além do uso de máscaras. Reforçar a limpeza e a higienização de ambientes, aumentando a frequência e utilizando produtos adequados para a eliminação do vírus. Manter uma boa comunicação sobre os procedimentos vigentes no estabelecimento, garantindo mais adesão às diretrizes adotadas. Estruturar o monitoramento das condições de saúde garantindo a triagem de sintomas e o acompanhamento de casos suspeitos e confirmados. Quanto a esses

aspectos organizacionais das escolas, temos a contextualização dos contextos de atuação das professoras:

Anna Pavlova atuou numa escola da rede de ensino no município de São Paulo e a população apresentava condições socioeconômicas razoáveis, sendo possível que algumas famílias acessassem os recursos de comunicação utilizados no momento, como *WhatsApp* e *Facebook*, principalmente, por ser uma ferramenta de maior acesso e conhecimento popular.

Natalia Makavova atuou em 2020 num centro de educação municipal de educação infantil no bairro Paraisópolis que possui como característica o atendimento a uma comunidade com questões socioeconômicas bastante aparentes, como falta de saneamento básico, alimentação, emprego e moradia, a maior parte das famílias buscavam apoio da escola para alimentação e/ou cadastro para receberem algum benefício que trouxesse maior conforto no período de isolamento. Em 2021, a professora atuou numa escola no bairro Ferreira em São Paulo, situado na zona oeste da cidade, e o público-alvo tinha condições socioeconômicas melhores. Ambas as escolas seguiram as mesmas orientações do município como um todo, o que diferenciou nesse caso de atuação no decorrer dos anos foi a disposição dos bairros, sendo um com uma população mais vulnerável.

Margot Fountein atuou nos anos 2020 e 2021 num centro de educação infantil do município de Votorantim. A localização da escola se dá em uma área comum com população com condições socioeconômicas consideradas boas, sendo possível que algumas famílias acessassem os recursos de comunicação utilizando as ferramentas mais populares, como *WhatsApp* e *Facebook*.

Martha Graham atuou em 2020 e 2021 em colégio particular no município de Cotia. Apesar das dificuldades que o momento pandêmico apresentou, as famílias permaneceram com seus filhos matriculados no colégio. Esse teve maior autonomia para a resolução das questões pedagógicas e burocráticas e seguiu as orientações do governo do estado como embasamento para suas decisões.

A localização e a atuação de cada professora demonstram algumas diferenças, principalmente no que diz respeito à parte socioeconômica das famílias. Nas escolas municipais, a preocupação maior sempre foi a busca ativa, o acolhimento das famílias para encaminhamentos na rede de atendimento básico, como atendimento nos CREAS (Centro de Referência em Assistência Social), UPAS (Unidade de Pronto Atendimento de Saúde) e entrega das cestas básicas disponibilizadas para alunos da rede, sendo os postos de distribuição as próprias escolas.

Em observação, sendo escolas do mesmo estado, todas apresentaram uma prioridade: cumprir o protocolo sanitário. Somente a professora Martha Graham trouxe a preocupação da escola particular em perder os alunos, principalmente os da educação infantil, uma vez que a maior parte dos familiares compreendem essa como fase escolar não obrigatória.

Já quanto à questão relacionada à formação de professores para este tempo em específico, ela ficou balanceada. Tiveram momentos em que a formação continuada pareceu contribuir, contudo em outros foi insuficiente, pois a abordagem utilizada muitas vezes destoava de uma formação para o ensino remoto, falando sobre casos e exemplos de atividades de ensino presencial, não sendo referência ao trabalho a ser desenvolvido no ensino remoto.

Na Tabela 4, será exposto sobre a formação inicial e continuada acerca do uso de ferramentas tecnológicas.

Tabela 4 - Formação inicial e continuada sobre o uso de ferramentas tecnológicas

Identificação	Formação inicial	Formação continuada
Anna Pavlova	Não	<i>...Na formação continuada realizei formações promovidas pela SME-SP, voltadas ao uso das ferramentas tecnológicas pelos bebês, crianças e docentes...</i>
Natalia Makavova	Não	Não
Margot Fountein	Não	Não
Martha Graham	Não	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Todas as professoras participantes da pesquisa responderam NÃO para a formação inicial sobre o uso de ferramentas tecnológicas. Entretanto Anna Pavlova aprofundou sua narrativa em relação à formação:

[...]formação inicial, não houve este tipo de formação, até porque naquele momento esta não era uma realidade. Na formação continuada realizei formações promovidas pela SME-SP, voltadas ao uso das ferramentas tecnológicas pelos bebês, crianças e docentes, utilizando os conteúdos dessas formações em minha atuação como docente e coordenadora pedagógica. Participei da comissão de escrita do documento "O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil", da SME/SP, e coordenei grupo de estudos sobre este documento com educadores que atuavam nas Unidades Educacionais da região da cidade que eu atendia, trabalhando como formadora na Divisão Pedagógica de uma Diretoria Regional de Educação da SME-SP.

Em observação à colocação de Anna Pavlova, o que chamou a atenção foi o seguinte trecho: “(...) formação inicial? Não houve este tipo de formação, até porque naquele momento esta não era uma realidade”. Mesmo a professora tendo passado pela formação inicial há vinte anos, algo que ainda não era uma realidade tão próxima em relação às

ferramentas tecnológicas, ela seguiu com a formação continuada até para acompanhar a evolução profissional, mantendo o compromisso de buscar atualização para lidar com os embates e os novos desafios do cotidiano escolar.

Se as colocações foram como resposta o NÃO para a formação inicial, percebemos que, mesmo vivenciando cotidianamente a dimensão das ferramentas tecnológicas para o ensino, ainda não há uma abordagem clara sobre o assunto com aprofundamento maior na formação de professores em cursos de graduação que explorem mais o uso dessas ferramentas tecnológicas e que apenas é necessário aprender a fazer algo – neste caso manusear as ferramentas tecnológicas de comunicação – somente quando há necessidade momentânea, e não pelo crescimento do conhecimento acerca do repertório de ferramentas para o ensino.

Na Tabela 5, temos o recorte sobre a formação continuada em relação aos assuntos que abarcam o uso das ferramentas tecnológicas para o ensino remoto.

Tabela 5 - Formação continuada sobre ferramentas tecnológicas no ensino remoto

Identificação	Formação continuada
Anna Pavlova	<i>Assisti a algumas lives promovidas pela Divisão de Educação Infantil da SME-SP, tratando das propostas de trabalho para a Educação Infantil na pandemia e sobre a plataforma Google Sala de Aula adotada pela mesma. Não houve grande identificação com nenhuma delas.</i>
Natalia Makavova	<i>Infelizmente, neste período, cada professor teve que aprender a trabalhar no ensino remoto sem nenhum tipo de formação formal. Na minha escola, as professoras que tinham mais facilidade com recursos tecnológicos ajudavam as outras por meio de WhatsApp e durante as reuniões de JEIF a nossa coordenadora foi aos poucos nos ensinando a usar algumas ferramentas e plataformas para a comunicação com as famílias. No nosso caso, o recurso mais fácil foi o Facebook. Muitas professoras ainda não tinham a conta do Facebook, mas aos poucos ajudamos na criação das contas. Cada sala tinha uma página em que ocorriam as interações com as famílias.</i>
Margot Fountein	<i>Não contemplava. Recebi algumas formações, porém nenhuma formação específica para a área tecnológica.</i>
Martha Graham	<i>Não.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Em observação às respostas das professoras, verifica-se que a formação continuada proporcionada serviu apenas para apagar o incêndio causado pela pandemia. A formação de professores para o uso de ferramentas tecnológicas deu-se superficialmente apenas para manter um contato mais próximo com as famílias e as crianças, haja vista que tais ferramentas são as mesmas já utilizadas no cotidiano de cada um, como redes sociais (*WhatsApp* e *Facebook*), por serem de maior facilidade de acesso e de comunicação entre as pessoas.

No entanto, percebe-se por meio da fala de Natalia Makavova que “muitas professoras ainda não tinham a conta do Facebook, mas aos poucos ajudamos na criação das contas. Cada

sala tinha uma página em que ocorriam as interações com as famílias” e que os professores que não sabiam acessar uma simples rede social se viram na obrigação de fazê-lo. Algumas ferramentas com pouco mais necessidade de manuseio, como *Google Classroom*, também tiveram que ser incorporadas no dia a dia.

Ainda em relação à fala de Natalia Makavova, “não houve grande identificação”, concordo com ela e trago minha experiência quanto ao tipo de ferramenta a ser mais utilizada e que fosse de fácil acesso pelas famílias, mas, muitas vezes, ela não apresentava segurança para o trabalho do professor: uma chamada de vídeo com aluno via *WhatsApp* não podia ser gravada para posterior avaliação do trabalho, bem como para provar que o trabalho foi realizado. Sendo assim, as ferramentas de uso popular são mais escassas para um bom desenvolvimento do trabalho.

Numa observação em relação à formação continuada para o uso de ferramentas, é possível perceber que havia propostas tecnológicas com uso pedagógico, como *Google Classroom*, *Google Forms* etc., mas o que havia maior funcionamento para os professores terem contato com as famílias e as crianças era o *WhatsApp*. Percebe-se, então, uma formação que não corresponde com a realidade do município, ou até mesmo com a daquela comunidade, ou seja, o próprio município demonstra falta de conhecimento sobre o público atendido, bem como sobre como articular as ferramentas em benefício ao atendimento.

Na Tabela 6, observaremos as percepções das professoras em relação às práticas de ensino corporal estando no formato do ensino remoto.

Tabela 6 - Percepções em relação às práticas corporais no ensino remoto

Identificação	Formação continuada
Anna Pavlova	<p><i>Ao elaborarmos coletivamente as propostas a serem enviadas às famílias, a equipe de minha unidade buscou contemplar regularmente propostas que englobassem desafios corporais, direta e indiretamente, considerando que o aprendizado na educação infantil passa totalmente pelo corpo da criança e que qualquer proposta, mesmo que não seja diretamente direcionada ao corpo, está necessariamente incluindo-o.</i></p>
Natalia Makavova	<p><i>No ano de 2020 tivemos pouca devolutiva das famílias sobre as atividades propostas pelas professoras. Sempre priorizamos propostas de movimento, contação de histórias, músicas e brincadeiras tradicionais que eram possíveis de serem realizadas com as famílias. Das poucas devolutivas que recebi em 2020 (3 famílias), percebi que as fotografias e vídeos que eram postados pelas famílias no Facebook eram da criança sentada realizando um desenho ou assistindo um vídeo. Já em 2021 em outra escola e em outro contexto a participação das famílias foi um pouco maior. Acredito que as famílias já estavam mais familiarizadas com as ferramentas e tive mais devolutivas. Recebi vários vídeos das crianças realizando as propostas de brincadeiras corporais, jogos, por exemplo, boliche, bola no cesto, andando de bicicleta, jogando bola, brincando de casinha e também fotografias e vídeos das crianças desenhando, pintando, realizando construções com material de sucata. Vale ressaltar que, apesar desse feedback maior das famílias no ano de 2021, a participação ainda era muito pequena em relação à quantidade de crianças por turma. No meu caso de 30 crianças eu recebi devolutiva das famílias de apenas 09 crianças. As demais famílias alegavam que a criança ficava com algum cuidador ou avós ou que não tinham internet</i></p>

Margot Fountein	<p><i>ou crédito no celular para postarem as atividades propostas ou falta de tempo para realizar as propostas com os filhos. Algumas famílias que não tinham acesso à internet retiraram atividade impressa com orientações sobre atividades e brincadeiras para realizarem com as crianças em casa, entretanto não tivemos a devolutiva do que foi feito.</i></p> <p><i>Eu enviava para os alunos um planejamento diário (semanalmente), elaborava uma sequência didática com assuntos diversos, sempre inserindo práticas corporais por meio das brincadeiras e música. Além disso, durante a semana ministrava 2 aulas on-line e essas práticas estavam constantemente inseridas! Todavia tanto nas aulas on-line como nas devolutivas do planejamento somente alguns pais eram assíduos.</i></p>
Martha Graham	<p><i>Com poucas famílias participando por conta de diversos problemas, como conexões ruins, computadores defasados, celulares para os pais e não para uso individual, as pessoas não estavam preparadas para essa experiência pela internet, essa evolução já era esperada, mas para um longo período os aparelhos não tinham suporte, sobrecarregando com muita informação, dificultando as atividades por travamento, os vídeos nos proporcionavam muito trabalho porque deveríamos saber qual tamanho e não tínhamos noção por conta da sua qualidade, tentamos nos adaptar conforme o tempo, o que foi atribuído aos técnicos de TI, exigindo um esforço nos desenvolvimentos de apps para plataformas adequadas para o ensino, esse chamado de futuro próximo, intitulado de "AD", e em relação às atividades corporais e práticas foi descoberta e aprendizagem em tempo real com professor e aluno, gerando um desafio, pois muitos professores sem conhecimento, ou melhor analfabetos digitais, foram obrigados a aprender e desenvolver atividades lúdicas corporais para os alunos, foram se adaptando cada um com a sua realidade, no momento difícil, devido ao novo, exposto pela pandemia, toda a dificuldade era nova, todos os setores também como um sistema educacional precisavam de cada peça ou colaborador, expondo a sua dificuldade para ser convertida em 0 – 1 linguagem binária de computador, esse contexto dinâmico foi caminhando bem, porém nem todos com suas dificuldades e limitações responderam da forma como esperavam, mas foi desenvolvido um trabalho promissor, hoje com as técnicas as pessoas tentam acompanhar, faltou produto tecnológico impactando essas adversidades, observando uma realidade imposta pelas crianças, mostrando que a atenção é mínima e que, para ter um entendimento abrangedor maior, as pessoas tinham que realmente já ter o dom de atuar como atores.</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Em observação, a questão direcionada às professoras foi: descreva um pouco sobre as percepções que você teve em relação às respostas das famílias acerca da proposta das atividades com práticas corporais que deveriam ter o monitoramento de adultos.

Considerando a pergunta direcionada as professoras e suas respostas, referente às percepções, observei que as professoras Anna, Natalia e Margot trouxeram indicadores de participação de outros atores envolvidos neste processo, relatando com maior potência como se deu essa prática, já a professora Martha apresentou uma resposta mais direcionada às suas próprias percepções. Utilizando como referência os estudos apresentados no Quadro 1 – Definições de Percepção (p. 62) de Matos & Jardimino (2016, p. 26), apontando alguns conceitos sobre a percepção, evidenciando as colocações de Lagneau citado em Russ (1994), a percepção é um alinhamento dos dados sensíveis, em que fazemos um juízo e nesse determinamos aquilo que é básico em quantidade e qualidade a um dado objeto remetendo às qualidades sensíveis numa realidade que a constitui.

Analisando as respostas, podemos identificar que algumas escolas no início da pandemia buscaram fazer o melhor percurso por meio da busca ativa e acolhimento para atender seus alunos. Com o passar do tempo, entre erros e acertos, elas foram construindo seu trabalho

e as devolutivas por parte das famílias que eram menores, aos poucos, foram aumentando, mas sempre estando parciais.

Percebe-se que, em algumas organizações escolares, este trabalho fluiu melhor do que em outras quando houve um maior engajamento dos envolvidos no planejamento e na construção dos protocolos.

Todavia, sobre as atividades corporais, os apontamentos de forma geral foram o direcionamento de atividades, incluindo as práticas corporais, porém não sendo direcionadas efetivamente pelas professoras como acontece em um trabalho presencial em sala de aula.

Observando as respostas das professoras, 80% foram direcionadas para a alternativa que aponta os resultados como sendo parciais para as atividades corporais no ensino remoto, 20% para a alternativa de que os resultados foram bons e 0% para a não existência de resultados deste trabalho. Podemos observar, diante de todo o cenário vivido e descrito, que pelos esforços mencionados nas respostas das professoras foi possível alcançar resultados parciais.

Na Tabela 7, serão apresentadas as respostas das professoras em relação às atividades do ensino remoto, sendo essas possíveis de serem adotadas e incorporadas ao ensino presencial no momento pós-pandemia.

Tabela 7 - Atividades do ensino remoto incorporadas pós-pandemia

Identificação	Respostas
Anna Pavlova	<i>Na verdade, vejo o caminho inverso. Nas atividades do ensino remoto, buscamos adaptar as propostas pré-pandemia para serem realizadas em casa com as famílias. Assim, na volta ao ensino presencial, buscamos retomar parcial e gradativamente o trabalho com a corporeidade das crianças, mesmo com os impedimentos causados pelas restrições dos protocolos de segurança que impedem um trabalho completo, mas de volta à escola as crianças estão, ao longo deste ano, deixando a inércia dos corpos inativos que passaram a maior parte deste tempo de isolamento estáticos em frente às telas, problema que não pôde ser resolvido com a realização das propostas da escola durante este período, levando em conta ainda muitas que não realizaram nem mesmo estas propostas.</i>
Natalia Makavova	<i>Pela experiência que eu tive, penso que na educação infantil é muito difícil trabalhar com atividades remotas. Os pontos positivos que pude perceber foram a maior interação com as famílias e o fato de elas poderem conhecer um pouco mais sobre o trabalho que é realizado na educação infantil da rede municipal de São Paulo a partir do documento Currículo da Cidade. No início muitos questionavam se a criança seria alfabetizada e com o tempo foram conhecendo melhor a nossa concepção de criança e de infância e a importância do brincar nesta fase da vida.</i>
Margot Fountein	<i>Com certeza! No ensino presencial tive a oportunidade de realizar algumas delas!</i>
Martha Graham	<i>Sim</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Em observação às respostas das professoras, um ponto interessante foi o relato de Natalia Makavova: “No início muitos questionavam se a criança seria alfabetizada e com o tempo foram conhecendo melhor a nossa concepção de criança e de infância e a importância do

brincar nesta fase da vida”. Percebe-se aqui uma incompreensão, inclusive por parte da família, do trabalho desenvolvido na educação infantil e o quanto estavam distantes do acompanhamento escolar de seus filhos. No retorno parcial que houve, foi possível atingir essas famílias responsáveis pela criança e elas conheceram mais afundo a importância de se relacionar com seus pares e com seus familiares.

Sobre o percurso das atividades do ensino remoto incorporado na pós-pandemia, trago para refletirmos a fala de Anna Pavlova: “(...) vejo o caminho inverso. Nas atividades do ensino remoto, buscamos adaptar as propostas pré-pandemia para serem realizadas em casa com as famílias”. Nessa análise, é possível perceber que aquelas atividades que foram repensadas e usadas no período do ensino remoto já faziam parte da dinâmica familiar e houve uma manutenção, ou seja, continuidade de aplicação delas para serem desenvolvidas com a proximidade entre os pares (família-criança).

Ainda em relação à fala de Anna Pavlova, “(...) na volta ao ensino presencial, buscamos retomar parcial e gradativamente o trabalho com a corporeidade”, é possível perceber a preocupação em realizar atividades corporais com maior delicadeza e delineamento dos movimentos para que aos poucos as crianças retomassem sua organização espacial, lateralidade e equilíbrio e reorganizassem a dinâmica da escola, que retornava gradativamente os trabalhos no presencial “deixando a inércia dos corpos.”

Com o intuito de compreender um pouco mais sobre a percepção das professoras em relação a tudo que se passou no momento da pandemia, estando em ensino remoto e depois com a retomada gradativa do ensino presencial, as respostas das professoras contidas no *Google Forms* foram refletidas e, a partir de então, houve uma organização para a entrevista narrativa biográfica.

Abaixo, apresento a organização das entrevistas biográficas narrativas.

A professora que recebeu o nome da bailarina Anna Pavlova foi agendada via *Google Meet* no dia 05 de novembro de 2021 às 20h. A entrevista correu de forma bem tranquila e teve a duração de 48 minutos. A professora foi bastante receptiva, bem articulada e compartilhou suas experiências com muito prazer e emoção. É uma professora com conhecimentos mais aprofundados em arte musical e cultura popular, pois acredita na necessidade de conhecer diversos campos de estudo para desempenhar um trabalho interdisciplinar de qualidade com as crianças pequenas. A professora compartilhou alguns materiais da rede em que atua para observações dos conteúdos utilizados na formação de professores para o ensino remoto.

A professora com nome da bailarina Natalia Makavova foi agendada via *Google Meet* e a entrevista aconteceu no dia 12 de novembro de 2021 às 8h. A entrevista correu de forma bem tranquila e teve a duração de 1h. É uma professora que demonstrou uma grande preocupação em relação ao corpo, pois seu projeto de pesquisa em seu curso de mestrado foi direcionado justamente às questões do corpo e movimento; portanto trouxe contribuições bastante interessantes, compartilhou algumas atividades desenvolvidas com seus alunos e, inclusive, compartilhou um artigo de sua autoria publicado em 22/12/21, cujo título é: Processos criativos em dança na educação infantil e metodologias participativas de pesquisa com crianças.

A professora que recebeu o nome da bailarina Margot Fountein foi agendada via *Google Meet* no dia 01 de novembro de 2021 às 10h, com duração de 30 minutos. A conversa foi bem tranquila e a professora foi mais objetiva. Margot possui um tempo menor de experiência como professora em relação às bailarinas Anna e Natalia. Contudo trouxe falas bastante interessantes, que contribuiram muito para esta dissertação.

A professora com nome da bailarina Martha Graham foi agendada via *Google Meet* para o dia 01 de novembro de 2021 às 19h. A entrevista ocorreu de forma tranquila, teve duração de 30 minutos e foi bem sucinta. Martha também possui um tempo menor de experiência como professora em relação às bailarinas Anna e Natalia. Todavia suas colocações foram muito interessantes para o tema em pauta.

Um ponto interessante entre as bailarinas Anna Pavlova e Natalia Makavova, em relação às bailarinas Margot Fountein e Martha Graham, foi a duração da entrevista biográfica narrativa. É possível relacionar esse tempo com suas experiências profissionais e pessoais.

Como referencial sobre as experiências e o saber da experiência, utilizo-me das contribuições reflexivas de Jorge Larossa Bondía (2002).

Em Bondía (2002, p. 21), experiência é “o que nos acontece”; aquilo que nos passa, aquilo que nos toca. Observando, então, o maior tempo de experiência das bailarinas Anna Pavlova e Natalia Makavova e entrelaçando-o com a questão pandêmica, cada dia vivenciado no tempo, especificamente do ensino remoto em que tantas coisas aconteceram, como perder o sinal da internet durante as aulas, improvisar estratégias para conseguir manter a atenção dos alunos, lidar com a ansiedade frente ao novo formato, entre outras centenas de acontecimentos no decorrer de todo este período, podemos concluir, então, otimistamente, que todas essas ocorrências contribuíram ricamente, não somente para o nosso rol de experiências pessoais, sociais, profissionais e emocionais, como também para nossas experiências acadêmicas.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o autoritarismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24).

O mesmo autor aponta a própria palavra *experiência*, que vem do latim *experiri*, a qual significa provar (experimental), temos, então, a experiência como um encontro ou uma relação com algo que se prova ou que se experimenta. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão, ou fundamento, mas que simplesmente existe.

Nesse sentido, as bailarinas experimentaram ser professor no ensino infantil em tempo de ensino remoto, algo bastante diferente de suas rotinas até o dia de hoje, mesmo para as professoras com maior tempo de atuação na área educacional. Em continuidade, houve a análise dos resultados, seguindo o planejamento apresentado no Libreto; neste segundo momento foram observadas e analisadas as respostas das professoras a partir de suas narrativas biográficas.

Foram organizados blocos com questões disparadoras para abordagem dos assuntos, para melhor organização e para um bom aproveitamento do tempo da entrevista, os quais estão ligados aos objetivos desta pesquisa. As entrevistas biográficas narrativas foram agendadas previamente a partir da disponibilidade das professoras, essas foram gravadas para análise e transcrição do recorte dos trechos que respondem aos objetivos desta pesquisa e, ao findar desta etapa, as gravações foram descartadas para garantir o sigilo e o cuidado com as informações.

Utilizada como suporte para a discussão dos resultados, temos a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo. Em Oliveira *et al.* (2018 apud Brito *et al.*, 2021), apresenta-se:

O DSC está fundamentado na Teoria das Representações Sociais e possibilita conhecer pensamentos, representações, crenças e valores de uma coletividade a partir da expressão individual sobre um determinado tema, considerando que essas representações são uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, de uma realidade comum a um grupo social. (OLIVEIRA *et al.*, 2018).

Para a fundamentação do aporte teórico/metodológico desta pesquisa e para avaliação dos resultados, será utilizado o método DSC (Discurso do Sujeito Coletivo) apresentado por Brito *et al.* (2021), sendo esse facilitador na organização e tabulação dos dados quantitativos de natureza verbal, neste caso, das narrativas coletadas, dando origem ao discurso síntese,

utilizando partes desse discurso com sentido semelhante por meio de procedimentos sistematizados e padronizados disponibilizados pelo método DSC.

A grande contribuição do método do Discurso do Sujeito Coletivo é justamente compor os depoimentos sem reduzi-los meramente a quantidades. Para fazer a análise, foram utilizados os discursos integrais dos sujeitos pesquisados com os dados coletados na entrevista biográfica narrativa e neles foram identificadas as figuras metodológicas: Expressões-Chave (ECH), Ideias Central (IC) e Ancoragem (AC), cujos conceitos serão mais bem explicitados no decorrer do texto.

A seguir temos uma divisão por blocos. Dentro desses, temos algumas questões disparadoras para iniciar a reflexão e dar sustentação às questões a serem respondidas visando ao alcance dos objetivos desta pesquisa. Neste momento, cada bailarina apresentará sua variação.

Bloco 1 – Percepções das professoras sobre a prática das atividades corporais

Considerando a população atendida em sua escola, como você percebeu a articulação das propostas das atividades remotas com as necessidades trazidas pelo momento pandêmico, os interesses e as curiosidades das crianças?

A respeito das vivências das crianças na construção de sua aprendizagem corporal, como você percebeu as experiências, as interações e o relacionamento com você?

No momento pandêmico, qual foi a sua percepção em relação à compreensão e ao aprofundamento dos movimentos corporais na educação infantil?

No sentido do brincar e do brinquedo, como você percebeu o desenvolvimento das crianças em relação a esses contatos?

Neste sentido, a partir da análise dos blocos, cada bailarina, em seu momento solo (com suas variações), apresentou seus pensamentos e suas percepções para ser possível a compreensão. Seguindo a técnica DSC, para este bloco, após coletar os dados por meio da gravação da entrevista narrativa biográfica via *Google Meet- on-line*, foram transcritas partes da fala de cada participante entrelaçando e respondendo aos objetivos desta pesquisa.

Após a leitura completa do material transcrito, as transcrições com as falas foram dispostas no Instrumento de Análise do Discurso (IAD I) em formato organizacional de quadros.

No Quadro 2, temos a transcrição das narrativas respondendo às percepções em relação a práticas de atividades corporais.

Quadro 2 - Percepções sobre a prática de atividades corporais

Entrevistadas	Percepções
Anna Pavlova	<p>[...] foi bem complicado, eu estava numa CEMEI dentro da comunidade Paraisópolis, é uma comunidade bastante carente, quando nós começamos a entrar em contato com as famílias pelo Facebook, WhatsApp, Google Classroom, que foram as formas mais acessíveis para essas famílias, nós tivemos poucas devolutivas. Quando nos reunimos para discutir sobre as propostas de atividades, eu percebi que eram muito ricas e que não dependiam de materiais que fossem muito caros ou difíceis de serem encontrados, então nós levamos muito em conta as dificuldades para colocar as propostas para as famílias. A questão do movimento estava sempre presente, porque você trabalha com a criança o movimento, o lúdico, a brincadeira, a imaginação, então não é necessário você ter grandes coisas e materiais. Eu lembro que nós pensávamos em propostas de encenação, brincadeira. As pouquíssimas devolutivas que nós tivemos, percebi que as famílias não faziam aquilo que a gente colocava, elas colocavam às vezes uma folha para a criança, uns lápis de cor e tiravam foto da criança sentada fazendo a atividade. Ou às vezes colocávamos um filminho com várias outras propostas e aparecia a criança sentada assistindo ao filme. A gente não conseguia ver a criança em movimento nessas devolutivas das famílias.</p>
Natalia Makavova	<p>[...] Nós enquanto professores debatemos muito neste início de atividades remotas... nós tivemos uma preocupação de não fazer algo que fosse totalmente contrário do que a gente defende enquanto currículo na nossa rede. Algumas coisas se chocam... sim e isso foi inevitável. A primeira coisa que nos acordamos foi que não faremos as crianças passarem o período de 6h na frente de uma tela, porque nosso trabalho parte do pressuposto que a criança é ativa na construção do seu conhecimento, nós não trabalhamos com aulas expositivas na Educação Infantil, não trabalhamos com material didático pronto, então trabalhamos com propostas que movimentam as crianças... Pensamos em estabelecer uma proposta por dia, nossa organização foi criar vídeos, nos organizamos para a cada dia uma pessoa diferente criar os vídeos, porque demanda alguns dias para criar, planejar, trocar ideias, produzir, nós não somos profissionais nisso e tivemos que nos tornar de repente! Fizemos um planejamento compartilhado tentando abordar diversas coisas, música, movimento, literatura, um olhar de experimento científico, ou seja, fomos obrigados a fazer algo que na escola a gente não faz tanto, que é fragmentar um pouco por áreas. Porque na escola a criança tá vivendo as coisas de forma integral, inclusive um dos nossos documentos curriculares mais importantes, que é o currículo integrador da infância paulistana, tem por princípios a integralidade dos sujeitos e a integralidade do processo educativo. A gente precisou criar focos, precisou dar esse passo atrás, fazer esta adaptação, que a gente sabe que não é a mais adequada, mas naquele momento é o que a gente conseguiu fazer para tentar contemplar coisas diferentes.</p>
Margot Fountein	<p>[...] na minha, escola as professoras tiveram bastante autonomia para trabalhar o que desejávamos com as turmas (lógico que dentro da BNCC), fazíamos um planejamento diário, semanal, que era enviado para casa, fora isso, tínhamos 2 aulas online com as crianças, com duração de aproximadamente 1h. O que eu percebi... eu tentei usar vários métodos para prender a atenção das crianças na aula online, porque é bem difícil prender a atenção de uma criança na frente da câmera... do computador...além de usar Power Point, vídeos e tudo mais...o que eu percebi durante este período é que atividades que envolviam a questão corporal eram muito melhores e aceitas, absorvidas pelas crianças e elas interagiam muito mais nas atividades em que eu apresentava algum movimento, alguma coisa, do que, por exemplo...passar um videozinho apenas ou uma dobradura. Mas elas gostavam mais, por exemplo... quando eu passava uma atividade com mímica, atividade de siga o mestre, ou um aquecimento, brincadeira morto-vivo ou quero-quero (caça ao tesouro dentro da casa), brincadeiras musicadas...a aula fluía bem melhor e elas se divertiam e interagem muito bem. O que eu percebia remotamente é que as crianças, elas têm brinquedos, mas elas não brincam com seus brinquedos (risos)...percebo que a vida delas tava muito ligada às telas de celular de computador, televisão e o brincar ficou muito de lado, ainda mais porque tinha que ficar preso dentro de casa...o brincar. O brinquedo, ficou de lado, por mais que elas tenham os brinquedos, elas não brincam. Presencialmente, eu percebo que a escola é muito importante na vida da criança para estabelecer essa relação do brincar com brinquedo.</p>
Martha Graham	<p>No caso remoto, a gente tinha que pensar muito no espaço... o que ele teria disponível, então eu procurava usar objetos que eles tivessem em casa. Eu buscava muito na internet o que poderia fazer de atividade, de que forma eu tinha que adaptar, porque o material deles estava tudo na escola. No começo foram somente atividades enviadas, depois começamos a gravar vídeos curtos e uma página do material da apostila (Sistema Etapa). Usamos o WhatsApp e e-mail. Em agosto começamos as aulas online e atividade da apostila. Os pais tentavam, mas era muito difícil, eles voltaram a trabalhar e as crianças ficavam com os avós, então a metade das crianças conseguiam fazer e a outra metade não. Mas a escola pediu que as atividades fossem entregues e, no final do ano, todos entregaram a apostila feita.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Em Lefèvre (2005 apud Brito *et al.*, 2021), em relação às figuras metodológicas utilizadas no DSC (Discurso do Sujeito Coletivo), levantando a expressão, Chave (ECH) expõe que

São pedaços ou trechos de um discurso que revelam a essência do conteúdo desse discurso, ou seja, apontam para uma ideia central (IC) ou para uma ancoragem (AC). Por isso, esses trechos dos discursos individuais devem ser destacados pelo pesquisador no IAD 1, pois eles compõem o DSC propriamente dito ao final das análises. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005).

Nas narrativas deste primeiro bloco, foi possível perceber como ECH (Expressão Chave) que, no decorrer da coreografia, as bailarinas (professoras) começavam a pisar lentamente no palco (escola) e progressivamente os passos e os bailarinos aumentavam. Com essa observação, foi necessário abrir um momento de escuta aos movimentos existentes ao retorno presencial das aulas que foi gradativo e, na última entrevista realizada, encontravam-se cem por cento presencialmente na escola.

Com o aprofundamento maior para esta análise do bloco 1, no que se refere às palavras-chave, temos, no item 5.1 Coda e no Quadro Coreográfico – entrada 1, as palavras-chave que foram levadas para o momento coreográfico no corpo de baile visando às discussões num coletivo.

Seguindo a mesma proposta do Bloco 1, temos a seguir o Bloco 2 tratando sobre as percepções das professoras em relação à participação e interação familiar, como se deram os acompanhamentos e as devolutivas das atividades direcionadas às práticas corporais.

Bloco 2 – Percepções das professoras sobre a interação familiar

Como você tem percebido as interações (aluno-professora, aluno-família e família-professor), acompanhamentos e devolutivas dos membros familiares das atividades corporais estando em suas casas?

Quadro 3 - Percepções sobre as interações (aluno-professora e aluno-família), acompanhamentos e devolutivas

Entrevistadas	Percepções
Anna Pavlova	<i>[...] Ficou bastante difícil de saber se estavam sendo feitas as propostas, das brincadeiras tradicionais, contação de história, brincadeiras com teatro de bonecos, teatro de sombra... As famílias entravam muito em contato para saber sobre cesta básica e cartão de alimentação, porque as preocupações e as demandas eram outras, então a criança ficava mesmo em segundo plano.</i>
Natalia Makavova	<i>[...] as famílias que nós atendemos, a maior parte são emigrantes, no mínimo 10 nacionalidades diferentes. Algumas famílias já estão há gerações e estão mais estabelecidas, outras estão chegando desses outros países, então elas estão num período da vida de adaptação. A maioria delas com uma condição financeira não muito favorável, então essas pessoas não têm essa condição de internet, de computador, essa era mais uma coisa a ser levada em consideração... As devolutivas sempre foram numa quantidade pequena, quase sempre as mesmas, algumas eram frequentes e outras</i>

	<i>esporadicamente e outras não mandavam nada... muitas famílias perderam o emprego, perderam a internet, linha telefônica, perderam tudo! Então a gente passou meses atrás, algumas conseguimos retomar, outras não.</i>
Margot Fountein	<i>Na turma de 22 crianças, mais ou menos 6 entravam na aula online... percebi que as crianças que tiveram participação mais efetiva nas aulas online, no retorno de 50%, elas demonstraram mais afinidade comigo, muito mais do que as outras que não participaram das aulas. Elas chegavam na escola e pareciam já fazer parte daquele ambiente e em nenhum momento elas se sentiram tristes por estar lá... elas queriam estar lá! E tinham um vínculo maior comigo. Eu percebi, como professora, que as crianças que participavam da aula online, no presencial elas são muito mais dinâmicas... elas têm muito mais facilidade nas atividades que eu dou agora em sala de aula. [...] eu tive muito mais aproximação com elas, por meio dessas atividades, porque é quando elas riam, elas estavam relaxadas... acho que foi um momento que mais se criou um vínculo.</i>
Martha Graham	<i>[...] eles faziam do jeitinho deles... tem pai que é muito comprometido e tem pai que a gente sabe que por várias situações não consegue. Mas a gente observa que teve uma evolução; agora aqueles que de repente a mãe deixou de fazer a gente sente a dificuldade motora grossa, fina. Fizemos algumas brincadeiras e eles conseguiram fazer e davam devolutiva por vídeo e WhatsApp. Todos me deram uma devolutiva, todos tentaram... não é igual à sala de aula, mas nenhum deixou de ser atendido.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Com aprofundamento maior para esta análise do bloco 2, no que se refere às palavras-chave, temos no item 5.1 Coda e no Quadro Coreográfico – entrada 2 as palavras-chave que foram levadas para o momento coreográfico no corpo de baile para a análise num coletivo.

Seguindo a mesma proposta do Bloco 1 e 2, temos a seguir o Bloco 3 tratando as percepções das professoras sobre a organização das atividades que envolvem a prática de atividades corporais estando em formato do ensino remoto.

Bloco 3 – Percepções das professoras sobre a organização das atividades que envolveram a prática de atividades corporais estando em ensino remoto.

Observando a questão pandêmica e o ensino remoto, a rede de ensino em que você atuou esteve integrada e buscou estratégias de atendimento aos alunos e como você percebeu a organização dessas atividades relacionadas à prática corporal?

Como fechamento de sua narrativa, qual sua percepção sobre o retorno das aulas presenciais?

Quadro 4 - Percepções das professoras sobre a organização das atividades que envolveram a prática de atividades corporais estando em ensino remoto

Entrevistadas	Percepções
Anna Pavlova	<i>[...] a rede se organizou com muita intensidade nos protocolos de saúde. Quando começou o retorno das crianças, na minha escola colocaram acrílicos nas mesinhas das crianças, e foi o maior barato, porque as crianças passavam os brinquedos por cima... (risadas), elas mostraram que era uma loucura o que a gente tava fazendo! A cada dia que eu ia trabalhar eu pensava que tudo o que estudei eu rasguei e estou fazendo tudo errado! E as crianças nos puxavam... Pararmos com essa loucura!</i>
	<i>Eu vi assim... no começo muita confusão! ... ninguém estava pensando em ações a longo prazo, a rede que eu atuo é a maior rede de educação da América Latina, então isso torna qualquer tipo de</i>

Natalia Makavova	<i>organização muito difícil. Por mais que a gente tenha uma autonomia de trabalho, têm alguns princípios e concepções que são compartilhados dentro da rede e que se colocaram em xeque neste momento. Então, a gente teve um certo embate...a diretoria regional, junto às divisões pedagógicas, começaram a promover lives periódicas, primeiro ensinando a mexer no sistema... quando a gente tá na prática em sala de aula, sabemos que têm diversos professores, cada um com uma formação, com uma história de experiência, e isso se reflete nas práticas presenciais e isso também refletiu nas práticas online... Eu não me lembro de trabalhos de abordar especificamente o movimento... Eu me lembro de terem vindo relatos de práticas presenciais de diversas escolas, e isso ficou bem confuso. E aí a gente continuava no mesmo conflito... Chegou um momento que eles fechavam os chats e os diálogos nas transmissões ao vivo, porque tinham muitas dúvidas e outras pessoas que pegavam pesado nas críticas, a pessoa que estava lá também estava perdida, ela só estava exercendo o papel dela naquele momento e estava perdida igual a gente! (risadas)</i>
Margot Fountein	<i>[...] Nós tivemos apenas as diretrizes de como funcionaria essa organização, mas o resto ficou a critério para cada professor para realizar. Se for parar para pensar na perspectiva de que muitos pais não acompanharam... a gente até fez o trabalho, mas eles não deram devolutiva, com essas crianças não foram atingidas as habilidades corporais. Eu acredito que com as crianças que participaram ativamente... foi rico sim e que elas atingiram várias habilidades, mas ainda assim eu creio muito que o presencial, estar na escola é o melhor caminho!</i>
Martha Graham	<i>Foi tudo muito corrido, tanto para eles quanto para nós, até porque tinha aquele receio de perder os alunos... Eles buscaram as plataformas, colocaram email corporativo e WhatsApp, contrataram o pessoal de TI para montar essa plataforma, que não foi de um dia para o outro, e a plataforma foi se aperfeiçoando. Eles faziam muita reunião com a gente e falavam que a gente sempre tinha que estar ali, mostrando, estar no WhatsApp o tempo inteiro...</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Com aprofundamento maior para esta análise do bloco 3, no que se refere às palavras-chave, temos no item 5.1 Coda e no Quadro Coreográfico – entrada 3 as palavras-chave que foram levadas para o momento coreográfico no corpo de baile para a construção coletiva.

5.1 CODA



Para o fechamento e *grand finale* ao som de *Waterways* de Ludovico Einaudi para análise dos resultados a partir das palavras-chave, as bailarinas solistas entraram no palco para formação coreográfica em conjunto, formando uma coda - corpo de baile²⁹. A coda é o seguimento final por meio de um *grand pas de deux*, em que observaremos as bailarinas realizando passos em duetos entre si. Esse momento será constituído por elementos característicos do adágio, variações ou ambos os movimentos em palco.

Assim como no início desta apresentação, o mesmo coração que pulsa e que acelera carrega consigo a emoção que domina e que conduz os passos, os corpos. O amor aos passos, a história é o que impulsiona. Corpos e almas dançantes entregues... somos um só.

²⁹ Bailarinos que dançam as coreografias dos ballets em grupo.

Segundo Lefèvre e Lefèvre (2005, p. 52 apud Brito, 2021), “as ideias centrais são descrições do sentido encontrado nas expressões-chave e não a interpretação delas”. Nesse sentido, na análise dos blocos, foram encontradas ideias centrais nas narrativas individuais das professoras trazidas para um momento de análise num coletivo, visando responder ao objetivo sobre as percepções das professoras. Essa análise se coaduna com Brito (2021, p. 17), no qual o DSC (Discurso do Sujeito Coletivo) propriamente dito é o discurso-síntese redigido na primeira pessoa do singular e que resulta da reunião das expressões-chave de mesmo sentido, ou seja, de Ideias Centrais (IC) ou Ancoragens (AC) semelhantes ou complementares.

Seguindo a organização dos dados da entrevista biográfica narrativa do Bloco 1, o qual trata das percepções sobre a prática de atividades corporais, um desenho coreográfico será apresentado para melhor visualização e análise da síntese dos resultados obtidos em conjunto.

Teremos a representação IC (Ideia Central) conforme apresentação no método DSC (Discurso do Sujeito Coletivo) como proposta de identificar as ideias semelhantes entre as percepções das professoras.

Quadro 5 - Quadro coreográfico - entrada 1

Anna Pavlova	Natalia Makavova	Margot Fountein	Martha Graham
(1ª IC) Devolutiva das famílias a partir de suas possibilidades. (2ª IC) Trabalho coletivo entre os professores. (3ª IC) Atividades com movimento sempre presente.	(2ª IC) Trabalho coletivo entre os professores. (3ª IC) Currículo da educação infantil. Atividades com movimento sempre presente.	(3ª IC) Movimento sempre presente. (4ª IC) Trabalho mais autônomo/individualizado. (5ª IC) Têm brinquedos, mas as crianças não brincam com os objetos.	(1ª IC) Boa devolutiva das famílias. (4ª IC) Trabalho mais autônomo/individualizado. (6ª IC) Material apostilado.

*IC – Ideia Central

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Após verificarmos a Ideia Central do Solo (variação) de cada professora, olharemos para as possibilidades de ancoragens (AC), representadas no método DSC (Discurso do Sujeito Coletivo) e pelo ballet como pas de deux. Essas ancoragens nos trazem a similaridade de sentido, criando uma ideia central, por consequência expressando a ideia central de cada grupo de ideias, representado no quadro acima por IC. Para essa ancoragem, nada mais reluzente do que ela se transformar num desenho coreográfico.

Em observação ao primeiro desenho coreográfico do pas de deux, em dois passos de *galop*³⁰, indo uma ao encontro da outra, Anna Pavlova e Martha Graham trouxeram positivamente uma boa devolutiva por parte das famílias na participação do processo de aprendizagem dos filhos, estando mais comprometidas com a entrega e a participação nas atividades remotas.

Anna Pavlova, continuando em passo de *galop*, foi ao encontro de Natalia Makavova, neste pas de deux, ambas apresentaram o trabalho coletivo entre os professores atuantes no ambiente escolar e colocaram a importância das trocas entre os pares. Surgindo um próximo pas de deux, Margot Fountein fez um *hopstep*³¹ em direção à Martha Graham quando expuseram a existência de um trabalho mais autônomo e individualizado nas escolas em que atuaram.

Margot Fountein, em uma corrida ao centro do palco, em sua variação, denunciou que as crianças possuem brinquedos, mas não brincam, ou não sabem utilizar os objetos. Logo após, em corrida, também se apresentou, ao centro do palco, Martha Graham colocando o uso de material apostilado no ensino da educação infantil. Ambas liberaram o centro do palco em running, onde o movimento corporal tomou conta do espaço...

Em coda, Anna Pavlova, Natalia Makavova e Margot Foutein se entrelaçaram e dançaram juntas mostrando a existência do movimento sempre e que, em meio aos embaraçosos, a experiência das atividades corporais prevaleceu.

O corpo é o caminho para o maravilhoso mundo interior – esse é o meu método, essa é a minha profissão. Tenho uma visão do homem como um todo e não do físico pelo físico. Uso, sim, o corpo como um caminho para chegar à mente, às emoções, ao espírito das pessoas. É o movimento é a base para o desenvolvimento interior. (COBRA, 2001, p. 71)

Saúde é alegria de viver e encantamento com a vida. No tempo de pandemia, vivenciamos perdas, doenças do corpo e da mente, passamos por um processo de reequilíbrio do organismo, mente, alma e espírito. Percebemos os diversos mecanismos interagindo e movimentando o interior do corpo para que tudo funcionasse em harmonia. Foi necessário recuperar o encantamento da vida e esse exigiu um entrelaçamento corporal mais intenso e reflexivo.

³⁰ Saindo de terceira posição, dá-se um *hop* e cai com uma perna estendida na frente e junta as duas no ar em terceira posição.

³¹Pulo em uma perna e estende à frente.

Quadro 6 - Quadro coreográfico - entrada 2

Anna Pavlova	Natalia Makavova	Margot Fountein	Martha Graham
(1ª IC*) Condições vulneráveis das famílias da comunidade.	(1ª IC) Condições vulneráveis das famílias e com ênfase em famílias emigrantes.	(2ª IC) Ênfase na participação familiar no ensino remoto e que fez toda a diferença no início do retorno presencial na escola.	(3ª IC) Famílias do colégio particular demonstraram maior engajamento e houve 100% de retorno das atividades, mesmo sendo fora do tempo solicitado pela professora.

*IC – Ideia Central

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Nas próximas cenas de pas de deux, temos as percepções das professoras sobre a interação familiar, Anna Pavlova e Natalia Makavova permaneceram em *free movement* no palco, enquanto lançavam energias que saíam de seus braços e mãos com o *port de bras*, denunciando as condições das família: as mais vulneráveis e que tiveram que enfrentar em seus lares grandes desafios ligados, principalmente, às questões financeira se de saúde e as preocupações eram outras, como alimentação, desemprego, manutenção do lar etc.

Enquanto isso, em outro movimento de pas de deux, Margot Foutein correu em direção à Martha Granham de forma que o quarteto se posicionasse numa diagonal e demonstrasse o *canon*³² entre movimentos altos e baixos da coda, fazendo-nos refletir sobre as questões positivas e negativas que foram percebidas no decorrer do tempo do ensino remoto.

Com o olhar voltado à criatividade, à sensibilidade, à afetividade, à arte de relacionamento e à cooperação, a dimensão lúdica presente em novos paradigmas educacionais investe em dinâmicas de grupo e atividades recreativas no sentido de favorecer o desenvolvimento de dimensões qualitativas no processo de aquisição dos conhecimentos relativas ao corpo e à saúde. (MARINHO, 2007, p. 45).

Houve um olhar sensível quanto a todos os acontecidos presenciados neste tempo de pandemia, houve a necessidade de ampliar nosso olhar com muita sensibilidade aos corpos que nos rodeiam e, com muita afetividade, ser criativo e cooperativo.

As dinâmicas que no ensino presencial existiam na escola tiveram que ser moduladas com o grupo familiar e esse foi o principal contribuidor para o processo de ensino das crianças para aquisição de conhecimentos direcionados à aprendizagem corporal.

³² Ou cânone: quando várias partes repetem o movimento inicial em tempos diferentes.

Quadro 7 - Quadro coreográfico - entrada 3

Anna Pavlova	Natalia Makavova	Margot Fountein	Martha Graham
(1ª IC) Trabalho voltado aos protocolos sanitários. (2ª IC) Sem formação específica para reflexão sobre a prática corporal, inclusive para o retorno gradativo.	(3ª IC) Organização em cheque. (4ª IC) Trabalho voltado para conhecimento do sistema (tecnológico). (2ª IC) Formação de professores (experiências e saberes que refletem na prática). Sem formação específica para reflexão sobre a prática corporal, inclusive para o retorno gradativo.	(4ª IC) Diretrizes, organização e funcionamento do trabalho remoto. Participação ativa no ensino remoto, melhor rendimento no retorno do presencial.	(4ª IC) Organização tecnológica da escola.

*IC – Ideia Central

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Neste movimento das percepções das professoras sobre a organização das atividades que envolveram a prática de atividades corporais estando no ensino remoto, ao desmanchar o desenho da diagonal, as bailarinas se dispersaram no palco no sentido de observarem sobre essas atividades.

Percebemos diversos pontos apresentados nas falas das bailarinas com pensamentos diferentes. Anna Pavlova e Natalia Makavova se reencontraram trazendo um caminho para a formação de professores, que, principalmente no tempo de ensino remoto, não trouxe profundas reflexões sobre a prática desse tipo de ensino.

Para auxiliar na reorganização do desenho coreográfico, Anna Pavlova seguiu no foco de luz do lado esquerdo do palco e pontuou uma preocupação maior em relação aos cuidados com o protocolo sanitário a ser seguido em tempos de pandemia. No mesmo instante, Natalia e Margot correram para o outro foco de luz, sendo esse no meio do palco, e expuseram uma maior existência e trabalho direcionado à tecnologia na educação, a qual teve uma grande expansão e uso por todos os envolvidos na educação escolar.

Mantendo-se em foco central, ambas as bailarinas trouxeram a importância e a necessidade de uma organização para o funcionamento do trabalho no ensino remoto, e, a cada tempo dançado, perceberam um grande envolvimento das famílias com os alunos e, ao retornarem ao ensino presencial, aos poucos foram percebendo que a influência familiar colaborou significativamente para o desempenho das crianças no ensino presencial e essa participação fez toda a diferença.

Com as luzes baixas no palco, todas as bailarinas correram ao fundo formando uma linha na horizontal e, num tempo de espera musical, aguardaram os momentos finais da coda.

Nesse tempo de aguardo dos momentos finais, percebemos a existência das experiências relevantes no campo educacional; nos relatos das bailarinas, foram apresentadas as preocupações sobre a formação de professores tanto inicial quanto a continuada, bem como aqueles profissionais que deveriam colaborar para a formação de professores.

Percebendo as discussões sobre a formação de professores, é fundamental termos uma visão curricular articulada e coerente com o desenho da formação inicial, sejam os elementos e percursos necessários à construção do saber e, no plano da formação continuada, a sustentação desses elementos na ação do profissional é que se pretende formar. Trata-se de ter a clareza sobre as competências que são requeridas para o desempenho da profissão, cuja função social tem que ser claramente explicitada. Analisar a forma como os componentes de formação deverão organizar-se e interagir num quadro de prática de formação necessariamente multifuncional é essencial.

Os modelos de formação deverão assim de funcionar como teorizações de referência utilizadas e mobilizadas na formação, segundo uma lógica contextual e adaptativa. Não parece hoje fácil - nem adequado - privilegiar um modelo de formação, frente à complexidade de questões que se colocam à formação de professores, num tempo de acentuada mudança, que impacta a natureza e as exigências do serviço prestado pelo profissional de ensino e pela instituição educativa. Importa, pois, discutir os pressupostos e desideratos que deverão configurar a formação docente. (ROLDÃO, 2017, p. 193).

Utilizando-me das reflexões apresentadas no excerto acima, percebemos que o momento pandêmico trouxe exatamente um aprofundamento a respeito da adoção de uma formação seguindo as necessidades vivenciadas num contexto específico, a qual teve que se ajustar àquilo que foi percebido e levantado como necessidade. Todavia, observando as falas das professoras, houve grande expectativa de que acontecesse uma reflexão ou no mínimo discussões e trocas coerentes entre os pares para que refletissem sobre a prática existente no ensino remoto, mas essa expectativa ficou no silêncio, sem ser atendida por aqueles que estavam destinados a desempenhar um papel como formadores de professores nas redes de ensino.

Para refletir sobre a prática de ensino corporal na educação infantil, estando no ensino remoto, nada mais coerente do que iniciar a escuta em relação a quem de fato utilizou o conhecimento-na-ação e, talvez, o papel desses que deveriam colaborar para a reflexão-na-ação esteve longe da escuta sobre o processo pelo qual os professores geraram novos conhecimentos, além de saber quais tipos de conhecimentos foram adquiridos neste tempo. Mas como refletir sobre isso não vivenciando a prática?

Roldão (2017) apresenta três questões, as quais são apontadas como sendo nucleares, ou seja, aquilo que deve ser básico no caso da formação inicial do professor. A primeira refere-se à natureza da própria formação enquanto processo de construção de desenvolvimento profissional como predomínio de lógicas com preparação prévia a ser usada numa lógica aplicacionista. A segunda centra-se nos modos de organização e articulação das componentes clássicas da formação, ou seja, a chamada relação teoria/prática ou a prática reflexiva, sendo assim, o que é e como se constrói. A terceira questão diz respeito às finalidades da formação – qualidade do desempenho dos profissionais formados– e àquilo que os alunos e a sociedade têm direito de exigir.

Auscultando essas questões apresentadas por Roldão (2017) e entrelaçando-as às falas das professoras, foi possível perceber que a formação inicial e a continuada não atendem às demandas tecnológicas, as quais foram intensamente requisitadas no momento de afastamento das atividades presenciais nas escolas, e que houve uma corrida contra o tempo para ensinar aqueles professores que, de certa forma, estiveram estagnados em sua formação continuada em relação às questões tecnológicas. Mesmo habitando um mundo tecnológico, ele ainda é algo desconhecido por muitos. Se o professor não conhece essa área, como pode contribuir para a formação de seus alunos?

Roldão (2017) responde ainda que a explicação mais frequente remete à chamada 'resistência à mudança' e ao conservadorismo latente dos atores-professores, das instituições formadoras e do próprio sistema. Acrescento, ainda, que, enquanto não há uma causa forte e que nos mova, a mudança não existirá. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico institucional.

Na pesquisa, as professoras voluntárias trouxeram a demanda sobre alguns colegas de trabalho que apresentaram certa resistência, principalmente em relação ao uso das ferramentas tecnológicas, todavia se fortaleceram para o auxílio e a ajuda coletiva, pois tinham que dar conta do trabalho e eram cobrados por isso. Portanto, conclui-se que, de alguma forma, os professores buscaram as mudanças e as articularam com seus colegas de profissão.

Falar de exercício, de trabalho e de reflexão sobre a sua própria ação é colocar em evidência a necessidade de praticar certas habilidades específicas e de refletir sobre sua própria ação a fim de fortalecer o trabalho. Assim, trago as seguintes indagações para o despertar sobre a formação de professores: devemos pensar em quem atua no campo da formação de quem forma professores? Esses responsáveis pela formação de professores vivenciaram o cotidiano escolar para refletir sobre a ação-na-prática?

Para tentar responder um pouco sobre essas indagações, trarei a autora Vaillant (2003).

A formação docente e a formação de formadores se encontram em um estado bastante deficitário. Os documentos escritos sobre esse tema, e muitos estudos empíricos, assinalam que os docentes estão conscientes de sua insuficiente preparação. Em um estudo de arte realizado há pouco, Messina (1999) afirma que um ponto escassamente explorado na investigação sobre formação docente é o saber pedagógico dos próprios formadores. Essa carência decorre da ausência de políticas de formação de formadores; da tendência de encararem o problema da formação como «algo» que não lhes diz respeito, já que é vista como «conduta de entrada» dos estudantes para professor; das deficiências do currículo da formação e da falta de recursos.

Em reflexões sobre os apontamentos trazidos pelas bailarinas desta coreografia e amparados pelo referencial de Vaillant (2003), no que tange à formação de professores e as denúncias sobre os saberes daqueles responsáveis pela formação de professores, há um grande desafio que carece de investigações sobre a dinâmica do ofício de formador. Nesse campo, por meio dos resultados aqui encontrados através das falas das bailarinas e representados por seus movimentos, ficou notória a imprecisão dos conceitos “formação” e “formadores”.

No estudo sobre “A Formação de Formadores: estado da arte”, apresentado por Vaillant (2003), é exposto que, para alguns autores, a formação dos educadores e a formação dos formadores são quase sinônimos, uma vez que os interesses pelos conhecimentos e pela transmissão de conhecimentos se assemelham assim como a evolução de suas funções. São observados poucos estudos apresentando o tema sobre a formação de professores. Entre os recentes estudos, encontram-se: 1) as características profissionais dos formadores, de acordo com as técnicas com que foram formados ou capacitados; 2) sua disposição para melhorar seu estilo de ensino e 3) o uso de algum material de apoio adequado.

Alguns trabalhos 18 examinados enfatizam as competências básicas que deve ter um formador para poder conduzir processos de ensino-aprendizagem de qualidade no século XXI. Dessa perspectiva, os formadores devem desenvolver nos futuros docentes competências para participar da vida pública, para desenvolver-se produtivamente na vida moderna e na construção das bases da educação permanente. Os formadores atuarão como guias, modelos, pontos de referência no processo de aprendizagem. O formador já não será o único possuidor dos conhecimentos e o responsável exclusivo por sua transmissão e geração, mas deverá assumir a função de dinamizador da incorporação de conteúdos.

Para fechar este desenho coreográfico, saindo do fundo do palco com as luzes baixas e caminharmos ao *Grand Finale*, com luzes coloridas e reluzentes, chegamos à marcação na frente do palco, com a intenção de concordar com os estudos de Vaillant (2003), apresentando a grande necessidade de aprofundamento em pesquisas sobre quem é o formador responsável por formar os professores, uma vez que, por esta pesquisa, foi possível verificar a grande dificuldade dos profissionais que deveriam atuar como guia, modelo e referência,

principalmente no tempo de pandemia, o qual exigiu muito mais que uma breve formação curricular.

6 GRAND FINALE



Abrindo as cortinas para o momento do *Grand Finale* deste repertório, ao som da trilha sonora de Ludovico Einaudi (2017), podemos abrir o libreto, olhar fixamente para ele e folheá-lo de maneira a pensarmos e refletirmos sobre a composição de uma peça, de um repertório ou a criação de algo, que não é feita com apenas um único passo ou somente com o intelecto. E, sim, deve ser sentida com a alma, com o espírito, com o corpo..., é perceber o impercebível!

Com a escrita deste repertório, foi possível encontrar novas formas, fazer um laboratório comigo mesma, com a escrita, com a pesquisa, com a dança. Foi possível transcender, o que teve tudo a ver com esse processo, com essa travessia.

Foi possível vibrar, pulsar, conectar-se com algo superior. Estar com a energia da minha própria natureza.

Levanto e caminho profundamente em direção ao som do violino, contorço-me em minhas entranhas apertando meu peito... faço uma rotação *alongé* jogando os sentimentos de um corpo contido, dando vez aos batimentos e ao pulsar da escrita, que vêm em minhas mãos num corpo em movimento.

Às vezes me envolvo junto ao som do violino para dançar mais lentamente e, em outros momentos, busco o som contínuo do piano para correr e finalizar meus passos. Em meio ao desespero e ao caos, a calma foi tomando uma dimensão profunda para perceber e atentar nas pessoas, nas crianças, nas interações, nas relações, nos vínculos.

Tendo uma visão amorosa do momento e em relação à educação e a todas as bailarinas que compuseram esta coreografia, precisamos acreditar que mudanças são possíveis e necessárias e que o acontecimento esteve apenas em um dos tempos da música. É necessário construir bases sólidas a partir de dados concretos de nossa realidade.

Considerando o recorte sobre as práticas corporais na educação infantil, precisamos que o professor olhe para suas entranhas e entender que o amor, a humildade e o gosto pela vida e pelo trabalho e a abertura ao novo são qualidades que não podem ser abdicadas. Além disso, uma prática inovadora não se faz apenas dentro da lógica tradicional da educação, observada como científica e técnica, mas sim é possível a existência da estética.

Em Peixoto (2012), quando traz em Merleau-Ponty, as concepções sobre o corpo e a existência apresentam um sentido sobretudo formativo, no qual a educação precisa ser compreendida como formação, e não como instrumentalização.

Foi possível olharmos para os movimentos minuciosos e o desenvolvimento dos corpos. Percebermos que, por vezes, nossas roupas podem ser nosso próprio limitador do movimento, os objetos, os móveis de nossas casas que, ao mesmo tempo que nos limitavam, faziam com que olhássemos e nos sentíssemos perturbados com nossa visão e, assim, buscássemos novas possibilidades de fazer, construir, ensinar.

Nesse contexto, ao pensar nos passos dançantes que originaram das experiências em ballet clássico e as inquietações do ambiente escolar, bem como a intensa experiência numa época de pandemia, busquei, por meio do percurso metodológico adotado para esta pesquisa, conhecer como as professoras participantes perceberam a dinâmica familiar em relação à aplicação das atividades que envolvem o corpo estando no ensino remoto, sendo a família o apoio para a realização dessas.

Com a necessidade de ampliação do objeto de estudo em relação à retomada gradativa do ensino presencial, abriu-se um tempo coreográfico para ouvir as narrativas das professoras que, aos poucos, experienciavam o contato com as crianças nas escolas.

Foi percebido que existia a existência na existência.

O ar existia e sempre esteve além.

O que estava ou ficou oculto? Onde?

No início, o vírus se escondia, mas tornou-se visível aos olhos sensíveis, causando uma perturbação ocular. Ver é muito complicado. A diferença se encontra no lugar onde os olhos são guardados.

Neste repertório, os olhos se firmaram quanto ao universo acadêmico, porém, com a linguagem estética da dança e seus movimentos, os olhos estavam no mesmo lugar, porém com dimensão diferente.

Investigar esse problema em meio às incertezas de cada dia, devido à pandemia, foi um grande e verdadeiro desafio, mas muito conhecimento e trocas de saberes foram se dando no decorrer da coreografia.

Nesta pesquisa, tive por objetivo responder à questão: em tempo pandêmico, como as professoras perceberam suas práticas de atuação para o desenvolvimento de atividades que envolvem as habilidades corporais de seus alunos na educação infantil?

Para respondê-la, busquei os relatos das professoras, em diferentes municípios e redes educativas, que estiveram de frente aos desafios do trabalho na educação infantil nos anos 2020 e 2021, as quais contribuíram, a partir de suas percepções, para as práticas das atividades corporais estando em ensino remoto.

Em comum, as professoras demonstraram que é necessária a existência da resiliência para que possamos perceber as diversidades, estarmos preparados para responder às adversidades de maneira consistente e coerente.

O conhecimento, fruto de nosso estudo, de nossas experiências de vida, que são sempre corporais, deve fazer a diferença no cotidiano das relações humanas e sociais, aliando-se à dimensão afetiva, a qual deve estar cada vez mais presente nas práticas de ensino.

Devemos estar inteiros no processo de aprender, ou seja, aprendermos integralmente, e não por partes, sendo que o corpo todo (percepção, emoção e ação) está presente continuamente nesse ato. É necessária a insistência em pensarmos que a prática educativa vivida com afetividade e alegria dispense a formação científica e a clareza política, e sim sejamos convidados para entrelaçá-las e dominá-las.

A formação é assim entendida como formação cultural, a qual é a formação para a liberdade e para a autonomia; é uma formação aberta, ampla, que valoriza o domínio teórico, o desenvolvimento da sensibilidade artística e cultural, o espírito da dúvida e da crítica, a preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento corporal. Se o corpo não é uma “coisa”, mas fonte de sentido, como afirmou Merleau-Ponty. (PEIXOTO, 2012, p. 50).

Percebendo a responsabilidade das professoras/bailarinas em executar seus passos, foi possível identificarmos que o planejamento e o desenvolvimento do trabalho pedagógico direcionado às crianças e que envolva o movimento devem ser bem pensados e planejados, não podemos “dar uma de louco” e “achar que qualquer brincadeira serve”. Pelo contrário! Foi possível verificarmos, a partir dos relatos, a grande preocupação das professoras em oferecer as melhores ferramentas, materiais e atividades para que seus alunos conseguissem de alguma forma se apropriar de algo novo, algo que fizesse sentido. Foi necessário pensar até nos materiais que a família pudesse ter em casa e, a partir disto, da realidade, planejar a tarefa a ser solicitada. Podemos dizer que as professoras transcenderam em suas posições e demonstraram que seu pensamento e suas percepções estavam bem direcionados ao convívio familiar e à casa de seus alunos.

Respondendo à questão: em tempo pandêmico, como as professoras perceberam suas práticas de atuação para o desenvolvimento de atividades que envolvem as habilidades corporais de seus alunos na educação infantil?, de forma coletiva, as professoras perceberam como positivas, pois sentiram-se desafiadas a todo momento, devendo buscar recursos para melhorar sua prática, buscar respostas para as diversas dúvidas que surgiam no dia a dia, buscar pessoas ou colegas de profissão que pudessem apoiá-las e ajudá-las no desenvolvimento do trabalho.

As professoras consideraram que não foi insuficiente tudo o que ocorreu, pois tudo valeu a pena em relação às mais diversificadas aprendizagens que tiraram deste tempo de pandemia estando em ensino remoto, bem como quanto à retomada das aulas presenciais. Mesmo as formações continuadas, realizadas por busca individual, ou até aquelas em que as professoras tiveram de participar, promovidas pela rede ou pela própria escola, não foram em vão, pois tudo foi aprendizagem.

Todavia, em análise do discurso coletivo das professoras, as formações continuadas não supriram as expectativas, uma vez que a maior parte dos temas trabalhados nessas formações foram direcionados a assuntos que eram de conhecimento das professoras desde a formação inicial. Por um lado, foi boa a retomada desses assuntos e, por outro, havia as angústias em lidar com as dificuldades da realidade trazida pela pandemia.

Mais do que perscrutado sobre as práticas de ensino corporal na educação infantil em tempos de pandemia, conclui-se a necessidade de caminharmos a passos largos - *pas de basque*³³ ainda no século XXI, fazendo com que os olhares sejam delineados sobre o valor do ser humano e as relações entre si, a aprendizagem significativa e com intencionalidade, solidariedade e sociedade global, em especial, aos professores que desejam fazer de sua prática pedagógica um espaço de crescimento e de vida, de desenvolvimento individual e social.

É importante colocarmos o trabalho do professor como sendo flexível. É inegável a existência de diversos elementos informais, indeterminados, incertezas e imprevistos. O que pode ser chamado de aspectos variáveis, que permitem uma boa margem de manobra aos professores; neste tempo de ensino remoto foi necessário interpretar para realizar o trabalho.

É de extrema relevância estarmos atentos ao processo de formação inicial e continuada dos professores, estando conscientes de que isso contribuirá, senão ajudará a encontrar um caminho reflexivo sobre sua prática.

Após o fechamento das cortinas desta apresentação do *Repertório sobre a contenção/movimento do corpo: percepções das professoras da educação infantil sobre a prática corporal em tempos de pandemia*, deixo meu *reverance*³⁴ às bailarinas/professoras, parte fundamental desta coreografia, àqueles que colaboraram direta e/ou indiretamente para os movimentos da escrita, e ao meu coração, que, a cada música ouvida e sentida por ele, fez-me seguir a escrita, unindo, assim, a possibilidade da ciência e a estética. Apenas GRATIDÃO.

³³ Passo largo em diferentes direções.

³⁴ Reverência inclinando o corpo ou ajoelhando-se.

ELENCO REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

APPEL; M. La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis de la análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíesen México. **Forum: Qualitative Social Research**. Volumen 6, No. 2, Art. 16, Mayo 2005.

BOHNSACK, R. **Pesquisa social reconstrutiva**: introdução aos métodos qualitativos. Tradução Markus A. Hediger; revisão da tradução de Wivian Weller. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BONDIA, J. L. **Elogio da escola**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, nº19, 2002, p.20-28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em 15 de abr. 2022.

BRASIL. **Coronavírus**: o que você precisa saber. Brasília: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: < https://www.saude.gov.br/files/banner_coronavirus/GuiaMS-Recomendacoesdeprotecaotrabalhadore-COVID-19.pdf >. Acesso em: 20 de out. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP No 5, 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: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno [2020]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 de mar. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 fev. 2021.

BRITO, J. M. S.; LEITE, I. D. L.; NOVAIS, J. S. **Discurso do sujeito coletivo na prática**. Porto Seguro: UFSB, 2021.

COBRA, N. **A semente da vitória**. São Paulo: Senac, 2001.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan. **Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities**. In A. Iran-Nejad and C.D. Pearson (Eds.), *Review of Research in Education*. Washington, DC: AERA. v. 24, p. 251-307, 1999.

COMITÊ Científico do Núcleo de Ciência Pela Infância. **Repercussões da Pandemia de Covid-19 no Desenvolvimento Infantil** [livro eletrônico] / Alicia Matijaevici Manitto (*et al.*); tradução de Melissa Harkin – São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2020.

COSTA, Joana Simões de Melo *et al.* **Funções executivas e desenvolvimento infantil: habilidades necessárias para a autonomia: estudo III**. Organização: Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância; redação: Joana Simões de Melo Costa. 1.ed. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal – FMCSV, 2016.

DESLAURIERS, J. P.; & KERISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes. 2012, p. 127-153.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

FREIRE. P. **Carta de Paulo Freire aos professores**. *Estudos Avançados*, 15(42), 259-268. 2001.

HESS, R. A teoria dos momentos contada aos estudantes. **Revista Educação & Linguagem**. Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo, Ano 7, nº 9. P. 26-44 jan. - jun., 2004.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **São Paulo**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>>. Acesso em: 16 de abr. 2022.

KOTAKA, R. C. **Balés ilustrados: Uma enciclopédia para dança clássica**. Curitiba: Editora Regina Coeli Kotaka, 2016.

MARCELO GARCIA, Carlos Y VAILLANT, Denise. Las características de los docentes eficaces. In: **Desarrollo profesional docente: Como se aprende a enseñar?** Editora Narcea S/A, Madrid, Espanha, pp.55-64.

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARINHO, H.R.B.*et al.* **Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade**. 2ª ed. Curitiba: Ibplex, 2007.

- MARQUES, I. A. **Interações: criança, dança e escola**. São Paulo: Blucher, 2012.
- MATOS, D. A. S. & JARDILINO, J. R. L. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez. 2016.
- MEDEIROS, E.A.S. Desafios para o enfrentamento da pandemia Covid-19 em hospitais universitários. **Revista Paulista de Pediatria**. Vol.38. São Paulo, 2020. Epub Apr 22, 2020.
- MOLES, Abraham. **A criação científica**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>>. Acesso em: 04 de abr. 2022.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas. In: **Análise Psicológica**, 1-2-3 (VII) (1989).
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- OLIVEIRA, S. L. **Tratado de Metodologia Científica**. São Paulo, Pioneira, 1997.
- PEIXOTO, A.J. Os sentidos formativos das concepções de corpo e existência na fenomenologia de Merleau-Ponty. **Revista da Abordagem Gestáltica – XVIII** (1): 158-171, 43-51, 2012.
- PESSOA, F. **Poemas completos de Alberto Caeiro**. 1ª Edição. São Paulo: Hedra, 2006.
- POPPER, K. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1972.
- RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução: Alain François *et al.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
- ROLDÃO, M. do C. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, 22(2):191-202, maio/ago., 2017. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3638/245>> Acesso em: 20 de abr. 2022.
- ROLDÃO, M.C. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista Nuances: estudos sobre educação – ano XI**, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

SCORNAVACCA JR., E.; BECKER, J. L.; ANDRASCHKO, R. E-Survey: **Concepção e Implementação de um Sistema de Survey por Internet**. Anais do EnAnpad, 2001.

SOUZA, E. C. Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: contexto político y diálogos epistêmicos-metodológicos. **Márgenes**. Revista Educación de La Universidade de Málaga, 1(3), 16-33, 2020.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo designer para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 77-91.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/fr_13.pdf>. Acesso em: 10 de abr. 2022.

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 31-55.

VAILLANT, D. **Formação de formadores: estado da prática**. Rio de Janeiro: PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe), 2003.

VAILLANT, D.; GARCIA, C. M. Preparar docentes é formar adultos. In: **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012, pp.25-50.

VAILLANT, D.; GARCIA, C. M. A formação docente e sua relação com a escola. In: **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012, pp. 87-97.

VALLE, L. L. D. **Metodologia da alfabetização**. 2. ed. rev., atual. E ampl. Curitiba: Ibpx, 2011.

VERÁSTEGUI, R. de L. A. **Observações sobre o papel da ciência e da estética: os novos paradigmas da educação**. X ANPED Sul. Florianópolis, outubro, 2014.

WERNEK, G. L.; CARVALHO, M. S. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cadernos de Saúde Pública**, 36 (5) 8 Maio 2020. Disponível em: <<https://scielosp.org/article/csp/2020.v36n5/e00068820/>>. Acesso em: 10 de mar. 2021.

TRILHA SONORA

EINAUDI, Ludovico. **The Royal Albert Hall Concert**, 2010. 1 vídeo (114 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BI8N2569jSg>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

EINAUDI, Ludovico. **Berlin Full Concert**, 2017. 1 vídeo (120 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=h4oKKW3RaoE&t=393s>>. Acesso em: 22 de jul. 2022.

EINAUDI, Ludovico. **Best Songs of Ludovico Einaudi**, 2018. 1 vídeo (156 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0sDpWG96UcE>>. Acesso em: 05 jan. 2022.

EINAUDI, Ludovico. **Best Songs of Ludovico Einaudi - Greatest Hits Full Album**, 2021. 1 vídeo (140 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=q5PjWMqaujc>>. Acesso em: 05 jan. 2022.

EINAUDI, Ludovico. **Live from the Steve Jobs Theatre**, 2019. 1 vídeo (71 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NXD-WJYtkyc>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

APÊNDICE

APÊNDICE A - FICHA TÉCNICA/EQUIPE

Diretora



Sheila Garbulha
Tunuchi de Campos

Assistente de produção geral



Rosa Aparecida
Pinheiro

Corpo de baile



Anna Pavlova



Martha Graham



Margot Fountein



Natalia Makavova

Apoio técnico coreográfico



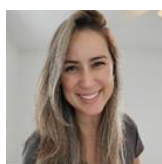
Adarlindo Vasconcelos
da Silva Júnior



Adilene Ferreira
Carvalho Cavalheiro



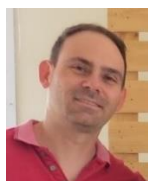
Camilly Garbulha
Tunuchi de Campos



Edlaine Heidman



Érika Garcia Sartori



Marcos Eduardo Tunuchi
de Campos



Patrícia Aparecida Porcel



Patrícia Mangili
Juliani Spineli



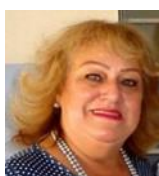
Fernanda Chelles



Joseana Raquel
Tunuchi de Campos



Elaine Defendi
(in memoriam)



Élzide P. Tunuchi
(in memoriam)



Rogério Paiva Castro



Rosiane Maria Pereira
Alves



Tânia Tadeu



Tarcila Barboza
Hidalgo Lima

APÊNDICE B– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar / Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos. Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução 510/2016 do CNS)

REPERTÓRIO SOBRE A CONTENÇÃO/MOVIMENTO DO CORPO: PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE A PRÁTICA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Sheila Garbulha Tunuchi de Campos - CAAE: 44801721.3.0000.5504

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento a senhora decidirá se deseja participar das etapas da pesquisa.

A primeira etapa consiste no preenchimento de um questionário a ser preenchido via *Google Forms* e a segunda etapa um videochamada pelo *Google Meet*; se desejar desistir da participação durante o preenchimento do questionário ou após o preenchimento, bem como não participar da videochamada, poderá retirar seu consentimento sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

A senhora ao aceitar participar da pesquisa irá:

1. Eletronicamente aceitar participar da pesquisa, o que corresponderá à assinatura deste termo (TCLE), o qual poderá ser impresso ou solicitado à pesquisadora via endereço de e-mail fornecido, se assim o desejar.

2. Visualizar e tomar conhecimento do conteúdo antes de iniciar o processo.

2.1 Caso não concorde, basta fechar a página do navegador.

2.2 Caso desista de participar durante o preenchimento do questionário e antes de finalizá-lo, os seus dados não serão gravados, enviados nem recebidos pela pesquisadora e serão apagados ao fechar a página do navegador.

2.3 Responder ao questionário on-line que terá o tempo gasto para seu preenchimento em torno de 50 minutos.

2.4 Caso tenha finalizado o preenchimento e enviado suas respostas do questionário e após decida desistir da participação, deverá informar a pesquisadora e essa descartará os seus dados recebidos sem nenhuma penalização.

2.5 Caso haja a continuidade no processo de preenchimento do questionário da entrevista narrativa biográfica, a participante tem o direito de não responder a qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento. Enfatizo, havendo a participação efetiva nessa etapa, a importância da entrevistada guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico.

3. Caso haja continuidade no processo da pesquisa, após a etapa do questionário, haverá um segundo momento para realizar uma videochamada individual, via *Google Meet*, como suplementação aos dados coletados na entrevista via questionário.

3.1 Caso concorde em participar desta etapa, será agendado dia e horário para que seja enviado o link da reunião-entrevista oral. Essa videochamada será gravada e terá duração de até 1h.

3.2 Caso ocorra desistência em participar da entrevista por videochamada, comunique antecipadamente a pesquisadora, assim, não será enviado o link.

3.3 Caso tenha finalizado a entrevista via chamada de vídeo e decida desistir da participação, deverá informar à pesquisadora essa decisão e os seus dados coletados na entrevista serão descartados e não haverá nenhuma penalização caso ocorra a desistência.

Você poderá imprimir uma via deste termo, ou se desejar a pesquisadora poderá encaminhar uma via assinada por e-mail ou de maneira como preferir.

Objetivos e justificativas: Investigar como as professoras pensam sobre a Prática de Ensino na Educação Infantil com crianças de 4 e 5 anos de idade, buscando a reflexão sobre o momento pandêmico e se esse contribuiu para a contenção desses corpos. A escolha por este tema surgiu após uma análise acerca das experiências como aluna - ainda criança- e, como professora, onde atuo como Professora Especialista em Deficiência Intelectual na Sala de Recursos de uma escola municipal em Porto Feliz/SP. Por meio do atendimento de avaliação de crianças encaminhadas pelos professores da unidade escolar, os quais se queixam que a “criança não prende”, e ainda fazendo a retroavaliação de minhas ações pedagógicas e algumas ações que vêm ocorrendo na própria escola com alunos do Ensino Fundamental I e Anos Finais, por meio de trabalhos direcionados da Psicomotricidade, permanecia num contínuo exercício de pensar sobre onde poderíamos investigar o modelo pedagógico aplicado no que se refere às práticas corporais, visando a melhores resultados para as séries subsequentes. Em um contexto pandêmico, como as professoras têm observado o desenvolvimento dessas habilidades corporais.

Desconfortos e riscos: Entre os riscos mínimos previsíveis em cada etapa, caso ocorra qualquer desconforto decorrente da participação, a entrevistada deve imediatamente comunicar a pesquisadora para que possa ser providenciada assistência integral e imediata de forma gratuita pelo patrocinador pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa.

1. Na primeira etapa, que consiste no preenchimento do questionário on-line da entrevista narrativa biográfica via *Google Forms*, que terá o tempo gasto para seu preenchimento em torno de 50 minutos, se a entrevistada sentir desconforto físico ou emocional, poderá solicitar preenchimento num outro momento e será dispensada a sua participação no dia e horário agendado para que possa se cuidar e buscar atendimento médico se for necessário e, posteriormente, será feito reagendamento.

1.1 Caso ocorram problemas de acesso à internet ou dispositivo móvel para responder ao questionário, basta entrar em contato com a pesquisadora para auxiliar nas dificuldades e/ou, se for o caso, o reagendamento da entrevista via questionário.

2. Na segunda etapa, via videochamada pelo *Google Meet*, as participantes da pesquisa podem sentir cansaço, desconforto, aborrecimentos, vergonha ou constrangimento, além do tempo dispendido, em torno de 50 minutos, para responderem às perguntas. Podem sentir-se invadidas em sua privacidade, revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados, discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado, e divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE).

2.2 Caso ocorram os desconfortos mencionados no ponto 2, pode ser solicitado à pesquisadora um reagendamento da entrevista e será dispensada a sua participação no dia e horário agendado para que possa se cuidar e buscar atendimento médico se for necessário. Caso ocorra problema

de acesso à internet ou dispositivo tecnológico para acessar a videochamada, basta entrar em contato com a pesquisadora para auxiliar nas dificuldades e/ou, se for o caso, o agendamento de outra data e horário.

Custos diretos ou indiretos: As participantes da pesquisa estarão em cumprimento de horário de trabalho podendo utilizar as ferramentas disponíveis no próprio ambiente de trabalho, como notebook, e/ou tablet, rede de acesso à internet com *wifi*, sendo assim não haverá custos diretos para participação na pesquisa.

Benefícios: Não há benefícios diretos previsíveis para as participantes, num curto prazo, com a participação na pesquisa. Todavia vale ressaltar que toda pesquisa para produção científica implica benefícios potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual se está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção da qualidade de vida a partir do respeito aos direitos civis, sociais e culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado. Ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa também são proporcionadas.

Sigilo e privacidade: Você tem a garantia da confidencialidade das informações, da privacidade e da proteção de sua identidade. Tem a garantia da não utilização, por parte da pesquisadora, das informações obtidas em pesquisa em prejuízos das participantes.

Ressarcimento e indenização: Não haverá ressarcimento para a participação na pesquisa uma vez que as etapas da pesquisa serão realizadas com agendamentos respeitando a rotina de trabalho das professoras da educação infantil, podendo esse ser respondido em horário de HTPI (Horário de Trabalho Pedagógico Individual). Você terá a garantia ao direito de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com Sheila Garbulha Tunuchi de Campos pelo e-mail sheila.garbulha@gmail.com ou pelo telefone (15) 99789-1810. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretária do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): o papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido: após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que essa possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pela pesquisadora e por mim:

Nome do(a) participante:

Contato telefônico (opcional):

E-mail (opcional):

Assinatura da participante
Data: ____/____/____

Responsabilidade da Pesquisadora: asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 (CNS/MS) e complementares na elaboração do protocolo e na elaboração deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP, perante o qual o projeto foi apresentado, e pelo CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pela participante. Os dados coletados serão armazenados em local seguro por pelo menos 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, conforme a Resolução CNS 510/16, Art. 28, inciso IV.



Assinatura da pesquisadora
Data: ____/____/____

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

05/07/2022 19:45

Pesquisa de Mestrado - UFSCAR

Pesquisa de Mestrado - UFSCAR

Você foi convidada a participar de uma pesquisa acadêmica. Após o aceite do TCLE(Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) sob o registro no CAAE: 44801721.3.0000.5504, esta é a próxima etapa, a qual consiste em responder algumas questões relacionadas a você e sua atuação como professora no ensino da Educação Infantil para crianças de 04 e 05 anos.

*Obrigatório

1. E-mail *

2. 1) Escreva seu nome completo *

3. 2) Data de nascimento e idade atual *

4. 3) Descrição da(s) formação(ões) na área da educação, desde a graduação até o presente *

5. 4) Quanto tempo de atuação você possui na área da educação infantil? *

6. 5) Quanto tempo você possui de atuação geral na área educacional?

7. 6) Qual a localização de sua atuação nos anos 2020 e 2021, estando na Educação Infantil? (mencione cidade, estado, escola etc) *

8. 7) Em sua formação inicial, contemplava o ensino de ferramentas tecnológicas para atuação na educação infantil? Houve formação continuada sobre as propostas de modificações neste campo?

9. 8) Considerando o tempo de pandemia, você participou de formação continuada, para atuação no ensino remoto? Caso tenha participado, descreva a formação que melhor se identificou com a prática na Educação Infantil. *

10. 9) Descreva um pouco sobre as percepções que você teve em relação ao *direcionamento das atividades com práticas corporais, para que seus alunos e alunas realizassem em suas casas em acompanhamento de seus responsáveis.

11. 10) Para além do direcionamento das atividades com práticas corporais, dos resultados que foram apresentados e das dificuldades perceptíveis para a realização das atividades com ajuda das famílias, você percebe que: *

Marcar apenas uma oval.

- os resultados foram bons
- resultados foram parciais
- não houve resultados

12. 11) Você considera que no pós-pandemia, as atividades realizadas em ensino remoto podem ser incorporadas, mesmo que com modificações? *

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

**APÊNDICE D - QRC (*QUICK RESPONSE CODE*) PARA OS PASSOS
COREOGRÁFICOS.**

