



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



DEISE APARECIDA SILVA MALTA

**INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS POR MEIO DE UMA
TELA? A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PANDEMIA DA
COVID-19**

São Carlos
Estado de São Paulo – Brasil
2022

DEISE APARECIDA SILVA MALTA

**INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS POR MEIO DE UMA
TELA? A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PANDEMIA DA
COVID-19**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Subjetividade

Orientadora: Prof.^a Dra. Sandra Aparecida Riscal

São Carlos
Estado de São Paulo – Brasil
2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Malta, Deise Aparecida Silva

Interações e brincadeiras por meio de uma tela?: A educação infantil e a pandemia da COVID-19 / Deise Aparecida Silva Malta -- 2022.
236f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Sandra Aparecida Riscal

Banca Examinadora: Andrea Soares Wuo, Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade, Maria Walburga dos Santos, Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa

Bibliografia

1. Educação infantil. 2. Covid 19. 3. Famílias. I. Malta, Deise Aparecida Silva. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata, Deise Aparecida Silva Malta, realizada em 16/12/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Sandra Aparecida Riscal

Profa. Dra. Andrea Soares Wuo

Profa. Dra. Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade

Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos

Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

*Dedico a Deus que me dá forças na caminhada e
à minha família, por me ensinar a amar sem medidas e me renovar a cada dia.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela existência e amor infinito, por me amparar nos momentos difíceis, mostrar o caminho nas horas incertas e me suprir em todas as minhas necessidades;

Aos meus pais, pela concessão da vida e amor incondicional;

Ao meu marido Fabrício, companheiro de mais de três décadas, que sempre me apoiou e soube perdoar as ausências, mesmo quando estava presente;

Aos meus filhos amados, Ana Laura e Gabriel, pelo incentivo, amor e paciência com uma mãe impaciente;

À minha querida Professora Doutora Sandra Aparecida Riscal pela valorização, confiança e orientação. Minha eterna referência;

Às queridas Professoras Doutora Rutinéia Cristina Martins Silva, Professora Doutora Priscila Alvarenga Cardoso Gimenes grandes amigas e companheiras de trabalho, que sempre me incentivaram a transpor barreiras. Minha eterna gratidão;

Aos queridos companheiros de trabalho: Edgar Ajax dos Reis Filho e Janaina Aparecida de Andrade Paranhos, que não mediram esforços para me ajudar a cumprir as exigências do curso de Doutorado sempre que precisei me ausentar do trabalho;

A todos os meus colegas do curso de doutorado, em especial, Maria Elisa e Andressa pela amizade e companheirismo;

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, pelo conhecimento disponibilizado;

Aos familiares, professoras e equipe gestora das instituições onde foi construída a pesquisa, pela acolhida, disponibilidade e contribuições dadas no processo construtivo deste trabalho.

Aos meus queridos irmãos e cunhada, Marcelo e Denise e Marlene, por seu companheirismo, amizade e incentivo.

A todos que me auxiliaram nessa jornada, muito obrigada.

*Se as coisas são
inatingíveis...ora! Não é motivo
para não querê-las... Que
tristes os caminhos, se não fora
a presença distante das
estrelas!*
(Mário Quintana, 1962)

RESUMO

Esta tese propõe a reflexão sobre a experiência de crianças e suas famílias, na realização de atividades escolares, no ambiente familiar, em contexto da pandemia COVID-19 nos anos de 2020 e 2021. Buscou-se compreender e analisar as interações estabelecidas com as escolas, além de compreender as rotinas dessas famílias e identificar suas percepções sobre a especificidade das ações educativas realizadas com crianças de quatro e cinco anos, em espaços coletivos. O estudo proposto se caracteriza como pesquisa qualitativa e os dados são organizados e analisados por meio da Análise de Conteúdos. A coleta de dados da pesquisa de campo foi realizada em cinco escolas pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Franca. Para obtenção dos dados da pesquisa, foi realizada a aplicação de entrevistas semiestruturadas com dez familiares, sendo dois de cada unidade escolar localizada em uma região da cidade - norte, sul, leste, oeste e centro. Os dados analisados revelam que, ao se propor o ensino remoto na Educação Infantil, conforme ocorreu na Rede Municipal de Ensino de Franca, além da inobservância das especificidades da educação para as infâncias, não se levou em consideração as variadas realidades das famílias, aumentando, assim, o estresse causado pela pandemia nos lares. A proposta de ensino remoto na Educação Infantil não assegurou os direitos de aprendizagem, não foi possível garantir experiências, interações e brincadeiras no ensino à distância proposto. Desse modo, os dados apontam a necessidade de mudanças nas práticas educativas ofertadas na pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Franca/SP, o que indica uma maior urgência para se repensar a Educação Infantil e as infâncias no município.

Palavras chave: Educação Infantil. Famílias. Infâncias. COVID-19. Ensino Remoto.

ABSTRACT

This thesis proposes a reflection on the experiences of children and their families in carrying out school activities in family settings in the context of the COVID-19 pandemic in 2020 and 2021. We have attempted to understand and analyze the observed interactions with schools, in addition to understanding the routines of these families and identifying their perceptions about the specifics of pedagogical interventions conducted with four- and five-year-old children in collective spaces. The proposed study is characterized as qualitative research and the data are organized and analyzed through content analysis. The collection of field research data was carried out in five schools belonging to the Educational Network of the Municipality of Franca. To obtain the research data, semi-structured interviews were conducted with ten family members, two from each school unit in five regions of the city - North, South, East, West and Central. The data analyzed show that, in addition to disregarding the specificities of raising children, the proposal for distance learning in early childhood education, such as that which occurred in the Franca municipal education network, did not take into account the different realities of families, thereby exacerbating the stress caused by the pandemic households increases. The proposal for distance learning in early childhood education did not guarantee learning rights, it was not possible to guarantee experiences, interactions and games in the proposed distance learning. Thus, the data point to the need for changes in the educational practices offered in the preschool of the Franca/SP Municipal Educational Network, indicating a greater urgency to rethink early childhood education and childhood in the city.

Keywords: Early Childhood Education. Family. childhoods. COVID 19. Distance Learning.

LISTAS DE QUADROS

QUADRO 1-	Quantidade de alunos e profissionais que atuam na Secretaria Municipal de Educação.....	36
QUADRO 2-	Direitos da criança estabelecidos na Convenção Mundial sobre os Direitos da Criança	76
QUADRO 3-	Competências e Habilidades do REC.....	117
QUADRO 4-	Plano de Metas de Aprendizagem da Fase I (4 anos)	120
QUADRO 5-	Plano de Metas de Aprendizagem da Fase II (5 anos)	121
QUADRO 6-	Narrativas dos familiares - 1.....	125
QUADRO 7-	Narrativas dos familiares - 2.....	134
QUADRO 8-	Narrativas dos familiares - 3.....	138
QUADRO 9-	Categorias de Análise	140

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Coordenador Pedagógico
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
AJA	Alfabetização de Jovens e Adultos
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ETEC	Escola Técnica Estadual
FUNDEB	Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MIEIB	Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil
OMEPI	Organização Mundial para a Educação Pré-escolar.
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PMF	Prefeitura Municipal de Franca.
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REC	Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Públicas Municipais de Franca
REP	Reuniões de Estudos Pedagógicos
SME	Secretaria Municipal de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem industrial
U.E.	Unidade Escolar
UNIFRAN	Universidade de Franca

SUMÁRIO

CAMINHOS QUE INSPIRAM.....	14
INTRODUÇÃO.....	18
1 CAMINHO METODOLÓGICO.....	28
1.1 O UNIVERSO DA PESQUISA	32
1.1.1 O lócus da pesquisa	37
1.1.2 Os sujeitos	41
2 FAMÍLIAS, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS	45
2.1 A CONSTRUÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA DA FAMÍLIA.....	47
2.2 A CONSTRUÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA DA INFÂNCIA.....	54
2.3 A CONSTRUÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	63
2.4 O PROCESSO DA LEGITIMAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA NO BRASIL.....	71
3 NÃO POSSO IR À PRÉ-ESCOLA, E AGORA?.....	89
3.1 INSTRUMENTOS LEGAIS E NORMATIVOS PARA A SUSPENSÃO DE ATIVIDADES ESCOLARES.....	89
3.2 FAMÍLIAS E ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA. PARCEIRAS ?.	95
3.3 AÇÕES EDUCATIVAS NA PRÉ-ESCOLA.....	99
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	124
4.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	124
4.2 POR QUE EU NÃO POSSO IR PARA A ESCOLA?.....	144
4.3 INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS POR MEIO DE UMA TELA?.....	151
4.4 PRÉ-ESCOLA E FAMÍLIAS PARCEIRAS?.....	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
REFERÊNCIAS.....	171
APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	187
APÊNDICE B – DIÁRIO DE CAMPO.....	189
APÊNDICE C – LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA.....	223
ANEXO 1- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	233

CAMINHOS QUE INSPIRAM

*Você verá que é
mesmo assim, Que a
história não tem fim
E continua sempre que você
responde sim
À sua
imaginação;
À arte de
sorrir
cada vez que o mundo diz não..."*
(Guilherme Arantes)

Sou natural da cidade de Franca, interior do estado de São Paulo. Cresci em uma família constituída por meus pais, um irmão mais velho e uma irmã caçula. Iniciei minha vida escolar na Educação Infantil, denominada na época de pré-primário, com seis anos de idade, em uma escola estadual. Quando não estava na escola, gostava de brincar na rua com a vizinhança e com meus irmãos. Dentre as brincadeiras, me recordo de pular amarelinha, corda, carrinho de rolimã, queimada, bolinhas de gude, entre outras.

Eu estudei em três colégios públicos da rede estadual do estado de São Paulo e também em um colégio particular. Em todos, participava ativamente de todas as atividades oferecidas, sempre fui muito estudiosa, dedicada e tirava boas notas.

Oriunda de uma família católica, aos 14 anos fui convidada por uma colega do grupo de jovens a ministrar catequese para crianças de cinco e seis anos de idade. Com essa oportunidade, iniciei minha primeira experiência com crianças e me encantei. Por esse motivo, no ano seguinte iniciei o curso de magistério. Ao término do segundo grau, ingressei na faculdade de Pedagogia no ano de 1994, na Universidade de Franca (UNIFRAN). Após encerrar a graduação, em 1996, iniciei uma especialização em Didática para a Modernidade na mesma Universidade, concluindo o curso em 1998. No ano seguinte, em 1999, iniciei o curso de especialização em Psicopedagogia, o qual foi concluído em 2001. No próximo ano, em 2002, realizei outra especialização denominada de Informática como Ferramenta para a Área da Educação, também pela UNIFRAN.

Em relação à minha carreira profissional, sempre tive objetivos que foram alcançados com esforço e determinação. Antes de concluir o curso de Magistério consegui me vincular na Rede Estadual de Ensino e aos 17 anos já lecionava como

professora eventual. No último ano do Magistério, com 18 anos, consegui uma vaga de estagiária na Escola Estadual Barão da Franca. No mesmo ano, participei de um processo seletivo e, dentre 50 candidatas, fui selecionada para ocupar uma das sete vagas de auxiliar de ensino em um renomado colégio particular.

Constatedei, nessa instituição, uma compreensão de Educação Infantil que me deixava muito incomodada. Para que o(a) profissional pudesse atuar como docente, inicialmente exercia o cargo de auxiliar de ensino. Posteriormente, ao adquirir um pouco de experiência, assumia turmas da Educação Infantil e, com o passar do tempo, se esse(a) profissional fosse considerado um(a) bom(a) docente, era promovido(a) para atuar no ensino fundamental. Ou seja, com a ideia de que a Educação Infantil era menos relevante, a exigência na contratação dos(as) docentes para atuarem nessa categoria era menor do que para as demais.

Nessa época, surgiu o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que relatava essa desvalorização dos profissionais da área a nível nacional: “[...] na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda significativas o número de profissionais sem formação escolar mínima.” (BRASIL, 1998).

Nesse colégio permaneci até o ano de 2002, sendo que, no ano de 2001, fui aprovada no concurso público e optei por deixar o ensino particular, em especial pela instabilidade do mercado de trabalho. Na Rede Municipal, atuei como docente na primeira série do Ensino Fundamental - denominação da época - e pré-escola dos anos de 2003 a 2005.

Lecionar na Educação Infantil, na Rede Municipal, aumentava meu desconforto, visto que se evidenciava nas práticas docentes a compreensão de uma Educação com práticas que consistiam na transmissão de conteúdos e no preparo das crianças para o Ensino Fundamental. A interação com familiares nos processos de ensino e aprendizagem também não era priorizada naquela época. Além das reuniões de pais, os familiares somente eram convidados para estarem na escola em eventos como dia das mães, festas juninas, etc. Ou, ainda, para serem notificados do comportamento de seus filhos, não havendo momentos de diálogo sobre as ações educativas.

Nesse caminhar, no ano de 2006, passei no concurso da Rede Municipal nos cargos de Pedagoga e Coordenadora Pedagógica, optando pelo cargo de coordenação no qual atuei até o ano de 2018. Nessa função, sempre investi na

formação continuada dos professores, acreditando que o trabalho com a Educação Infantil requer o estudo de temas específicos da infância, bem como a reflexão por meio de teorias e práticas que visam respeitar o processo de desenvolvimento das crianças, de modo que o professor possa compreender a realidade educacional e as necessidades específicas de cada criança que está sob a sua responsabilidade. Portanto, compartilho das mesmas ideias de Oliveira (2012) ao proferir que “ter clareza sobre os direitos das crianças e uma concepção de infância, bem como de Educação Infantil é ponto de partida para a construção de um trabalho pedagógico consistente.” (OLIVEIRA, 2012, p. 44).

Nesse percurso, no ano de 2013, fui contratada para atuar como tutora no curso de Pedagogia na Universidade de Franca. Lá, trabalhei com as disciplinas Prática de Ensino I e II; Metodologia da Educação Infantil; História da Educação; Psicologia da educação; Didática e Políticas Públicas Educacionais. Essa experiência foi desafiadora e gratificante, despertando o meu interesse em cursar o mestrado.

No mesmo ano fui convidada pelo prefeito para assumir a Divisão de Gestão Educacional. Entretanto, de todas as funções exercidas, a Coordenação Pedagógica na Educação Infantil sempre me trouxe grande satisfação. Por esse motivo, acredito ter contribuído para a reflexão da minha equipe docente sobre a relevância das experiências na Educação Infantil e também ter colaborado para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico realizado nas escolas de Educação Infantil em que atuava. Nesse percurso, atualmente, ocupo o cargo de diretora escolar e respondo por duas instituições de Educação Infantil e primeiro ano do ensino fundamental.

Dentre as etapas de ensino que trabalhei, desde o começo da minha trajetória profissional, me identifiquei com a Educação Infantil. Sempre me atraiu o trabalho com crianças de quatro e cinco anos de idade. Considero prazeroso e instigante compreender como se dá o conhecimento, as variadas possibilidades de intervenções com crianças pequenas e a relevância da Educação Infantil, considerando que as experiências vividas nessa etapa jamais serão esquecidas. Por esse motivo, acredito que a inter-relação entre professores e familiares se torna indispensável.

Fui aprovada no mestrado com o projeto voltado para estudos sobre as políticas educacionais com foco na Educação Infantil. Com os ensinamentos recebidos nas disciplinas cursadas, intensifiquei meus estudos sobre Políticas Públicas, bem como, esta etapa de ensino.

Consciente da relevância do tema, a escolha da pesquisa se deu devido à

minha trajetória profissional, sendo que, desde quando atuei como auxiliar de ensino; professora; coordenadora e até diretora de Divisão, tive a oportunidade de conhecer a realidade da Educação Infantil no município nos diferentes âmbitos e reconhecer as lacunas existentes. É perceptível a importância de se investir na Educação Infantil para que seja garantido o direito constitucional da criança ao acesso e permanência, e a um ensino de qualidade.

Nessa linha de pensamento, corroborando com as ideias de Parolin (2003) ao afirmar que a escola precisa da família para cumprir seu projeto educativo, a pesquisa proposta reconhece a importância da interação entre a família e a escola na formação integral iniciada na Educação Infantil, conforme determina o Art. 29 da LDB.

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2001).

Assim, para que se dê o cumprimento desse ordenamento legal, em contexto de pandemia da COVID-19 e o conseqüente fechamento dos prédios escolares, surgem várias inquietações, dentre elas: Qual a maneira de se “fazer Educação Infantil” e os desdobramentos das atividades realizadas “remotamente” sobre a vida das crianças e suas famílias? Como foi a interação entre as escolas e as famílias nesse período? Como se deram as rotinas das famílias e crianças na realização de atividades escolares no ambiente familiar? Por fim, como a infância foi entendida e tratada na sociedade e na educação durante o período de isolamento social? Questões estas que mobilizam este estudo.

INTRODUÇÃO

Não tenho medo de que meu tema possa, em exame mais detalhado, parecer trivial. Receio apenas que eu possa parecer presunçoso por ter levantado uma questão tão vasta e tão importante. (Carr, 1996)

Este trabalho intitulado: Interações e brincadeiras por meio de uma tela? A Educação Infantil e a Pandemia da COVID-19, é resultado da pesquisa de doutoramento no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos, na área de Educação, linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Subjetividade, sob a orientação da professora doutora Sandra Aparecida Riscal.

Apresentando o objeto deste estudo, entende-se a Educação Infantil como sendo o “fundamento e início do processo educacional.” (BRASIL 2016, p.32). Definida como primeira etapa da educação básica pela Lei nº 9394/96 (BRASIL, 2001), é ofertada em instituições públicas ou privadas, com o objetivo de ampliar o conhecimento da realidade social e cultural das crianças e desenvolver habilidades por meio de novas experiências. Essa etapa de ensino se divide em duas modalidades, compreendendo a creche com atendimento voltado às crianças de zero a três anos de idade e a pré-escola, na qual a faixa etária é delimitada às idades de quatro e cinco anos - a partir da Lei Federal nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), que institui o ensino fundamental de nove anos.

Até a década de 1980 o termo “pré-escola” se referia a um tipo de atendimento institucional à criança desvinculado do processo de escolarização. Seu objetivo era prepará-la para o ensino fundamental, que se iniciava formalmente em uma etapa posterior, ou seja, na primeira série do ensino primário.

Esta realidade começa a se transformar com a Constituição Federal de 1988, quando o atendimento às crianças de zero a seis anos de idade passa a ser dever do Estado e direito da criança. Nesse processo de reconhecimento da relevância da educação voltada para crianças pequenas, no ano de 1996 a Educação Infantil começa a fazer parte da Educação Básica e, por fim, no ano de 2013 a lei nº 12.796/2013 estende a obrigatoriedade de matrícula a todas as crianças de quatro e cinco anos em instituições de Educação Infantil.

Nesse cenário, nos últimos anos, as formas de organização do cotidiano de creches e pré-escolas apresentaram avanços significativos tanto no âmbito das políticas públicas quanto no campo teórico e nas práticas voltadas para as crianças

de zero a cinco anos de idade. Assim, em conformidade com as exigências da Lei nº 9394/96, documentos de caráter mandatário e normativos foram elaborados na intenção de orientar o trabalho a ser realizado em creches e pré-escolas. Dentre esses, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNE 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) que apresentam diretrizes para a educação da infância e estabelecem a interação e a brincadeira como eixos estruturantes do currículo, colocando a criança em foco e enfatizando a relevância do acesso ao conhecimento cultural e científico nesse nível de ensino.

Estes documentos trazem o marco conceitual do educar, numa perspectiva sociológica, salientam a concepção de criança como protagonista dos processos educacionais, assim como em todos os contextos em que participa. Por fim, valorizam a condição histórica e social das crianças que, além de interagir com os pares, são capazes de criar e modificar a cultura e a sociedade na qual estão inseridas.

Partindo desse pressuposto, a Educação Infantil é lugar de crianças, de interações e de brincadeiras. À vista disso, na impossibilidade de frequentarem as instituições escolares, devido à pandemia da COVID-19, propomos a discussão em torno do lugar que meninas e meninos têm ocupado nas práticas educativas propostas pela pré-escola, bem como, nas rotinas domésticas, em tempos de isolamento social e fechamento dos prédios escolares. Neste estudo, buscamos compreender como a infância tem sido entendida e tratada na sociedade e na educação durante o período de confinamento, nos anos de 2020 e 2021.

Considerando que o conceito de infância é fruto de seu contexto histórico e social, pensar a infância nessa realidade pandêmica implica em compreender esse momento atípico que ocasionou uma brusca mudança no modo de viver da sociedade. Portanto, se torna indispensável o conhecimento de como essa doença modificou a rotina das pessoas no mundo inteiro nos anos de 2020 e 2021.

No que diz respeito à COVID-19, trata-se de uma doença infectocontagiosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O primeiro registro desta doença, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), se deu em dezembro de 2019 em Wuhan na China, quando autoridades informaram sobre o surto de uma nova doença semelhante à pneumonia. Devido aos novos casos apresentados, em janeiro de 2020 a OMS declarou emergência internacional em saúde pública. Com a rápida propagação pelo mundo, em fevereiro de 2020 foi registrado o primeiro caso no Brasil. Logo, o Ministério da Saúde, por meio da Portaria

MS/GM nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, declarou Emergência em Saúde Pública de importância Nacional.

Por se tratar de uma infecção respiratória aguda, o vírus SARS-CoV-2 apresenta grande capacidade de transmissão direta de pessoa para pessoa, motivo pelo qual foram necessárias medidas de controle e prevenção da doença pelas autoridades sanitárias locais, em distintas esferas administrativas (governo federal, governos estaduais e municipais).

Diante desta realidade, no Brasil, dentre as medidas adotadas, o distanciamento social se configurou a mais utilizada para a contenção do vírus. Por este motivo, imediatamente houve a suspensão das aulas presenciais em todos os níveis e etapas da educação nacional e o ensino passou a ocorrer de forma remota. Essa determinação se deu no dia 18 de março, quando o Ministério da Educação publicou a portaria nº 343, com validade para 30 dias, voltada para a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais.

Em decorrência do aumento de casos confirmados da doença em Franca, o prefeito declarou situação de emergência no município e determinou que, enquanto durasse a instabilidade causada pela pandemia, os prédios das creches e escolas deveriam ficar fechados.

No período de confinamento, além das crianças e adolescentes ficarem sem condições de frequentar a escola, os adultos também foram impedidos de exercerem trabalhos não essenciais fora do lar, o que ocasionou diversas mudanças na dinâmica familiar. Este cenário se caracterizou por familiares dentro de suas residências, convivendo 24h por dia, atuando em atividades externas com a menor frequência possível.

Essa mudança no jeito de viver, provocada pela pandemia da COVID-19, afetou de modo direto as crianças, seja pela privação de frequentar a escola, pelos afastamentos de amigos, avós, tios primos, pais, irmãos, seja devido à perda de um familiar, haja visto que, muitas crianças perderam entes queridos em decorrência da doença e ainda outras ficaram órfãs.

Nesse contexto de excepcionalidade, imposta pela pandemia da COVID-19, para compreender o lugar ocupado pela infância, buscamos entender a rotina das famílias em relação às crianças de quatro e cinco anos de idade, na realização de atividades escolares no ambiente doméstico e assim identificar que lugar as crianças têm ocupado, além de analisar a qualidade da interação da escola com os pais, mães

e ou responsáveis durante o fechamento dos prédios escolares e as percepções dos familiares sobre as atividades escolares realizadas em casa. Essa escolha se deu em razão das características do trabalho realizado com as crianças na pré-escola e a incoerência do ensino à distância (EAD) nesse nível de ensino.

Nessa perspectiva, considera-se que as concepções de infância, família e Educação Infantil não existiram sempre da mesma maneira. Não se trata de estudar a pré-escola como um problema em si, mas de concebê-la como fruto da história social, resultado de mutações conceituais ao longo do tempo. Como observa Fourez, “não posso descrever o mundo apenas com a minha subjetividade; preciso inserir-me em algo mais vasto, uma instituição social, ou seja, uma visão organizada admitida comunitariamente.” (FOUREZ 1995, p. 4).

Isto posto, partindo do princípio de que a pesquisa em questão se pauta pelo estudo de práticas culturais e concepções coletivas, será possível observar a objetividade socialmente construída, visto que a objetividade é sempre relativa à uma cultura.

Vale ressaltar que *a priori*, o interesse pela temática surgiu devido à prática profissional de quase duas décadas na Educação Infantil, que também determinou o tema da pesquisa de mestrado realizada nos anos de 2015 e 2016, intitulada: *A obrigatoriedade da Educação Infantil e a construção das práticas pedagógicas na pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Franca/SP*. Este estudo proporcionou reflexões sobre questões importantes que perpassam a Educação Infantil, dentre elas a concepção de criança, organização das práticas pedagógicas e formação dos docentes que atuam na pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Franca. Nesta pesquisa, concluiu-se que na Rede Municipal de Ensino de Franca, na Educação Infantil, no segmento pré-escola, privilegiam-se processos de ensino e de aprendizagem como preparação para o ensino fundamental, em detrimento das relações educativas que se desenvolvem nesses espaços coletivos. Na maioria das vezes, as especificidades desta etapa educativa são desconsideradas. A pesquisa de mestrado foi determinante para o interesse em estudar a pré-escola, tal como é concebida pelos familiares, no que se refere ao desenvolvimento das práticas educativas realizadas na Educação Infantil e a sua relevância para a concretização dos objetivos traçados para a faixa etária de quatro e cinco anos de idade, considerando que a comunicação entre a família e a instituição escolar é fundamental nesse processo.

Todavia, com a ocorrência do fechamento dos prédios escolares, devido à pandemia da COVID-19, muitas inquietações mudaram o percurso da pesquisa proposta. Dentre os vários questionamentos, destacamos: como esse período pandêmico modificou a forma de viver das famílias que tiveram que se reinventar e ajustar suas rotinas durante o isolamento social?

Inseridas em diferentes arranjos familiares, em distintas realidades, classes sociais, gênero, raça, etnia, etc., há de se considerar que são diversas as experiências das crianças nesse contexto de pandemia. Portanto, torna-se fundamental a reflexão sobre as infâncias e como cada criança é afetada de maneira diferente pelo isolamento social.

Diante da realidade apresentada, nos perguntamos: na impossibilidade de frequentar as escolas, quais famílias possuem condições de auxiliar as crianças nas atividades escolares? Quais são os arranjos das famílias das cinco escolas pesquisadas? Como tem sido a interação dessas famílias com a escola? Quais dessas famílias têm acesso à internet? Quais das dez famílias pesquisadas têm condições de imprimir e ler as orientações oferecidas pela escola? Como tem sido a rotina das famílias trabalhadoras das crianças matriculadas nas escolas pesquisadas?

Essas indagações mobilizaram o desencadeamento desse estudo, para o qual se considerou uma abordagem em termos de práticas sociais. Considera-se, aqui, as práticas sociais como construções coletivas, constituídas social e historicamente. Estudar as práticas “é partir da própria relação, enquanto é ela que determina os elementos aos quais se refere.” (VEYNE, 1982, p.177).

Para Veyne (1982), os acontecimentos humanos estão enredados em uma série de outros acontecimentos, cuja noção não nos apresenta de forma precisa ou nem sequer nem percebermos que eles existem. Tomando como fundamento a concepção de acontecimento em Foucault, Veyne considera que é no estudo da raridade dos acontecimentos e nas relações que estabelecem com outros acontecimentos que podemos compreender, ainda que de forma tênue, o sentido das práticas sociais. Não se trata de buscar as causas partindo de objetos reificados. Aquilo que consideramos materialidade e objetividade seriam, para Veyne, a matéria de alguma prática que a informa, que a torna matéria de algo. Trata-se de uma concepção que Veyne retira de Foucault, que em seu estudo sobre a loucura considera que aquilo que se define como loucura é o efeito de uma prática que faz com que essa matéria seja designada como

loucura. Neste sentido, as práticas cujos efeitos determinam o discurso da loucura, variam conforme as objetivações das práticas históricas. As práticas não podem ser compreendidas sem que se considerem as relações que estabelecem com outras práticas. Por esse motivo, em seu estudo sobre as práticas sociais, Veyne observa que os efeitos das práticas, que se configuram em objetivações históricas, sempre estão em atualização, pela sua relação com as práticas vizinhas, que em seus entrecruzamentos são reconfiguradas, produzindo novas práticas.

(...) a prática lança as objetivações que lhe correspondem e se fundamenta nas realidades do momento, quer dizer, nas objetivações das práticas vizinhas. Ou, melhor dizendo, preenche ativamente o vazio que essas práticas deixam, atualiza as virtualidades que estão prefiguradas no molde; se as práticas vizinhas se transformam, se os limites do vazio se deslocam (...) a prática atualizará essas novas virtualidades e não será mais a mesma. (VEYNE, 1982, pp. 259-260).

As práticas se objetivam em relações distintas e não podem ser explicadas por modelos teóricos, ideológicos, crenças ou mentalidades, porque as práticas não são abstrações, mas constituem o plano concreto de nossas ações. Isto porque nossas ações são constituídas nas próprias relações e são as próprias relações que lhes dão sentido e significado. Assim, um familiar não precisa realizar uma operação mental e compreender que há uma relação de poder quando uma professora lhe diz que não está cumprindo seu papel parental adequadamente. Este familiar simplesmente não vai mais à escola, observando que outros pais também não vão, e se lhe for perguntado, poderá responder algo como “eu não gostei muito da professora”. Não se trata precisamente de uma explicação, mas de uma enunciação do que se constituiu em uma prática objetivada entre os pais, que poderia ser diferente em circunstâncias, relações ou comunidades diferentes. Para um familiar que tenha passado pelos ciclos escolares, cuja mãe não trabalhava e que também tinha frequentado a escola, as relações constituídas com professores e instituição escolar serão possivelmente de natureza distinta daquelas estabelecidas entre docentes e familiares que trabalham e que mal tiveram acesso à escola. Ou, como observa Paul Veyne (1982), aquilo que “em nós é matéria de loucura, será matéria de qualquer outra coisa em uma outra prática.” (Veyne, 1982, p. 171).

Considerando-se que as instituições produzem, constroem e alimentam sistemas definidos de saberes, a problematização das práticas significa perguntar-se, no jogo das relações de poder, quais práticas consideram-se verdadeiras porque

originam-se em um saber institucionalizado, e quais consideram-se como um saber desqualificado porque são conhecimentos que fazem parte do cotidiano da pessoa comum.

Isto também significa perguntar-se se o que os familiares pensam, no caso da Educação Infantil, é parte de um jogo de relações de poder, no qual eles reconhecem a importância da Educação Infantil, mas, por outro lado, manifestam em suas práticas um desapego aos desejos docentes, porque estes não estão inscritos em suas práticas sociais e culturais cotidianas. O desapego à escola não poderia ser considerado como uma prática de resistência às relações de saber-poder instituídas pela escola?

Para a compreensão da dimensão histórica, cultural e social das práticas sociais relativas à própria concepção de criança e família, foram realizados estudos sobre a concepção de criança e de infância, tal como se encontram presentes na literatura pertinente à área. Tem importante papel a clássica descrição de Ariès em seu conhecido livro “História Social da Criança e da Família” que, embora tenha sido objeto de críticas, ainda é referência fundamental na mudança da percepção da criança, não como um objeto universal, mas como o resultado de relações históricas, sociais e culturais distintas.

Nesses termos, se a linguagem é social, quando falamos de pré-escola, estamos falando de uma compreensão de uma instituição construída socialmente, admitidas e reconhecidas por determinado grupo social, ou seja, aquilo que se pode falar com sentido. Assim sendo, “os objetos não são dados ‘em si’, independentemente de todo contexto cultural.” (FOUREZ, 1995, p.49). Considerada desta forma, a pré-escola seria o resultado de uma construção social, uma objetividade socialmente e coletivamente instituída, proveniente de uma cultura e de práticas sociais que se realizam de forma plural.

Apresentadas essas considerações iniciais, enunciamos os objetivos da pesquisa que deu origem a esta tese:

Objetivo Geral:

Compreender as percepções e as experiências de vida das famílias e crianças, matriculadas em cinco escolas da Rede Municipal de Ensino de Franca, na realização de atividades escolares, no ambiente familiar, em contexto da pandemia de COVID-19 e fechamento dos prédios escolares.

Objetivos específicos:

- Compreender o lugar ocupado pela infância nas atividades escolares propostas para o ambiente domiciliar, em contexto da pandemia de COVID-19 e fechamento dos prédios escolares.

- Conhecer as percepções e a experiência de vida das famílias, com a presença das crianças diuturnamente em casa, relativas às mudanças no modo de viver das famílias que tiveram que se reinventar e ajustar suas rotinas durante o isolamento social.

- Identificar as percepções dos familiares sobre a especificidade das ações educativas realizadas com crianças de 4 e 5 anos, em espaços coletivos, ao executarem as atividades remotamente com as crianças no período de pandemia de COVID-19 e fechamento dos prédios escolares.

Isso posto, para a elaboração dessa pesquisa, visando à compreensão da análise dos dados, na primeira seção intitulada “Caminho Metodológico”, são apresentadas as questões teóricas e metodológicas que embasam o estudo, o local onde a pesquisa de campo foi realizada, ou seja, o município de Franca; a Rede Municipal de Ensino; e as cinco escolas dessa rede de ensino, objetos de pesquisa. Por fim, nessa seção são apresentados os sujeitos que contribuíram para a coleta de informações, que no caso compreendem os familiares de 10 crianças matriculadas em unidades escolares municipais, sendo duas de cada região da cidade: norte, sul, leste, oeste e centro.

A segunda seção, intitulada “Famílias, Infâncias e Educação Infantil: apontamentos históricos”, apresenta como objetivo descrever a realidade provocada pela crise sanitária - instituições educacionais fechadas por um período tão alongado e as crianças convivendo exclusivamente com seu núcleo familiar. Nessa seção, optou-se por discutir algumas das diferentes formas de objetivação históricas da família, criança e infância e do processo de institucionalização da criança, por meio da Educação Infantil, por se acreditar ser este um conhecimento fundamental para se compreender e analisar a experiência de vida das famílias e crianças na realização de atividades escolares, no ambiente familiar em contexto da pandemia de COVID-19.

Visando discorrer sobre as concepções historicamente construídas de família, a Educação Infantil, o estudo proposto nesta seção foi dividido em quatro subseções. A primeira, denominada “A construção social e histórica da família”, discute as organizações familiares e suas mudanças histórico-sociais. Sem a pretensão de analisar detalhadamente a trajetória das famílias, realizamos uma breve

contextualização, destacando a sociedade medieval e a modernidade.

A terceira subseção traz a discussão relativa à objetivação, em diferentes processos históricos, da infância e procura-se capturar os diferentes discursos sobre ela. Tendo em vista a compreensão de como meninos e meninas saem da tutela de sua família para submeterem-se aos valores e práticas da educação institucionalizada, a terceira subseção reporta à história de como se deu a construção da educação institucionalizada da infância. Esse reconhecimento permite a compreensão das técnicas de disciplinamento e das instituições que estariam nos primórdios das instituições escolares voltadas para as crianças, além das estratégias e recursos utilizados.

E, por fim, na quarta e última subseção se discute como ocorreu o processo de legitimação dos direitos da criança no Brasil. Diante do aparato legal apresentado, é possível discutir se as rotinas familiares e a organização das escolas em contexto de pandemia de COVID-19 respeitaram os direitos da criança de ter a especificidade da infância respeitada, bem como se a educação ofertada garantiu o que promulga o art. 29 da LDB:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

A terceira seção, denominada “Não posso ir à pré-escola, e agora?” , tem por objetivo discutir sobre a especificidade das ações educativas realizadas com crianças de quatro e cinco anos de idade em espaços coletivos, particularmente a experiência da pré-escola em contexto da pandemia de COVID-19, nos anos de 2020 e 2021, período em que as crianças foram privadas das interações no ambiente escolar e das brincadeiras coletivas, eixos estruturantes da Educação Infantil, conforme preconiza as DCNEI (2009) e a BNCC (2017).

Nessa seção, discutimos a rotina das famílias e suas crianças de quatro e cinco anos de idade na realização de atividades escolares no ambiente doméstico. Visando a compreensão de como se deu a suspensão das aulas, apresentamos os instrumentos legais e normativos aplicados para a suspensão de atividades escolares nos anos de 2020 e 2021 em decorrência do isolamento social como uma das medidas de segurança para a contenção do avanço da COVID-19.

A segunda subseção discutimos a interação das instituições escolar e familiar, quanto às propostas de atividades domiciliares no momento de fechamento dos prédios escolares, como se deu a comunicação entre elas e a viabilidade da realização das atividades escolares no ambiente doméstico, bem como qual lugar a criança se encontra nessas duas instituições em contexto da pandemia. Já na terceira subseção buscamos explicitar as ações educativas características da pré-escola, as especificidades das propostas curriculares destinadas às crianças de quatro e cinco anos matriculadas em creches e escolas de Educação Infantil. A última subseção discute as propostas curriculares da Rede Municipal de Ensino de Franca, por meio de um breve histórico de como esse currículo vem sendo estruturado ao longo do tempo, com ênfase nas propostas de atividades complementares¹ recomendadas para a pré-escola no período de isolamento social ocorrido nos anos de 2020 e 2021.

E por fim, a quarta e última seção, com a intenção de responder às questões propostas, apresenta ao leitor a análise dos resultados obtidos por intermédio das investigações realizadas.

¹ Atividades Complementares: nome atribuído pela Secretaria Municipal de Educação às apostilas, com atividades escolares, elaboradas no ano de 2020 enviadas para casa para serem realizadas pelas crianças no período de isolamento social.

1 CAMINHO METODOLÓGICO

*Como não tenho a impressão de apresentar um produto nitidamente circunscrito e facilmente identificável assumirei, antes de mais nada, o risco de mostrar seus andaimes, suas impressões de base, os descaminhos de seu método e os esboços de sua demonstração.
(DONZELOT, 1980, p. 9)*

Inquietações se encontram na origem deste trabalho, sendo essas: Qual a experiência de vida das famílias e crianças, matriculadas na Rede Municipal de Ensino de Franca, na realização de atividades escolares, no ambiente familiar, em contexto da pandemia COVID-19 e fechamento dos prédios escolares? Como foi a interação entre as escolas e as famílias nesse período? Como se deram as rotinas das famílias e crianças na realização de atividades escolares no ambiente familiar? Quais as percepções das famílias sobre a especificidade das ações educativas realizadas com crianças de 4 e 5 anos, em espaços coletivos, ao executarem as atividades remotamente com as crianças no período da pandemia de COVID-19? Nesse processo, buscamos entender a rotina das famílias juntamente às crianças na realização de atividades escolares no ambiente doméstico, além de analisar a qualidade da interação da escola com os pais, mães e ou responsáveis durante o contexto da pandemia de COVID-19 e fechamento dos prédios escolares.

A pesquisa científica é uma busca de um indivíduo inquieto, que procura respostas e, desse modo, desvenda a realidade que, por sua vez, “não é o que apresenta à primeira vista”, afirma Demo (1985, p.23). Nessa significação, “pode-se considerar a ciência como uma tecnologia intelectual destinada a favorecer interpretações do mundo que correspondem a nossos projetos”, corrobora Fourez (1995, p.81).

Consideraremos aqui, fundamentalmente, as percepções dos familiares em relação aos eventos resultantes da pandemia. Por meio dessa abordagem será possível responder às questões: em contexto de pandemia e isolamento social nos anos de 2020 e 2021, devido à COVID-19, considerando as especificidades da Educação Infantil, que tipo de educação foi ofertada para as crianças nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Franca? Interações e brincadeiras foram priorizadas pela escola? Como? Como cada família lidou com essa situação inusitada de ensino

remoto para as crianças de quatro e cinco anos de idade? Qual as percepções das famílias sobre o trabalho realizado na pré-escola durante o fechamento das unidades escolares em decorrência da pandemia?

No mês de fevereiro de 2022 foi realizado o levantamento da produção bibliográfica relativa aos efeitos da COVID-19 nas experiências de Educação Infantil na intenção de apreender os sentidos e significados constituídos na experiência vivida pelos agentes escolares e familiares que se encontram presentes na produção acadêmica realizada sobre esse tema.

Considerando bases relevantes por abrangerem uma quantidade considerável de trabalhos acadêmicos no Brasil, realizou-se a sondagem no Banco de Teses e Dissertações e Periódicos da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações BDTD. Utilizando os indexadores: Educação Infantil / COVID-19 / Coronavírus foram encontrados 189 artigos.

Após a seleção dos títulos, que abordam a temática Educação Infantil, famílias e coronavírus, foi realizada a leitura dos resumos e excluídos aqueles não coerentes com a temática estudada. A leitura realizada dos resumos dos artigos selecionados resultou em uma nova seleção, nas quais foram escolhidos nove trabalhos que foram lidos na íntegra, sendo estes: A (in)visibilidade de bebês e crianças na pandemia (SIQUEIRA, 2021); “É assim que se é criança”: quando a infância silencia na Educação Infantil (e na vida) (CAMPOS; DURLI, 2021); Educação em tempos de pandemia: (re)vivências na educação infantil durante o distanciamento social (ADERNE; FERREITA, 2021); Infância confinada: liturgias de escolarização e privatização da Educação (CAMPOS; DURLI, 2021); Infância em tempos de pandemia (BRANDÃO, 2021); Infâncias, crianças e travessias: em que barcos navegamos? (PASTORE, 2021); Rotina familiar e acadêmica de famílias de alunos durante o isolamento social (BORGES, 2021); Racionalidade tecnológica e a educação dos corpos infantis em tempos de pandemia (OLIVEIRA, 2021); Tempos de isolamento social: Infâncias nos encontros virtuais (MARQUES; OLIVEIRA, 2020); Um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de pandemia (LESSA; SIMÃO, 2020);

Vale salientar que devido ao período da pesquisa que corresponde ao contexto de pandemia nos anos de 2020 e 2021, no banco de teses e dissertações apenas uma dissertação pertinente ao tema foi encontrada: Aproximações e afastamentos das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão durante a

pandemia da COVID-19 por professoras da Educação Infantil (SIQUEIRA, 2021) da Universidade de Brasília. No entanto, até o momento em que este levantamento foi feito, o texto ainda não estava disponível para leitura.

Os artigos selecionados dentro do cenário da pandemia de COVID-19 são relevantes por fortalecerem os estudos relacionados com a temática. Com esse levantamento, obtivemos um panorama dos estudos acadêmicos dessa realidade, o que comprova a relevância social e científica desta pesquisa. Entretanto, para este estudo foram selecionados para consulta aqueles que apresentam como abordagem a sociologia da infância.

O estudo proposto se caracteriza como pesquisa qualitativa, uma vez que essa abordagem consente ao pesquisador maior proximidade com os sujeitos e com o ambiente a ser pesquisado; trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, como afirma Minayo (2000).

Este tipo de pesquisa permite o estudo das percepções e das práticas sociais, levando em conta seu modo de viver, de sentir e pensar sua realidade. Assim sendo, “a palavra assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro de dados como para a disseminação de resultados”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

Essa abordagem compreende estudos de ordens sociais e culturais que conferem significado às construções contextualizadas (MINAYO, 2010). A pesquisa qualitativa demanda um criterioso olhar do pesquisador ao escolher os sujeitos e os procedimentos, que por sua vez deve ser:

Um acurado instrumental teórico e metodológico que o munície na aproximação e construção da realidade ao mesmo tempo que mantém a crítica não só sobre as condições de compreensão do objeto como de seus próprios procedimentos”. (MINAYO, 2010, p.42).

A pesquisa qualitativa em educação, que até meados de 1950 era marginalizada, apresentou avanços na década de 1960, devido à propagação de investigações qualitativas na área. Esse progresso ocorreu por conta do incentivo de programas federais americanos que subsidiaram pesquisas etnográficas, afirmam Bogdan e Biklen (1994).

Por se tratar de um estudo na área de ciências humanas, a pesquisa qualitativa pode compreender diversas estratégias de investigação e abordagens teóricas.

Contudo, o trabalho de campo deve ser intenso, o pesquisador deve conhecer o que acontece no ambiente natural em que ocorrem as situações ou as percepções dos sujeitos pesquisados. A observação diária e a participação durante os acontecimentos no campo de pesquisa são fundamentais. Ao presenciar o maior número de situações e acontecimentos que ocorrem no processo, torna-se possível um contato pessoal e estreito com o objeto de estudo (BOGDAN; BILKEN, 1994).

Considerando-se as especificidades da pesquisa qualitativa, a abordagem teórica e os procedimentos serão apresentados, assim como as etapas e o contexto em que a pesquisa foi realizada.

É importante informar que um aspecto fundamental do estudo aqui apresentado é a sua abordagem fundada na percepção dos sujeitos em relação ao afastamento social durante o período mais rigoroso da pandemia de COVID-19 em 2020 e 2021. O estudo da percepção, tal como considerada nesta pesquisa, tem uma perspectiva fenomenológica e parte da compreensão do viver de cada sujeito como experiência no mundo, compreendendo que é na sua relação com os outros que essa percepção pode levar à constituição de uma prática.

De acordo com Merleau-Ponty (1994), a percepção seria a experiência de se relacionar com a existência do e no mundo, que antecede toda a determinação ou objetivação. Segundo o autor, a experiência do mundo está diretamente ligada às sensações, não no sentido que lhe teria atribuído o empirismo, que considera a sensação por meio da relação estímulo-resposta, mas na concepção segundo a qual a apreensão dos sentidos se faz por meio do corpo, pela experiência do corpo no mundo. A percepção não seria, nesta perspectiva, um efeito mental, mas um efeito da corporeidade em sua condição de existência.

Não se trata, portanto, na perspectiva de Merleau-Ponty (1994), de uma separação entre o sensível e o entendimento, mas de uma experiência de mundo que compreende tanto uma significação intelectual quanto corpórea. Essa experiência se dá no mundo vivido, antes mesmo de lhes serem atribuídos significados. A percepção é, então, fundada, antes de tudo, na experiência do sujeito encarnado, do corpo que sente e se constitui na experiência do mundo.

Realizar uma pesquisa com o intuito de apreender as percepções é buscar os significados atribuídos pelos sujeitos à sua experiência. Por meio do significado atribuído pelos sujeitos às suas percepções, pode-se interpretar o redimensionamento das práticas.

Assim, os efeitos do afastamento social provocado pela pandemia de COVID-19 alteraram a percepção do ambiente doméstico e familiar, do processo educativo e das práticas a ela relacionadas. Os corpos foram inseridos em uma nova situação, novas sensações alteraram a percepção da experiência de ser e estar no mundo, que foram redimensionadas e embaralhadas reconstituindo as práticas.

1.1 O UNIVERSO DA PESQUISA

Visando a compreensão do universo no qual a pesquisa foi realizada, apresentaremos nesta seção algumas características dos sujeitos e dos locais em que este estudo se realizou. Vale ressaltar que a coleta de dados aconteceu no ano de 2022 e, por este motivo, todos os dados apresentados correspondem a este ano. A relevância dessa contextualização se justifica porque a escrita de uma tese não depende exclusivamente de aspectos teóricos, mas também de conhecimentos das especificidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como das relações estabelecidas entre os sujeitos e o contexto histórico e social em que estão inseridos. Compreender essas relações e as tensões e conflitos foi a problemática que inspirou esta pesquisa.

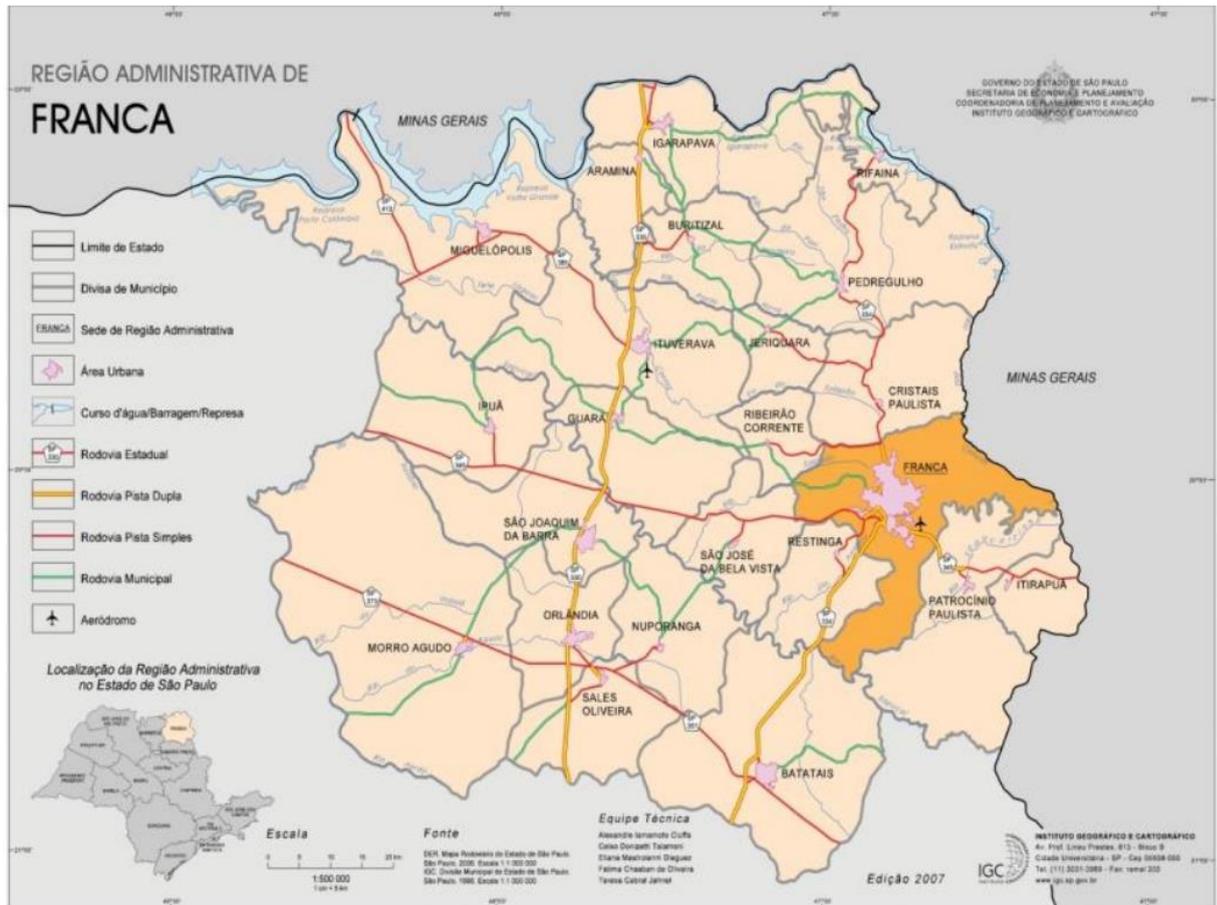
Portanto, iniciamos apontando alguns aspectos da cidade de Franca, visto que nesse estudo a pesquisa de campo foi realizada em cinco escolas pertencentes à sua Rede Municipal de Ensino. Localizada entre os rios Pardo e Grande, no nordeste do estado de São Paulo, encontra-se a aproximadamente 400 km da capital, possuindo uma área total de 607 quilômetros quadrados, tendo fronteiras com cidades mineiras (Ibiraci e Claraval) e paulistas (Batatais, Cristais Paulista e Patrocínio Paulista).

De acordo com o IBGE (2020), a população atual do município é estimada na média de 355.901 habitantes. Franca é considerada uma das mais importantes regiões produtoras de café. Por outro lado, é a indústria do calçado que sustenta a economia da cidade, que é um dos principais pólos de produção de calçados no país, em especial os masculinos, enviados para o mercado interno e internacional. Este cenário vem passando por mudanças devido à crise presente no setor, surgindo assim, uma tímida diversificação da economia.

Franca é a sede da 14ª Região Administrativa do estado de São Paulo, que se constitui por 23 municípios ao todo, sendo eles: Aramina, Batatais, Buritzal, Cristais Paulista, Guará, Igarapava, Ipuã, Itirapuã, Ituverava, Jariquera, Miguelópolis, Morro

Agudo, Nuporanga, Orlandia, Patrocínio Paulista, Pedregulho, Restinga, Ribeirão Corrente, Rifaina, Sales Oliveira, São Joaquim da Barra e São José da Bela Vista.

FIGURA 1- Mapa da Distribuição dos Municípios que compõem a Região Administrativa, tendo Franca como sede.



Fonte: Franca, (2015, p.12). **Plano Municipal de Educação**. Franca 2015-2025, Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: < https://www.franca.sp.gov.br/images/EDUCACAO/1- INSTITUCIONAL/PLANO_MUNICIPAL/plano_municipal_da_educacao.pdf > . Acesso em: 14 nov.2021

O início do povoamento na cidade ocorreu em 1760, no atual bairro Miramontes. Nessa época, houve um expressivo expansionismo populacional devido à imigração da população de Minas Gerais, que no momento sofria com a decadência das minas. Conseqüentemente, diversos mineiros permaneceram em Franca para cultivar lavouras e criar gado.

Atualmente, a cidade conta com todos os serviços na área da saúde, educação e oferece assistência social e judiciária. No Ensino Superior, possui diversos Centros Educacionais: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP);

Universidade de Franca (UNIFRAN); Centro Universitário Municipal (Uni-Facef); Faculdade de Direito de Franca (FDF); Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC); Universidade Aberta do Brasil (UAB); Anhanguera Educacional; com os mais variados cursos à distância. Todas proporcionam cursos de graduação e pós-graduação em diferentes níveis e áreas.

Ademais, o município comporta, também, escolas em nível técnico: Colégio Técnico Agrícola "Carmelino Corrêa Junior", Escola Técnica Estadual (ETEC) "Dr. Júlio Cardoso"; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

No que concerne à Educação Infantil, é seguro afirmar que é compreendida pelas redes de ensino particular e municipal. No que diz respeito à Rede Municipal, este nível de ensino é oferecido em período integral nas creches, e período parcial em EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil) e EMEBs (Escolas Municipais de Educação Básica). O município, além da Educação Infantil, oferece Ensino Fundamental até o 5º ano, Educação de Jovens e Adultos (EJA) estabelecidos nos bairros no modelo presencial e o Centro de Supletivo Municipal, não presencial, o (CESUM). Proporciona também o Projeto de Alfabetização de Adultos (AJA) em núcleos espalhados por diversos bairros da cidade, e o Centro de Educação Integrada (CEI), que constitui um projeto educacional cujo objetivo é integrar no mercado de trabalho adolescentes e adultos com deficiências.

De acordo com dados da Secretaria Municipal de Franca contidos no site da prefeitura, no ano de 2021 - última atualização dos dados -, compõe a Rede Municipal de Franca 50 escolas, destas 16 são de pré-escola e primeiro ano e 34 oferecem de pré-escola até o 5º ano do ensino fundamental. A pré-escola também é ofertada em período integral em 78 creches conveniadas, porém as creches não fazem parte dessa pesquisa devido ao fato de receberem um tratamento diferenciado das escolas: o planejamento é diferente, a equipe gestora, o quadro de funcionários também; além da estrutura física dos prédios, o salário das professoras e educadoras, a forma de contrato dos docentes - que nas escolas é por meio de concurso e nas creches, contratação. Na Rede Municipal, a pré-escola de creches e de escolas são tratadas como categorias completamente distintas, embora sejam todas as crianças pertencentes à mesma rede de ensino.

Estavam matriculados nas Rede Municipal de Ensino de Franca, no ano de 2022, 16.987 alunos; destes, 2.005 são crianças de quatro anos na Fase I e 2.484

crianças de cinco anos na Fase II, correspondendo a 26% dos alunos matriculados nas escolas. A Rede Municipal, que abrange 50 escolas, e é dividida em cinco regiões. A Região Norte compreende 18 unidades escolares, a Região Sul, 11 unidades, a Região Leste 8 unidades, a Região Oeste, 9 unidades e a Região Centro, 4 escolas de educação básica, que atendem de pré-escola ao 1º ano do ensino fundamental.

As EMEIs são anexas às EMEBs, geralmente são escolas antigas e pequenas. A Região Norte possui cinco EMEIs, a Região Sul possui quatro, já as Regiões Leste e Oeste possuem três, e a Região Centro possui quatro. Vale esclarecer que algumas destas unidades escolares, embora possuam as mesmas características de prédios pequenos e antigos que atendem crianças de pré-escola e 1º ano do ensino fundamental, são denominadas EMEBs, pelo fato de serem escolas sedes e terem os alunos do primeiro ano cadastrados em seu nome, embora as salas de primeiros anos funcionem nos prédios das EMEIs anexas. Cabe ainda esclarecer que algumas pré-escolas funcionam dentro dos prédios das EMEBs grandes, ou seja, muitas unidades escolares não possuem escolas anexas.

A organização da Rede Municipal de Ensino de Franca é resultado de mudanças ocorridas ao longo do tempo. De acordo com as informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), os primeiros prédios escolares municipais (EMEIs) tinham no máximo quatro salas de aula, atendendo alunos da pré-escola dentro da faixa etária de quatro a cinco anos. Por conseguinte, cada unidade escolar era classificada conforme a sua localização, sendo: Norte, Sul, Leste, Oeste, Nordeste, Noroeste, Sudeste e Sudoeste. Havia também um coordenador pedagógico e um diretor responsável, em média, por cinco Unidades Escolares.

Ao longo das décadas de 1980 e 1990, devido ao processo de municipalização ocorrido no estado de São Paulo, houve a expansão da Rede Municipal de Ensino. Assim sendo, a partir do ano de 1995 o município passou a atender o Ensino Fundamental (denominados até 2008 de 1ª a 4ª séries) em paralelo com a rede estadual. Antes atendia apenas a pré-escola e a Educação de Jovens e Adultos, denominada Ensino Supletivo.

Atualmente, atende 4.489 crianças na Educação Infantil, seguindo as determinações da LDB, 9394/96. A pré-escola em período parcial, no ano de 2020, foi oferecida nos horários das 7h às 11h no período da manhã, e das 12h50 às 16h50 no período da tarde.

No que se refere à quantidade de alunos, profissionais que atuam na Secretaria Municipal de Educação e à estrutura física, seguem os dados abaixo:

QUADRO 1- Quantidade de alunos e profissionais que atuam na SME

ESTRUTURA FÍSICA	Atualizado em 03/03/2021
EMEI (Escola Municipal de Ensino Infantil)	16
EMEB (Escola Municipal de Ensino Fundamental)	34
Creches conveniadas	78
Núcleos Alfabetização de Adultos (AJA)	16
Educação de Jovens e adultos (EJA)	03
CESUM (Ensino à Distância)	01
Escola de Iniciação Musical (EMIM)	01
ALUNOS	
Pré-escola	4.489
Ensino Fundamental 1º ao 5º ano	12.298
Total geral	16.987
SERVIDORES	
PEB I	974
PEB I- Ensino Especializado	51
PEB II Arte, Biologia, Ciências, Física, Espanhol, Filosofia, Geografia, História, Inglês, Matemática, Português, Química, Sociologia.	82
PEB II - Educação Física	74
PEB I - Educação Musical	64
Coordenador Pedagógico	54
Orientador Educacional	35
Pedagogo	68
Diretor	40
Secretário de escola	31
Escriturário	49

Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Franca. Disponível em:

<https://www.franca.sp.gov.br/educacao-em-numeros/administracao-municipal/administracao-direta/educacao/institucional/educacao-em-numeros>. Acesso em: 06 jun.2021.

Conforme o planejado para o ano letivo de 2020, até a data de 13 de março as aulas transcorreram normalmente. Entretanto, devido à confirmação de casos de COVID-19 por municípios, no dia 16 de março a Secretaria de Educação emitiu um comunicado de que a presença das crianças seria facultativa e que todos os funcionários acima de 60 anos ou que apresentassem comorbidades estariam dispensados do trabalho presencial, ainda que nesse dia não houvesse orientações quanto ao *home office*. Contudo, no dia 18 de março, o prefeito suspendeu as aulas presenciais por meio do decreto nº 11016 de 17/03/2020.

A partir dessa data, os professores montaram grupos pelo aplicativo *Whatsapp*, bem como outras redes sociais, como o *Facebook* e plataformas para reuniões digitais como *Google Meet* e *Zoom* com alunos e iniciou-se o período de aulas remotas. Por meio do ambiente virtual buscou-se manter a rotina de sala de aula. Para que o processo pudesse ser exitoso, equipes técnicas da Secretaria de Educação elaboraram materiais com atividades complementares, que foram impressas por cada unidade escolar e entregues periodicamente aos familiares.

Sob a orientação dos professores, por meio dos grupos de *Whatsapp*, chamadas de vídeo, outras redes sociais, mensagens individuais ou telefonemas, os familiares teriam que auxiliar as crianças na realização das atividades que, posteriormente, deveriam ser devolvidas à escola antes de receberem as próximas apostilas.

Diante dessa realidade, todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de Franca fecharam suas portas pela primeira vez desde a sua criação. Nesse contexto, a pesquisa em questão buscou analisar e compreender essa experiência de vida das famílias e crianças - na realização de atividades escolares no ambiente familiar no contexto da pandemia de COVID-19.

1.1.1 O lócus da pesquisa

Devido às características da Rede Municipal de Ensino de Franca, optou-se em fazer a pesquisa de campo em uma escola de cada região da cidade. Desse modo, foram entrevistados dez familiares, dois de cada região. Na Região Norte foi realizada a entrevista em uma escola pequena que responde por três unidades escolares de Educação Infantil que atendem crianças de quatro a seis anos e abrange o primeiro ano do Ensino fundamental, portanto é denominada de EMEB. A escola sede no ano de 2022 só atendeu a uma fase II da Educação Infantil e o restante, sete turmas de

1º ano do ensino fundamental. A escola da Região Centro também pertence a um núcleo, composto por quatro EMEIs. A entrevista, assim como na Região Norte, foi realizada na escola sede. Nas escolas das Regiões Sul e Leste, as salas de pré-escola funcionam dentro do mesmo prédio que o fundamental, portanto não são escolas anexas. Já a escola da Região Oeste possui turmas de pré-escola no mesmo prédio do fundamental e uma turma em uma EMEI anexa.

A escola da Região Norte escolhida iniciou suas atividades no ano de 1995 para atender alunos da Educação Infantil e, a partir de 2009, passou a atender também o ensino fundamental. Denominada de EMEB - Escola Municipal de Educação Básica -, essa Unidade Escolar é pequena, nela funcionam quatro salas de aula, com turmas de fase II da Educação Infantil e 1º ano do fundamental. A escola também possui uma pequena cozinha, área coberta, parque gramado, banheiros para os alunos e funcionários e possui, também, uma pequena sala administrativa. O prédio é antigo, porém bem conservado, tendo sido pintado recentemente.

No período da manhã, a escola atende três primeiros anos com média de 22 alunos, e uma fase II da Educação Infantil com 18 alunos. O período da tarde atende uma fase II da Educação Infantil com 20 alunos e três primeiros anos com 24 alunos. A equipe gestora é formada pela diretora, pedagoga e coordenadora pedagógica. Trabalham nessa EMEB oito professoras regentes de classe, duas professoras de apoio (substitutas), professores de Educação Física e Educação Musical. Também compõem o quadro de funcionários: uma auxiliar de limpeza, uma inspetora e duas serventes de merendeira.

Na Rede Municipal de Franca, a região Centro é composta por cinco escolas. A escola sede se localiza próxima à prefeitura, possuía 286 alunos matriculados no ano de 2022, distribuídos em doze turmas, sendo sete no período da manhã e cinco no período da tarde. No período da manhã funcionam três fases II da Educação Infantil e quatro primeiros anos. No período da tarde, funcionam uma fase II da Educação Infantil e quatro primeiros anos. As turmas possuem em média 25 crianças matriculadas. Na escola anexa 1 funcionam quatro turmas, duas por período, sendo três fases I e uma fase II da Educação Infantil. Nesta unidade escolar estão matriculadas 76 crianças. A escola anexa 2 possui 5 turmas, duas no período da manhã: uma fase II e dois primeiros anos; e, no período da tarde, três turmas: duas de primeiro ano e uma fase I, totalizando 93 crianças matriculadas. Na escola anexa funcionam duas turmas, uma em cada período, de manhã uma fase I com sete

crianças e no período da tarde, 15 crianças de fase II. Esta escola se localiza no centro comercial da cidade.

A escola sede foi a escolhida para a realização da entrevista, devido à quantidade de crianças matriculadas. Esta unidade escolar foi inaugurada em 1995 e atualmente é uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, que atende crianças de toda cidade por se localizar em uma região central, recebendo em média 300 alunos. Destes, 150 estão matriculados no Ensino Infantil (Pré-escola) e 150 no Ensino Fundamental I. A escola conta com seis salas de aula, sendo seis turmas no período da manhã e seis turmas no período da tarde, uma sala de professores, uma sala para o coordenador e orientadora que dividem o espaço, uma sala para a pedagoga e duas salas para almoxarifado. Suas instalações também contam com dois pátios cobertos, uma quadra, uma sala de secretaria que é dividida com a direção da escola, uma cozinha, um cômodo pequeno, quatro banheiros para os alunos, um banheiro de acessibilidade, quatro banheiros de funcionários. O prédio é dividido com mais duas instituições, o CEFAP - Centro de Formação e Aperfeiçoamento - e o CEI - Centro de Educação Integrada. Devido a essa divisão, a quadra é cedida para a aula de Educação Física e o recreio do CEI. A escola não possui refeitório, nem cozinha apropriada. Por esse motivo, os lanches são servidos nas salas de aula.

A EMEB, localizada na região sul da cidade de Franca, escolhida para a entrevista, foi inaugurada no ano de 2013. Portanto, é uma escola nova, com instalações modernas e é bem conservada, tendo sido pintada recentemente. Nesta unidade escolar estavam matriculados 561 alunos no ano de 2022, distribuídos em vinte e quatro salas de aula de Educação Infantil ao quinto ano do ensino fundamental, destes 18% compreendem as matrículas de crianças da pré-escola. Suas instalações contam com pátio coberto, sala de leitura, quadra, sala de informática, refeitório, cozinha, parque, sala de atendimento educacional especializado, salas para a equipe gestora, sendo uma para a diretora, uma para a coordenadora, uma para a pedagoga e uma para a orientadora educacional. Nesta escola da região sul, compõe o quadro de funcionários, além dos 24 professores regentes de sala de aula e da equipe gestora, dois inspetores de alunos, duas merendeiras, um escriturário, um secretário, professores de música, educação física e apoio pedagógico que acompanham as crianças público da educação especial.

A escola da Região Oeste escolhida para a entrevista foi fundada no ano de 2005, com o objetivo de atender os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Posteriormente, a escola foi ampliada e passou a atender a Educação Infantil. Atualmente possui 442 alunos distribuídos em 10 salas de aula em cada período, destes, 20% estão matriculados na pré-escola. A estrutura física é composta por sala de música e artes, cozinha, refeitório, pátio coberto, sala de reforço escolar, parque, e sala de recursos multifuncionais para alunos da educação especial. Além dos professores titulares, atuam nesta escola professores especialistas em Artes, Educação Física e Educação Musical, dois inspetores de alunos, um secretário, um escriturário, duas merendeiras e duas auxiliares de limpeza. A equipe gestora é formada pela diretora, duas pedagogas, uma coordenadora pedagógica e uma orientadora educacional. Esta EMEB possui uma escola anexa que atende crianças da Educação Infantil. Esta escola foi fundada no ano de 1989, possui duas salas de aula, área coberta, área externa, cozinha, sanitários e parque infantil. Esta unidade escolar se localiza em um bairro próximo à escola sede, embora com capacidade para atender 80 crianças de 4 a 6 anos, em 2022. Nesta escola funciona no período da manhã uma sala de Educação Infantil fase II, com 10 alunos. Na unidade trabalham uma ajudante geral, uma servente de merendeira, uma professora PEB1, uma professora especialista em Educação Física e uma de Educação Musical.

A escola da Região Leste é a maior escola da Rede Municipal, atende alunos da pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental e tem matriculados 810 alunos, dos quais 23% são da Educação Infantil. De acordo com a caracterização da comunidade escolar, seus alunos compreendem a faixa-etária de 4 a 12 anos. A maioria são naturais de Franca e residem em diferentes bairros. Desses, 15% residem na zona rural e utilizam o transporte escolar municipal.

A escola possui salas de aula, biblioteca, refeitório, secretaria, sala de informática e salas para cada membro da equipe gestora. Trabalham nessa escola 26 professoras do Ensino Fundamental, 4 de Educação Infantil, 2 professoras de recuperação paralela, 2 professoras em rede (substitutas) por período, 1 professora readaptada e professores especialistas de Educação Física, Musical e Artes. O quadro de funcionários é composto por merendeiras, ajudantes gerais, inspetores de aluno, secretária e uma escriturária.

A escolha por estas escolas se deu pela localização - uma em cada região da cidade - e pelo fato de apresentarem formatos, características e realidades distintas, propiciando uma visão geral da Rede Municipal de ensino de Franca.

1.1.2 Os sujeitos

Para obtenção dos dados da pesquisa, foi realizada a aplicação de entrevista semiestruturada com 10 familiares, sendo dois de cada região. Optou-se por escolher os familiares de crianças matriculadas no 1º ano do ensino fundamental no ano de 2022, pelo fato destas crianças estarem na fase I em 2020 e na fase II da pré-escola em 2021, período em que ocorreu o fechamento das unidades escolares e as atividades passaram a ser realizadas em ambientes domésticos.

O critério de escolha dos sujeitos foi a participação dos familiares, ou seja, aqueles que no momento de confinamento mais interagiram com os professores (as) que realizaram as atividades domiciliares. Partindo desse critério foi solicitado às escolas a permissão para entrevistar dois familiares, as diretoras passaram o contato de um responsável, a pesquisadora comunicou-se com eles, na maioria dos casos, por meio do aplicativo *WhatsApp*, e agendou o melhor momento para a entrevista. A entrevista foi realizada com duas tias, dois pais e seis mães.

Optou-se pela aplicação de entrevista semiestruturada por esta permitir maior liberdade ao entrevistado e a troca efetiva entre colaborador e entrevistador, além de maior profundidade no assunto. De acordo com Triviños (1987), entrevista semiestruturada é definida como:

[...] aquela que parte de certos conhecimentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta forma, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Objetivando responder às questões propostas pela pesquisa, os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas, e transcritas na íntegra. Para a autorização da pesquisa de campo, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), com cadastro na Plataforma Brasil, sendo aprovado pelo parecer número 3.318.686.

As questões aplicadas se referem às práticas educativas na educação pré-escolar em contexto da pandemia de COVID -19, e a experiência de familiares e crianças durante o isolamento social e fechamento das unidades escolares, conforme podemos observar no roteiro a seguir:

1. Vou te fazer algumas perguntas sobre os anos de 2020 /2021 em que a escola ficou fechada. Você poderia dizer qual a sua percepção sobre como a criança se sentiu durante o período de suspensão das aulas? Sentiu falta dos amiguinhos, de brincar, solitária, aumentou a bagunça, aumentou as atividades de pular, dançar, inventar ou interpretar histórias ?
2. A criança tinha angústia, medo, ficava irritada? Ansiosa e nervosa? Se sentiu oprimida? Enclausurada?
3. Quando as escolas ficaram fechadas, sua criança brincava? Com quem? De quê brincava? Não brincava? Por quê?
4. O acesso à internet foi suficiente?
5. No caso de não ser suficiente, quais alternativas foram usadas?
6. Como você se sentiu sem poder ter uma internet adequada neste período de pandemia? Impotente, ansioso, angustiado?
7. Durante o período de suspensão das aulas, você encontrou dificuldades em trabalhar com os materiais propostos para as atividades em casa?
8. Durante a suspensão das aulas, a criança, realizou as atividades propostas?
9. Você poderia dizer o que achou dos materiais? Que sugestões faria para melhorá-los?
10. Quais outras atividades a criança realizou durante o período de suspensão das aulas? Brincou sozinha? Jogou no celular ou no computador? Brincou com os irmãos? Brincou com pais ou parentes? Ouviu histórias? Fez bagunça pela casa? Pulou, dançou, inventou ou interpretou histórias sozinha?
11. Quais foram as suas sensações durante esse período? De usar a internet em vez da escola?
12. Ocorreu algum falecimento na sua família devido a COVID-19? Como você definiria a sua sensação de luto após a perda: angústia, medo, impotência, raiva, resignação, por exemplo...
13. Houve perda de emprego ou redução de renda devido à COVID-19?
14. Em relação à perda de emprego ou redução de renda, qual foi o seu sentimento? Medo pelo futuro, medo de não conseguir manter a sua família, desespero, impotência, raiva, angústia cotidiana, depressão.
15. Para encerrar, você se lembra de outras atividades da criança, como brincar, contar histórias, representar histórias, inventar brincadeiras ou jogos que você queira compartilhar? Alguma história da família que você queira compartilhar?

Como instrumento de registro da coleta de dados foi utilizado o Diário de Campo para registrar o contexto da recolha dos dados da pesquisa e outros aspectos que possam auxiliar na análise dos dados. Tal diário permite o acompanhamento do desenvolvimento do projeto e contribui significativamente na análise dos dados.

O Diário de Campo é mais do que um simples registro de fatos ocorridos no tempo. Seu aproveitamento metodológico depende do olhar atento do pesquisador para captar detalhes do trabalho de campo e, sobretudo auxilia a memória do pesquisador para que as informações sejam analisadas com profundidade. (WHITAKER, 2002, p. 151).

As questões visaram atingir o objetivo proposto para este estudo que pode ser apresentado como:

- Compreender e analisar a experiência de vida das famílias e crianças matriculadas em cinco escolas da Rede Municipal de Ensino de Franca, na realização de atividades escolares, no ambiente familiar, em contexto da pandemia de COVID-19 e fechamento das unidades escolares. Sendo os objetivos específicos:

- Analisar a interação entre as cinco escolas e famílias no período da pandemia de COVID-19;

- Compreender as rotinas desses familiares e crianças na realização de atividades escolares no ambiente familiar em contexto da pandemia de COVID-19 e isolamento social;

- Identificar as percepções desses familiares sobre a especificidade das ações educativas realizadas com crianças de 4 e 5 anos, em espaços coletivos, ao executarem as atividades remotamente com as crianças no período da pandemia de COVID-19 e fechamento dos prédios escolares.

Para obtenção dos resultados almejados, os dados foram organizados e analisados por meio da análise de conteúdo, que, conforme Bardin (2009), corresponde a um conjunto de técnicas de análise de comunicações. Valendo-se da comunicação como ponto de partida, buscou-se compreender os sentidos e significados das percepções presentes nas mensagens.

Para estudiosos como Bogdan e Biklen (1994) e Bardin (2011), uma etapa relevante na análise de conteúdos refere-se à organização e sistematização dos dados coletados, que permite a compreensão das informações a partir da questão pré-determinada pela pesquisa, bem como a elaboração de categorias que orientarão a compreensão final dos dados.

Contudo, a análise de conteúdos compreende etapas pré-definidas, sendo elas: pré-análise, na qual a transcrição da entrevista é organizada e analisada, extraindo-se os trechos relevantes e significativos. Nesta etapa são definidas as categorias de análise. A segunda etapa abrange a exploração do material. Nesse momento se aplica a abordagem escolhida. Esta fase exige múltiplas leituras e pode ser considerada a mais extensa. A última etapa refere-se ao tratamento e interpretação dos resultados obtidos. Nessa fase da pesquisa, realiza-se a análise do conteúdo considerando os objetivos e abordagem da pesquisa.

A metodologia constituída pela análise de conteúdo foi escolhida em função da possibilidade de se realizar, por meio dela, não apenas uma descrição das percepções, mas também uma interpretação de seus sentidos e significados. Demanda esclarecer que, partindo da análise de conteúdos, os dados foram organizados em forma de categorias e unidades de registro; excertos de transcrições com a narrativa dos familiares; assim como inferências - alicerçadas no referencial teórico são apresentados na seção 4 deste texto.

2 FAMÍLIAS, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS

*As crianças, todas as
crianças, transportam o
peso da sociedade que os
adultos lhe legam,
mas fazem-no com a leveza da
renovação e o sentido de que
tudo é de novo possível.
(Sarmento, 2004)*

Tomando como ponto de partida a construção social da Educação Infantil, das famílias e infâncias, a discussão dessa seção versa sobre as transformações ocorridas ao longo do tempo, considerando que o conceito de família², assim como a concepção de infância e de pré-escola, passou por ressignificações devido às alterações das práticas sociais. Essas mudanças podem compreender significados diversos, em diferentes culturas de acordo com o contexto histórico, social e a época.

As concepções de criança e infância, por exemplo, são construções sociais, as práticas que produziram a infância moderna derivam da concepção de corpo originada na biologia. Como observa Moruzzi (2017), é o olhar sobre o corpo e sobre o sexo da criança que fazem emergir uma série de práticas discursivas que determinam:

o que é a criança, o que é a infância, como ela se desenvolve, quais são suas fases de desenvolvimento, quais são suas características físicas, morais, intelectuais, cognitivas, etc. Ou seja, as crianças também entram em um regime de verdade e no interior de práticas discursivas que servirão de alicerce à construção de uma “ciência da infância” (Moruzzi, 2017, p.283).

Até a década de 1980 prevalecia, para a definição de infância e criança, as abordagens biológicas e psicológicas. A infância era definida como uma fase do desenvolvimento humano, tendo a idade biológica e o amadurecimento psicológico como fatores que fundamentavam a sua definição. Nesta perspectiva, a criança era um “vir a ser” adulto, sem uma consideração das suas especificidades como existência. Importava a formação do futuro adulto, o seu desenvolvimento em direção à maturidade e a sua existência era, portanto, concebida na perspectiva de sua incompletude.

² Referimo-nos à família como uma instituição, por considerarmos que não existe um modelo único de família e sim famílias.

Com o intuito compreender os efeitos das práticas, que se configuraram em objetivações históricas da criança e da família, seus entrecruzamentos, reconfigurações e a produção de novas práticas, recorreu-se aos estudos de Ariès, por estes apresentarem importantes questões a respeito da construção social das infâncias e das famílias. A escolha por este autor se deu devido à relevância de suas pesquisas. A iconografia produzida por ele se constitui em uma importante fonte de conhecimento sobre as infâncias e as famílias. Considerado um marco historiográfico, seus estudos deram início a um novo viés para as pesquisas sociais e históricas sobre crianças e infâncias. Para Freitas (2001) e Del Priore (2004), seu trabalho teria sido um precursor na temática, visto que Ariès discute a necessidade de reconhecer a criança a partir das suas particularidades e a infância como um período peculiar da vida, reflexão esta que nenhum historiador havia feito até então. Corroborando, Moruzzi (2012, p. 39) afirma que “podemos dizer que Ariès (1981) inaugura no campo da história uma concepção de infância, historicizando a visibilidade da criança a partir da sua história iconográfica.”

Entretanto, vale ressaltar que o trabalho de Ariès recebeu inúmeras críticas em razão das fontes simplistas utilizadas para a compreensão da história da criança, e também devido a seu entendimento de uma infância específica que, segundo ele, surge a partir do século XVII. Dentre os autores que problematizam a tese de Ariès podemos destacar: Fernandes (2000), Vailat (2002) e Chalmel (2004), dentre outros.

Philippe Ariès retrata em suas pesquisas como as concepções de infâncias e de famílias foram sendo construídas historicamente. Portanto, tendo como base os estudos de sua obra: *A História Social da Criança e da Família*, (ARIÈS 2017) para o estudo em questão, foi feito um recorte da Idade Média - entre os anos 476 e 1453 -, até o ano de 2020. Esta escolha se deu pelo fato de que, segundo Ariès (1990 p.164), “a Idade Média é perpassada por mudanças de mentalidade” além de que o autor afirma que na sociedade medieval se “comprova uma transformação considerável da família: esta se concentrou na criança, e sua vida se confundiu com as relações cada vez mais sentimentais dos pais e dos filhos”, Ariès (2017, p.160).

Contudo, demanda esclarecer que essa mudança no campo das práticas sociais compreende um processo longo, que apenas principia na Idade Média e é construído e ressignificado lentamente nas Idades Moderna e Contemporânea, sendo acelerado no século XXI pelos estudos do desenvolvimento infantil, individualização e diminuição do tamanho das famílias.

2.1 A CONSTRUÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA DA FAMÍLIA

As linhas que se seguem têm por escopo realizar a reflexão das práticas que constituíam as famílias no período da pandemia de COVID-19, por isso, sem a pretensão de aprofundar, optou-se nesse estudo em conhecer os aspectos históricos, de como se deu a construção do conceito de família desde a idade média, pois, há de se considerar que para a compreensão dos arranjos familiares na contemporaneidade, e seu modo de viver em meio a uma crise sanitária, é preciso entrar em contato com a sua trajetória.

Pensar a construção social das famílias significa, sobretudo, perceber que a concepção de família não existiu sempre da mesma maneira, portanto, não existe para esse fenômeno um conceito universal. Logo, o estudo das práticas sociais que investiram a ideia de família de significado, são determinantes para se compreender a rotina das famílias e crianças na realização de atividades escolares no ambiente doméstico. A abordagem de Phillippe Ariès compreende o pano de fundo do retrospecto dessas práticas. Suas pesquisas, sobre a família e infância na Idade Média permitem compreender em que medida estas foram marcadas por alterações de práticas. De acordo com os apontamentos do autor, na sociedade medieval se “comprova uma transformação considerável da família: esta se concentrou na criança, e sua vida se confundiu com as relações cada vez mais sentimentais dos pais e dos filhos.” (ARIÈS, 2017, p.160). Pode-se, neste sentido, compreender que aquilo que Ariès denomina como mudança de mentalidades poderia ser descrito como mudanças nas próprias práticas sociais. Importante reiterar que a Idade Média compreende um período histórico longo, com mudanças lentas, porém qualitativas.

De acordo com os estudos de Ariès, durante o período medieval (séculos V ao XV), em função das condições sociais, as crianças eram encaminhadas a outras famílias até quando alcançassem a idade entre sete e nove anos. Por conseguinte, trabalhavam dentro da residência de outras famílias por um período que duraria até por volta dos 14 a 18 anos de idade. Esse distanciamento dificultava as relações entre pais e filhos, e nesse contexto era difícil concretizar laços familiares muito profundos.

Os estudos de Ariès nos revelam que devido a tais condições, os laços familiares não se efetivavam, a relação entre pais e filhos era muito mais moral e social, do que sentimental. Em famílias mais pobres, os filhos correspondiam ao

compartilhamento da instalação material em que eles habitavam, também em questões econômicas como ter vários braços para ajudar na lavoura ou serviço que levasse ao sustento. Nas famílias mais ricas, o significado estava na prosperidade do patrimônio e na honra do nome. Corroborando com Ariès, a autora Roudinesco (2002) complementa que a afetividade não era percebida, porquanto as famílias não exprimiam sensibilidade, apenas garantia a transmissão da vida e a herança dos bens e do nome.

A partir do século XV, o cenário começa a se modificar, lentamente, a escola vai assumindo o papel principal na educação das crianças e adquirindo grande influência na sociedade. Essa mudança em relação ao cuidado com as crianças esteve fortemente amarrada ao desenvolvimento do capitalismo.³

Nesse caminhar, diferente da Idade média, Ariès nos esclarece que as famílias na Idade Moderna (Sec. XV a XVIII) tinham a opção de ver a criança com frequência, porquanto, diferente de outrora, ela residia com seus familiares, pois já não necessitava de receber aprendizado em outros lares. Assim, se infere que a família moderna nasce em conjunto com o surgimento da escola.

Com o decorrer do tempo, os colégios, que antes eram escassos, foram se multiplicando, possibilitando que a distância entre a escola e a casa fosse menor, tornando os laços familiares ainda mais fortes.

Embora houvesse uma aproximação entre pais e filhos, no final da Idade Média e início da Idade Moderna, Donzelot (1980) aponta que o descaso com a infância persistia, motivo pelo qual muitas crianças eram acolhidas em casas filantrópicas. “Esta louvável instituição impediu, sem dúvida, que seres dignos de compaixão fossem vítimas dos sentimentos desnaturados de seus pais.” (NEKER, 1821, apud DONZELOT, 1980, p.X).

Ainda segundo Donzelot (1980), a partir de meados do sec. XVIII houve uma reviravolta na relação entre o Estado e as famílias. Uma grande quantidade de bebês abandonados, que abrangiam desde os pobres sem condições de serem alimentados até os recém-nascidos oriundos de famílias abastadas, que optaram por deixá-los serem alimentados pelo Estado, levou à introdução de novas práticas em relação às famílias. Corroborando, o historiador Perrot (2009) relata que esta

³ O capitalismo é um sistema econômico que possui como base a propriedade privada dos meios de produção e apresenta como objetivo o lucro e o acúmulo de riquezas.

situação se arrasta até o século XIX, quando “o abandono dos filhos quebra recordes” (PERROT, 2009, p.139).

Devido à constatação do abandono dos filhos pelos pais, fomentou-se enaltecer o peso jurídico das famílias, de modo a garantir a conservação do indivíduo sobre a preservação dos direitos do sangue, esclarece Donzelot (1980). Nesse momento o Estado passou a considerar as famílias como fundamentais para a vida em sociedade e a incentivar o casamento.

O abandono recíproco de pais, de mulheres, e de filhos que deveriam se ajudar mutuamente como membros de uma mesma família e que, não estando unidos por nenhum vínculo social, tornam-se estranhos uns aos outros. [...] Esses pais e mães casados constituem uma família, isto é, um centro onde os filhos são alimentados, vestidos e protegidos, mandam-nos à escola e os colocam em aprendizados. (DONZELOT, 1980).

No intuito de diminuir o abandono de crianças houve o incentivo à vida matrimonial, inclusive com subsídios financeiros e materiais. Como exemplo podemos citar a Sociedade de Caridade Materna e a Sociedade de São Francisco de Regis, que exigia a união estável para a concessão do auxílio. Com o fomento do casamento ocorreu uma expansão desse tipo de união. Entretanto, nas camadas populares, o matrimônio não era predominante. Desse modo, as mulheres pobres não tinham direitos civis, nem seus filhos, nos relata Donzelot (1980).

Importante dizer que o casamento não modificou os hábitos dos maridos que continuavam a viver como antes, frequentando cabarés, além de que não ofereciam à mulher condições de cuidar dos filhos e da casa. Portanto, os laços familiares não se efetivaram imediatamente devido à oficialização da união do casal, sendo este um processo que levou um tempo para se consolidar.

Cabe salientar que embora a sociedade brasileira tenha sofrido grande influência dos padrões culturais dos colonizadores portugueses, no início da colonização por volta do séc. XVII, o casamento conforme entendido na Europa não existia. Mulheres e homens viviam juntos de diferentes maneiras. Apenas nas famílias ricas o estilo europeu de casamento tradicional era realizado com o propósito de proteger as filhas das famílias abastadas, acrescentam Pereira e Piana (2013).

Outra questão característica desse período refere-se ao fato de que a mulher vivia em situação de extrema submissão, visto que as famílias se pautavam na autoridade patriarcal, enuncia Roudinesco (2002). Modelos patriarcais marcam a

constituição das famílias brasileiras, desde o período colonial que abrange de 1500 a 1822. Colonizadores portugueses, baseados em seus padrões culturais, impunham que a família patriarcal⁴ seria o modelo ideal a ser seguido. Nessa época, as famílias eram numerosas, compostas pelo pai - considerado o chefe -, esposas, filhos, escravos, vizinhos, amigos e serviçais. Nesse período, “os indígenas foram subjulgados, e, posteriormente importaram os escravos negros da longínqua África, provocando, dessa forma, a destruição das formas familiares próprias desses grupos.” (PEREIRA; PIANA, 2013).

Nesse caminhar, nos dizeres de Ariès (2017), as famílias modernas, resultante desse processo histórico, isolam-se do mundo, constituindo um grupo solitário entre pais e filhos e consagram-se às funções privadas diferenciando das funções que até então eram públicas. Corroborando, Castan (2009) afirma que no século XX a organização do modo de viver se diferencia claramente entre o público e o privado.

Conforme podemos observar, as práticas sociais que produziram as famílias foram marcadas por grandes mudanças, nesse longo processo de transformação. A historiadora e psicanalista Roudinesco (2002), ao analisar as famílias ocidentais com sua visão histórica e psicanalítica, argumenta que há três fases distintas.

A primeira etapa descrita pela autora é denominada de “família tradicional”. De acordo com seus estudos, nessa época, que compreende até meados do século XVIII, esse tipo de organização familiar se fundamentava na preocupação em transmitir seu patrimônio aos seus descendentes. Ainda, segundo a autora, os casamentos aconteciam sob o comando do pai, sem a consumação da vida sexual dos futuros cônjuges, que comumente eram muito jovens.

Nesse ínterim, a autora discorre que por volta dos séculos XVIII ao XX, dá-se a segunda fase, compreendida como “família moderna”. De acordo com Roudinesco (2002), essa fase histórica é marcada pelo enlace matrimonial realizado por intermédio do sentimento comum entre o casal, bem como pelo desejo sexual entre ambos. Por outro lado, segundo Prost (2009), no início do século XX, casar significava formar um lar, “as pessoas se casavam [...] para ter filhos, aumentar um patrimônio e deixar-lhes de herança, para que os filhos se realizassem e, com isso, os próprios

⁴ Família patriarcal nesse estudo é entendida, a grosso modo, como aquela em que cujo pai é o chefe da família, constitui a autoridade máxima exercendo o poder sobre a mulher e os filhos, nas quais vivem em condição de total subordinação.

pais também se realizassem.” (PROST, 2009, p.74).

Ressalta-se que até que o amor se tornasse condição para o casamento foi necessário percorrer um longo percurso para que houvesse uma mudança das práticas. Estudos nos apontam que as práticas começam a mudar por volta da década de 1950 e 1960, quando a norma social toma o amor como condição para o casamento, afirmam Prost (2009) e Roudinesco (2002). “Para se casar um homem e uma mulher deveriam sentir certa atração, ter a sensação de que poderiam se entender, se apreciar, se estimar, em suma, que poderiam combinar.” (PROST, 2009, p.75).

Todavia, as mulheres continuavam submissas a seus cônjuges e relegadas à vida doméstica. Tampouco possuíam o direito de administrar seus próprios negócios, ou abrir conta no banco sem a autorização escrita do marido - considerado o chefe da família -, afirma Prost (2009). Ainda para o autor, mesmo que o amor ocupasse o lugar central no casamento, a sexualidade continuava associada à procriação e a mãe solteira não era aprovada pela opinião pública, embora a sexualidade pré-nupcial fosse tolerada, caso os noivos levassem a diante a ideia de casamento. Logo, a sociedade exigia da mulher que esta fosse "acima de tudo mãe, a fim de que o corpo social esteja em condições de resistir à tirania de um gozo feminino capaz, pensa-se, de eliminar a diferença dos sexos." (PROST, 2009, p.38).

Entretanto, no ano de 1968, há uma eclosão do movimento feminista⁵ que lutou pela inserção do debate a respeito da contracepção, cujas discussões giram em torno do planejamento familiar, gravidez indesejada e controle de natalidade. Roudinesco afirma que "um fosso irreversível parece ter se cavado, pelo menos no Ocidente, entre o desejo de feminilidade e o desejo de maternidade, entre o desejo de gozar e o dever de procriar." (ROUDINESCO, 2012, p. 146).

Nesse percurso histórico, ainda no que se refere às mulheres, dentre as transformações ocorridas no modo de viver das famílias, destacamos a influência da Revolução Industrial (1760 a 1840), momento em que surge a necessidade do ingresso de grande número de funcionários no mercado de trabalho, impulsionando a

⁵ O feminismo consiste em um conjunto de movimentos políticos e sociais, contendo ideologias e filosofias que prezam por um mesmo objetivo: a igualdade de gênero em toda e qualquer esfera social. NEVES, D. O que é feminismo. Brasil Escola, 2021. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-feminismo.htm#:~:text=O%20feminismo%20%C3%A9%20o%20movimento,condi%C3%A7%C3%B5es%20das%20mulheres%20na%20sociedade..> Acesso em: 26 maio 2021.

entrada das operárias nas empresas, que até então eram consideradas como um ambiente exclusivo do universo masculino. As indústrias necessitavam de mão de obra barata, motivo pelo qual optavam pela contratação de mulheres e crianças. A esse contexto, pode-se acrescentar também que a industrialização provocou transformações no campo, o que levou a um êxodo rural, que obrigou a mulher a aprender novas funções, diferentes do que fazia nas fazendas, que eram um ambiente doméstico, de trabalho familiar.

Todavia, cabe ressaltar que antes de ingressar nas indústrias as mulheres já trabalhavam e muito, principalmente as pobres e negras. Estudos historiográficos apontam que a melhoria material das famílias dependia além do marido também da esposa e, por esse motivo, as mulheres acumulavam outros afazeres além das funções domésticas como a confecção de vestimentas e a criação de animais domésticos, dentre outros. “Muitas vezes nas famílias mais pobres, o trabalho da mulher significava a diferença entre sua subsistência e a total privação.” (BRUSCHINI e ROSEMBERG, p. 10, 1982).

O trabalho nas indústrias e serviços urbanos colocou a mulher em contato com o olhar de outros homens. Por essa e outras razões, o trabalho fora do lar era mal visto, a elas cabiam funções não qualificadas, com a justificativa de que elas não possuíam conhecimento técnico para o exercício de funções superiores.

Segundo Hobsbawm (2000), a inserção da mão de obra feminina se deu devido aos baixos salários dos maridos, que não supriam as necessidades básicas das famílias, portanto essa era uma forma de complementar a renda familiar. Rago (1997) esclarece que, como o trabalho feminino fora do lar não era bem visto pelas famílias, os pais desejavam que as filhas se casassem com um rapaz que lhe garantisse um futuro melhor, para que esta não necessitasse de trabalhar fora. Contrapondo a esta ideia, na intenção “sair de casa” e obter sucesso profissional, um conflito se instalava entre pais e filhas no interior das famílias. Por ser um ambiente exclusivamente masculino, as mulheres tiveram sempre que transpor muitas barreiras para ingressar no mercado de trabalho. Dentre as dificuldades, Rago (1997) aponta assédio sexual, salários menores que dos homens, desqualificação intelectual, dentre outros.

A partir daí, surge uma nova dificuldade, que se refere às crianças pequenas que até então ficavam sob o cuidado das mães. Devido à extensa jornada de trabalho, as mulheres passavam longas horas longe da casa e dos filhos. Logo, a mãe que saía de casa para trabalhar era criticada por “abandonar seus filhos” ao cuidado de

terceiros. Portanto, a participação feminina no mercado profissional modificou profundamente o comportamento das famílias, especificamente no que se refere à educação e ao cuidado dos filhos, que a partir dessa época começam a ser compartilhados com as escolas e as creches.

Inspirados em modelos europeus, o atendimento à criança pequena no Brasil aos poucos foi se tornando um direito das mães e de seus filhos, conforme podemos observar na elaboração das Leis do Trabalho (CLT), no ano de 1943. Estas leis trabalhistas determinam que as empresas que empregavam no mínimo 30 operárias com mais de 16 anos tinham a obrigação de ofertar creches e assistência aos seus filhos no período de amamentação.

A creche assim inseriu-se formalmente no âmbito das leis trabalhistas, ligada às condições de trabalho da mulher-mãe e restrita ao período de amamentação. A possibilidade de cumprir a mediante convênio com entidades públicas e privadas para o atendimento das crianças em creches distritais, comunitárias ou dirigidas pelo Sesi, pelo Sesc e pela LBA ampliou o tempo e os objetivos definidos para o "local de guarda" na empresa. A determinação legal não obteve grande aplicação no país e tornou-se inócua como política pública. (NUNES, CORSINO; DIDONET, 2011, p.21).

A partir de então, o Estado passa a ser responsabilizado pela educação das crianças, juntamente aos pais, além de assistir e intervir no modo de viver das famílias. Esse interesse se dá por conta da relevância econômica que estas passam a exercer, visto que, de acordo com Roudinesco (2012), as famílias se transformam, no discurso oficial, em uma das estruturas básicas da sociedade, "pois sem ela o Estado só poderia lidar com massas despóticas ou tribais." (Roudinesco, 2012, p. 40). Corroborando, o artigo 225 da Constituição Federal de 1988 determina:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2012).

No percurso de mudanças de práticas sociais e de ressignificação das famílias, Rudinesco (2002) conclui que a partir dos anos 1960 começa a se apresentar a "família contemporânea" ou "pós-moderna". Assim, as configurações de famílias contemporâneas são influenciadas pelos modos de organização das famílias tradicionais e modernas, afirma Magalhães (2008). Esse autor completa a ideia ao afirmar que nessa organização, na contemporaneidade, o modelo da família moderna foi abalado surgindo então novas composições familiares, sendo estas: família

nuclear, monoparental, reconstruída, ampliada, homoafetiva, dentre outras.

Corroborando, Sakaguti *et al.* (2013) argumenta que a partir da metade do século XX, as famílias paulatinamente sofreram intensas mutações, sendo estas: a diminuição na quantidade de filhos - sendo habitual casais com filhos únicos -, o aumento de divórcios, de “casamentos e recasamentos,” (SAKAGUTI, 2013, p.103), famílias com menor tempo de convivência e com papéis de seus membros remodelados e por fim, relacionamentos apresentando menor estabilidade social, ou seja, o casamento deixa de ser para a vida toda e se torna duradouro pelo período considerado viável para o casal.

Em suma, o estudo histórico revela as distintas práticas sociais que configuraram a família em objetivações históricas ao longo do tempo. No Brasil, devido a seu contexto histórico, nos deparamos com diversas composições além de uma pluralidade de tipos de famílias, ciganas, imigrantes, em situação de rua, vítimas de violências domésticas, indígenas, quilombolas e, em contexto de pandemia, temos as famílias enlutadas por casos letais de COVID-19, dentre outras.

No contexto brasileiro podemos observar que as desigualdades sociais caracterizam-se como um fator predominante na construção social das famílias. Nesses tempos de incertezas, essa questão foi muito destacada, as mais pobres foram as que mais sentiram os impactos da pandemia. Com base nesse cenário, cabe perguntar: na impossibilidade de frequentar as escolas, quais famílias possuem condições de auxiliar as crianças nas atividades escolares? Quais são os arranjos das famílias pesquisadas? Como tem sido a interação das famílias com a escola? Quais famílias têm acesso à internet? Quais famílias têm condições de imprimir e ler as orientações oferecidas pela escola? Como tem sido a rotina das famílias trabalhadoras que caracterizam a realidade das crianças matriculadas na Rede Municipal de Ensino de Franca?

2.2 A CONSTRUÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA DA INFÂNCIA

A pandemia da COVID-19 trouxe várias inquietações. Sobretudo, esse período pandêmico modificou a forma de viver das famílias que tiveram que se reinventar e ajustar suas rotinas durante o isolamento social. Essa mudança no jeito de viver, provocada pela pandemia da COVID-19, afetou de modo direto as crianças, seja pela privação de frequentar a escola, pelos afastamentos de amigos, avós, tios, primos,

pais, irmãos, ou devido à perda de um familiar, visto que muitas crianças perderam entes queridos em decorrência da doença e ainda outras ficaram órfãs nesse tempo. A vivência do tempo infantil foi alterada e o ser criança foi ressignificado por meio de novas práticas resultantes das novas experiências vividas.

Inseridas em diferentes arranjos familiares, em distintas realidades, classe social, gênero, raça, etnia, etc., a de se considerar que são diversas as experiências das crianças nesse contexto de pandemia. Portanto, torna-se fundamental a reflexão sobre as Infâncias e como cada criança foi afetada de maneira diferente pelo isolamento social.

Partindo desse pressuposto, evidencia-se a necessidade de olharmos para a trajetória das crianças, pois defendemos a ideia de que não se deve homogeneizar sujeitos de vivências tão diversas, além de que compreendemos que esse conhecimento histórico é fundamental para a reflexão sobre a pluralidade das infâncias e dos espaços que as crianças têm ocupado frente a este contexto de pandemia da COVID-19.

Não se pode conceber a infância por meio de uma abstração idealizada e homogeneizante. As práticas que produzem as infâncias são múltiplas e os efeitos das práticas, que se configuram em objetivações históricas, sempre estão em atualização e reconfiguração, produzindo novas práticas. Pesquisadores como Ariès (2017), Oliveira (2012), Kramer (2011), Kulhmann (1999) e Postman (1999), nos revelam que os estudos realizados sobre a infância, em diferentes períodos históricos, apresentam como pontos comuns a ideia de que o seu conceito se diferencia conforme o grupo social e a época, uma vez que as práticas se constituem em objetivações históricas distintas.

A concepção da criança como sujeito social e histórico vem ganhando terreno, como pode-se constatar no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) que define as crianças como “um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico.” (BRASIL, 1988, v.1, p.21).

Demanda esclarecer que não se trata de falar de infância, mas de infâncias. Uma vez que a infância é produzida pelas práticas sociais, não cabe falar de uma infância idealmente concebida. O discurso produzido sobre a infância a concebe como um ser imaturo, irresponsável, irracional e frequentemente também como um pequeno selvagem à espera da domesticação. Por outro lado, essa infância é também

idealizada como angelical, delicada, carente à espera de proteção. A criança, entretanto, vive a infância de maneira múltipla, exibindo sua potência, energia e alegria de inesperadas formas que não podem ser subsumidas aos conceitos idealizados.

Nessa direção procurou-se compreender os diferentes aspectos da história das crianças, quais práticas as objetivaram, como foram entendidas e tratadas em diferentes momentos históricos. Usamos a Europa como referência, devido à propagação das práticas da sociedade europeia nas práticas sociais brasileiras em relação à infância. Esse percurso permite verificar que caminhos a sociedade percorreu para que pudesse chegar ao entendimento atual e perceber quais as similaridades, disparidades, constâncias e mutações nas formas de entendimento e tratamento das infâncias.

Nessa perspectiva, os estudos do historiador Philippe Ariès (2017) em sua obra, *História Social da Criança e da Família*, fornece pistas sobre como se constituíram as práticas que produziram os discursos sobre a infância. É possível, por meio dos escritos de Ariès, obter informações de como o discurso sobre a infância sofre mudanças e ressignificações.

Segundo o autor, a criança que anteriormente era reconhecida pelo que lhe faltava para ser um adulto passa a ser vista por suas peculiaridades. Na sociedade medieval, a infância durava pouco tempo, apenas o período em que a criança se apresentava mais frágil. Desse modo, logo que demonstrava condições físicas era inserida nas atividades laborais e jogos dos adultos, se transformando em um homem jovem (ARIÈS, 2017). Assim sendo, por volta dos oito anos de idade os cuidados e a educação dos filhos eram transferidos para outra família que os acolhiam com a incumbência de transmitir valores e conhecimentos. Com esta família residiam até que completassem a idade em torno de quatorze a dezoito anos. Logo, “a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve”, afirma Ariès (2017, p.X). Nesse contexto ocorria a aprendizagem. Na convivência com os adultos as crianças aprendiam ajudando na execução dos afazeres. Elas eram tratadas como um adulto de estatura menor e assim participavam de tudo como se fossem um adulto em miniatura.

Ariès (2017) esclarece que o principal objetivo deste trabalho era a servidão. Em sua maioria, elas eram encarregadas das tarefas domésticas. Mesmo em casos mais raros, em que as crianças frequentavam a escola, ainda aprendiam sobre o

trabalho da família na qual residiam. Denominadas de aprendizes, as crianças trabalhavam para seus mestres a fim de passar por um período de aprendizagem. Sendo seguro afirmar que, para a época, o serviço doméstico para as meninas era considerado como uma forma de educação. Passavam-se assim, não apenas as orientações para uma profissão, mas também conhecimentos da vida adulta e valores humanos para a criança.

Ariès (2017) afirma que as tarefas domésticas eram levadas muito a sério naquele tempo, consideradas como forma de civilidade e boas maneiras. Existiam poemas didáticos que se propunham a ensinar cortesias e boas maneiras aos servidores, de modo que, o serviço da mesa, ou seja, servir e portar-se à mesa era uma das principais funções domésticas.

Importante frisar que, mesmo havendo escolas, essa era uma exceção à regra na educação da Idade Média. Até mesmo os clérigos, sendo encaminhados a escola, serviam e confiavam a sua educação a um padre. Havendo momentos também em que a aprendizagem passava por métodos pedagógicos, deixando a maneira empírica de lado. Nesse contexto, a normalidade era que as crianças convivessem diretamente com os adultos, sem segregação entre as idades.

Ao analisar a arte medieval e se deparar com raras representações de crianças, Ariès (2017) deduz que “não havia lugar” para a infância na sociedade retratada. “É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.” (ARIÈS, 2017, p.50). De acordo com o pesquisador, elas nunca foram retratadas como crianças reais. Inúmeras vezes eram estampadas como imagem do menino Jesus, outrora como adultos em miniatura, por vezes, como um rapaz jovem com idade de servir na missa. Outros retratos apresentavam a criança na fase gótica, nua, vista como uma criação da alma pela natureza. A vista disso, em seus estudos o autor afirma que nessa época não havia o sentimento de infância, o qual ele define como:

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. (ARIÈS, 2017, p. 99).

Essa análise das representações da infância na Europa Ocidental, através das imagens, revela que, antes do século XIII, as crianças eram tratadas como adultos

em miniatura pelo fato de que “as idades da vida⁶” não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas a funções sociais, como afirma Ariès (2017). De acordo com Ariès (2017), os cuidados dispensados a elas não se diferenciavam dos adultos, suas especificidades eram ignoradas, de modo que essa fase da vida era considerada apenas como um período transitório entre o nascimento e a idade adulta.

Todavia, apresentando uma perspectiva diferente de Ariès, os estudos de Neil Postman (1999) em sua obra “O desaparecimento da Infância”, apontam que somente na época da Renascença a infância surge como condição psicológica e social. Seus estudos consideram que “[...] os gregos nos deram um prenúncio da ideia de infância.” (POSTMAN, 1999, p.22). Os estudos de Ariès e de Postman se assemelham na apresentação do aparecimento dessa fase. Com enfoque diferente, Ariès discorre sobre o sentimento de infância, seu convívio social e sua relação com a família, em uma ordem cronológica. Já os escritos de Postman localizam o aparecimento da infância no início da modernidade, com a criação da imprensa tipográfica. Ele elucida que o desaparecimento da infância se dá atualmente em decorrência das transformações socioeconômica e política.

Considerando os estudos de Postman (1999), que afirma que mesmo antes da invenção da infância, nos povos gregos e romanos, era possível perceber práticas que a diferenciavam da vida adulta, visto que havia uma “[...] extensão da ideia de que as crianças necessitam de proteção e cuidados, de escolarização e de estar a salvo dos segredos dos adultos.” (POSTMAN, 1999, p. 24). Segundo o autor, a civilização grega, embora fizesse o uso de palavras ambíguas para se referir às crianças e jovens, ofertavam pouca atenção a elas como categoria etária, sendo inclusive coniventes com o infanticídio. Embora tivessem uma concepção de educação, segundo Postman (1999), para os gregos a ideia de escola estava

⁶ Primeira idade, que compreende do nascer até os 7 anos de idade, corresponde a infância, na qual a criança é chamada de *enfant*, visto que, nesta fase nascem os dentes e a criança, ainda não sabe falar. Devido ao fato delas brincarem de boneca, cavalo de pau entre outros essa idade também era conhecida como idade dos brinquedos. A segunda idade denominada *pueritia*, dura até os 14 anos, também era conhecida como idade da escola, pelo fato dos meninos aprenderem a ler e as meninas a fiar. A terceira idade corresponde à adolescência, e compreende até os 28 anos, podendo se estender até os 30 ou 35 anos. Sendo chamada a idade do amor ou dos esportes da cortes e da cavalaria, compõe o período da vida com maiores probabilidade de procriação. A quarta idade refere-se à juventude, e se estende de 45 a 50 anos. Considerada como idade da guerra e da cavalaria, nesse estágio o indivíduo se encontrava no auge de suas forças. Esse período se caracteriza como a passagem da juventude para a velhice, a quinta idade, que dura até a morte. Também chamada de idade sedentária, pelo fato do estudo ser a ocupação dos mais velhos. (ÀRIES, 2017).

relacionada à ideia de ócio, durante o qual acreditavam que uma pessoa civilizada usava naturalmente o seu tempo pensando e aprendendo.

Postman (1999) sustenta que, ao seguir com a ideia de educação dos gregos, os romanos desenvolveram práticas que objetivaram uma forma peculiar de infância. Segundo o autor, eles estabeleceram uma relação entre a criança em crescimento e a noção de “vergonha”, um conceito importante para se chegar ao entendimento dessa fase da vida, visto que, a mesma percepção de “vergonha” surgiu para poupá-las dos segredos dos adultos. Melhor dizendo, assuntos que não eram corretos de serem abordados diante delas, especialmente aqueles que se referiam à sexualidade. Dessa maneira, foi-se disseminando a ideia de que as crianças precisavam estar protegidas, necessitando de cuidados e escolarização. Conseqüentemente, foi se estabelecendo a distinção entre faixas etárias. Em vista disso, a arte romana representou a preocupação com a personalidade pequena e em crescimento (POSTMAN, 1999).

Os estudos de Postman (1999), também nos revelam que a invenção da prensa tipográfica por Gutenberg representa um elemento crucial para a distinção de maturidade, que caracterizaria o padrão idealizado da infância, visto que, com a tipografia surge o sujeito letrado, em meados do séc. XV. Desse modo, o homem passa a se comunicar não somente pela oralidade, mas também individualmente por meio da escrita. Nesse contexto, começa a ser introduzida a concepção segundo a qual para as crianças se tornarem adultas deveriam saber ler e escrever.

Podemos então dizer que a prensa tipográfica nos deu nossos eus, como indivíduos únicos, para pensar e falar deles. E esse senso exacerbado do eu foi a semente que levou, por fim, ao florescimento da infância. Claro que a infância não surgiu da noite para o dia. Precisou de quase cinquenta anos para se transformar num aspecto aparentemente irreversível da civilização ocidental. Mas isso não podia ter acontecido sem a ideia de que cada indivíduo é importante em si mesmo, que a vida e a mente humana transcendem a comunidade em algum sentido fundamental. (POSTMAN, 1999, p.42).

Importante ressaltar que a bibliografia apresentada revela relevantes estudos na construção social e histórica das práticas que objetivaram historicamente a infância. Especificamente as pesquisas de Philippe Ariès revelam importantes questões no que se refere ao sentimento de infância, entretanto refletem as práticas de países da Europa. Embora o Brasil tenha sofrido influência de seus colonizadores portugueses, a realidade europeia não pode ser generalizada à história da infância

brasileira, devido à diversidade cultural social e política característica do país, afirma Kramer (1998).

No que se refere à infância brasileira, é possível observar que “durante séculos, o papel da criança foi negligenciado, a violência e humilhação marcam a história da infância no país, assim, instituições como as escolas, a igreja, os asilos, e as posteriores Febens e Funabens, a legislação ou o próprio sistema econômico, fizeram com que milhares de crianças se transformassem precocemente em gente grande”, profere Del Priori (2000, p. 14).

Partindo dessa proposição, na história das práticas que determinaram o discurso sobre a criança brasileira, podemos afirmar que foi necessário percorrer um longo processo até que a criança se tornasse um sujeito de direitos e um ser sócio histórico com especificidades próprias. Outrora, Del Priore (1992, p.15) nos esclarece que os jesuítas consideravam a infância um momento de “iluminação e revelação”, pois achavam que os índios não eram civilizados e viviam em pecados, sendo as crianças indígenas sementes de um modo diabólico de vida. Acreditavam que por meio de uma educação moral rígida os índios poderiam ser catequizados e alcançar a civilização. Nesse sentido, a educação era usada para disseminar a cultura dos portugueses como uma forma de dominação.

Nesse ínterim, no período da colonização do Brasil (sec. XVI a XIX), a desigualdade social, a exclusão e a desqualificação perduravam. Desse modo, as crianças negras, filhas de escravos, até os sete anos de idade conviviam com as crianças brancas e, após os seis anos de vida, eram encaminhadas ao trabalho, enquanto as filhas dos senhores se dirigiam para a escola. Dessa forma, a classe social, raça e etnia sempre foram determinantes das práticas sociais que se objetivaram na criança, de modo que não podemos nos referir a um único tipo de infância na história do Brasil.

Qualquer trabalho consciente desenvolvido com crianças não pode prescindir de uma definição de qual era (e é) o conceito de infância no interior de diversas classes sociais. Deve-se partir do princípio de que as crianças (nativas ou imigradas, ricas ou pobres, brancas ou negras) tinham (e têm) modos de vida e de inserção social completamente diferentes umas das outras, o que correspondia (e corresponde) a diferentes graus de valorização da criança pelo adulto, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais, e do papel efetivo que exerciam (e exercem) na sua comunidade. (KRAMER, 2013, p.19).

No contexto da escravização de 1550 até 1888, havia muitas incidências de

exploração sexual de mulheres índias e negras pelos senhores brancos. Nesse contexto, aos filhos das escravas eram dados variados destinos (MERISSE, 1997; FARIAS, 2013). Havia grande número de abortos, além de altos índices de abandono infantil, motivo pelo qual inúmeras crianças morriam nos cativeiros, sofriam maus tratos, eram abusadas sexualmente e também obrigadas à prática do trabalho infantil, as impedindo a vivência de uma infância.

O abandono das crianças também era ocasionado pela “morte ou doença do pai ou da mãe, o nascimento de gêmeos, a saída do pai de casa, deixando a mulher ao desamparo, e falta de leite de mãe.” (MARCÍLIO, 2006, p.259). Outro fator decorrente das práticas sociais se refere à alta taxa de mortalidade por conta das doenças que proliferavam devido à falta de higiene e de atendimento médico característicos da situação do país naquela época.

As práticas sociais se objetivaram em relações de poder que constituíram a criança como objeto de disciplinamento. As instituições para o recolhimento de crianças abandonadas, criadas no Brasil, constituíram um importante espaço de disseminação das técnicas disciplinares de controle dos corpos. Denominadas de Casa dos Expostos, Casa da Roda ou Casa dos Enjeitados. Os autores Merisse (1997) e Marcílio (2006) esclarecem que a Casa da Roda fora uma instituição que possuía um cilindro de madeira, oco por dentro, constituindo-se em uma roda, no qual as crianças abandonadas eram colocadas do lado de fora e giradas para dentro do estabelecimento sem que se visualizasse quem as abandonou.

A Roda também era amplamente utilizada pelos proprietários que não queriam se responsabilizar pelos encargos da criação da prole de seus escravos. Livrar-se do pequeno estorvo era tão mais importante quanto se desejasse da escrava um trabalho que tornasse incompatível a manutenção do filho junto a si. (CIVILETTI, 1991, p.34).

Até a segunda metade do século XIX, tais instituições foram consideradas referência no país por oferecerem atendimento caritativo, filantrópico e assistencial às crianças descartadas pelas mães. Sendo estas filhas de escravas, por vezes, recém-nascidos de jovens oriundos de famílias com prestígio social, ou seja, pessoas de todas as origens que abandonavam seus filhos por questões econômicas, mas também morais. “A situação da classe branca desfavorecida não diferia muito da miséria do negro, a não ser pela liberdade.” (FARIAS, 2013, p.52). O início do período republicano (1889) foi marcado pela criação de instituições e serviços de

assistencialismo, ligados ao Ministério da Saúde, da Justiça, Negócios Interiores, Previdência, Assistência Social e Educação, além de outros atendimentos ligados à iniciativa privada. A introdução dessas instituições produziu um tipo de saber sobre a criança e sua infância. A concepção assistencialista permitiu que os corpos das crianças fossem alvos de intervenção contínua. Os saberes disciplinares evocados pela biologia e psicologia, assim como a nascente sociologia, permitiram a emergência de novos saberes e de táticas, que se objetivaram na concepção da criança como um ser cujo corpo ainda estava em desenvolvimento e que, portanto, precisava de assistência e proteção.

As mudanças nas formas sociais, políticas e econômicas que caracterizaram a transição do Império para República trouxeram alterações significativas na vida social e economia da época, com aceleração do crescimento urbano e industrial, como infere Ghiraldelli (2008). O século XX foi marcado pelo discurso, segundo o qual deveria se considerar as particularidades das crianças para garantir a sua sobrevivência. Em decorrência disso, a concepção de infância começa a ganhar uma nova conotação no Brasil.

As diferentes práticas, que se objetivaram na produção da infância, passaram por diferentes processos e ressignificações. O historiador Perrot (2009) esclarece que no século XIX a família passa a ver os filhos como prioridade, “de todo tipo de investimento: afetivo, mas, também econômico, educativo, existencial.” (PERROT, 2009, p.134). Um longo percurso das práticas que se objetivaram na concepção da criança como um adulto em miniatura - concepção característica da Idade Média, na novas práticas sociais passam a ocupar um *status* de prioridade na família contemporânea, reitera Ariès (2017), sendo considerada pelos documentos mandatários do Brasil, como “[...] sujeito histórico e de direitos. (Brasil, 2009, p.6)”, que deve ter suas peculiaridades respeitadas.

Diante dos estudos das práticas que se objetivaram na concepção moderna de infância, a questão que se nos coloca é: Como têm sido consideradas e tratadas as crianças e suas infâncias em tempos de pandemia? As conquistas sociais em relação à infância estão sendo respeitadas? Quais crianças são, de fato, sujeitos de direitos no período de isolamento social e fechamento das unidades escolares?

2.3 A CONSTRUÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tendo em vista a compreensão de como meninos e meninas saem da tutela de sua família para submeterem-se aos valores e práticas da educação institucionalizada, se faz necessário reportar à história da Educação Infantil. Esse conhecimento é fundamental na pesquisa em questão, por permitir o entendimento das técnicas, estratégias e recursos utilizados pela pré-escola no desenvolvimento das aulas em contexto de pandemia da COVID 19.

Nesse retrospecto, ao analisar a trajetória histórica da Educação Infantil, autores como: Kramer (2011); Kuhlmann Jr. (2001); Oliveira et al. (2012); Nunes, Corsino e Didonet (2011) nos revelam que, em sua origem, as instituições, voltadas para o atendimento coletivo e educacional das crianças, surgem com o objetivo de amparar a infância, alimentar e cuidar daquelas que foram abandonadas. Logo, Kuhlmann Jr. (2001; 2004) afirma que foi nos países da Europa, em meados do século XVIII, que se originaram os primeiros espaços formais para o atendimento de crianças entre zero e seis anos de idade. O autor ratifica que o objetivo dessas instituições era centrado em abrigar as crianças órfãs, abandonadas e pobres. Dessa maneira, elas eram acolhidas em asilos, prisões, hospitais, hospícios ou rodas e, na maioria das vezes, recolhidas por sacerdotes, padres ou freiras com a finalidade de amparar a infância, além de ensinar ofícios e a doutrina cristã a todos os atendidos. Percebe-se, nesse momento, uma intencionalidade de treinamento dessas crianças, bem como uma educação voltada para a subordinação com ênfase nos cuidados básicos de alimentação e higiene.

Com o objetivo de doutrinar as crianças, no ano de 1769 foi criada a escola de tricotar na França, também conhecida como escola de principiantes. Instalada em uma paróquia francesa, o colégio apresentava como objetivos a formação de indivíduos religiosos e morais. De acordo com seus preceitos, os estudantes deveriam aprender bons hábitos, como obediência, sinceridade e bondade. Estas instituições também intencionavam que estes aprendessem as letras do alfabeto, bem como a pronunciar sílabas e palavras (KULMANN Jr., 2001).

Especificamente ao atendimento de crianças de zero a três anos de idade, os estudos de Kulmann Jr. (2001, 2004) apontam que sua origem se deu no ano de 1844 em Paris. Denominadas Creches, essas instituições apresentavam como objetivo oferecer assistência às crianças pobres, para que fossem resguardadas das mazelas

da sociedade. Apresentando um caráter educativo, com atendimento também voltado para crianças de três a cinco anos de idade, por volta do ano de 1840, surge na Alemanha o Jardim da Infância, denominado por *Kindergarten*. Criado pelo educador Friedrich Wilhelm Froebel, o trabalho proposto por essas instituições era fundamentado pelas ideias de Jean Jacques Rousseau, que se contrapunha ao método tradicional alemão, defendia a educação com um sistema de ensino centrado na criança, afirma Kulmann Jr. (2004). De acordo com o autor, o *Kindergarten* serviu como referência para vários países e nessa época era comum se deparar com instituições de Educação Infantil que se auto intitulavam jardins de infância.

Ao criar o *Kindergarten*, a intenção de Froebel teria sido reestruturar a educação pré-escolar, e por meio dela promover o cuidado de todas as crianças. Entretanto, na realidade, essas instituições estavam fora do alcance das classes populares, os trabalhos oferecidos eram direcionados apenas a crianças da elite, cujas famílias contribuíam mensalmente com valores expressivos. No tocante à qualidade dos serviços oferecidos em creches e jardins da infância, Kulhlmann Júnior (1998) observa:

O jardim da infância criado por Froebel seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às *Salles d'asile* francesas - seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educam – não para emancipação, mas para a subordinação. (KULHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 83).

Ainda, no que tange à primeira infância, no início da Idade Contemporânea, embora conservar a criança o maior tempo possível no seio da família fosse o recomendado, Prost (2009 p.70) assinala que até 1959 “os jardins de infância e as creches eram uma saída para as mães que tinham de trabalhar,” nessa época a escolarização de crianças pequenas se generaliza e frequentar escolas maternas, ao invés de ficar junto das mães, passa a ser uma opção para os tutores das camadas superiores, assim, “a opção é clara: a escola é melhor que a família, e passa a ocupar o seu lugar.” (PROST, 2009, p.71).

Na história do Brasil, observa-se que o início do atendimento das crianças teve como inspiração os países da Europa Ocidental, Didonet, Corsino e Nunes (2011), contudo, consideram que enquanto no ano de 1840 foi fundado, por Froebel, na Europa, o primeiro jardim da infância para o atendimento aos menores de seis anos,

denominado de *Kindergarten*, no Brasil, seguindo esse mesmo modelo, o jardim da infância foi fundado trinta e cinco anos depois, ou seja, no ano de 1875. Portanto, observa-se que a trajetória da infância, do descobrimento do país até o ano de 1874, revela poucas iniciativas de ações tanto do ponto de vista da proteção jurídica quanto de atendimento (KRAMER, 2013). Por esse motivo, optou-se por enfatizar o percurso do acolhimento às crianças pequenas a partir do período republicano até a contemporaneidade, a partir do ano de 1889 até o ano de 2020.

Nesse caminho, no ano de 1908 foi criada a primeira creche popular no Brasil, observa Kramer (2011). A criação de creches populares permitiu que profissionais da saúde as utilizassem como “laboratórios médicos.” (SANTANA, 2014, p. 240). Nessa época, com foco no cuidado das crianças, no ano de 1899 ocorreu a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância pelo médico Arthur Moncorvo Filho. Dentre os serviços oferecidos, havia a puericultura intrauterina, ginecologia, proteção à mulher grávida pobre, assistência aos recém-nascidos e a creche.

A saber, nesse período dentre as instituições criadas foram instituídos asilos no Rio de Janeiro, conhecidos como “salas de asilos” ou apenas “asilos” caracterizavam-se como Instituições que ofereciam serviços filantrópicos e assistencialistas, com a intenção de acolher e oferecer assistência às crianças. Cabe salientar que estas instituições tinham práticas de controle e disciplina dos pobres. Na mesma época, também foram criados os jardins da Infância pelo médico e educador Joaquim José Menezes Vieira (1848-1897) e sua esposa Carlota de Menezes Vieira, afirmam Oliveira, et al. (2012); Kramer (2011); Andrade (2010) e Bastos (2002). Joaquim José Menezes possuía formação em humanidades no Maranhão. Especialista em “doenças do ouvido”, se formou em medicina no Rio de Janeiro, cidade onde criou os Jardins da Infância (BASTOS, 2002). Esta instituição era fundamentada pelas ideias do pedagogo Friedrich Froebel (1782-1852) fundador dos *Kindergarten* na Alemanha, no ano de 1840. Apresentava um caráter de cunho pedagógico, com objetivos de transmitir valores sociais e morais, além de ensino religioso, de leitura, escrita, matemática, ginástica, música, etc. Seu atendimento originalmente era voltado apenas para crianças do sexo masculino, priorizava a elite, especificamente crianças de três a seis anos de idade, ou seja, meninos brancos, descendentes de europeus e filhos dos colonizadores, entre outros de classes média e alta. Menezes Vieira defendia o atendimento a elite alegando que

“(…) na alta sociedade, os espetáculos líricos, os passeios da Rua do Ouvidor, às estações de Petrópolis e Friburgo não permitem que as crianças recebam todo o desvelo de que carecem. Se não vagam pelas ruas, vivem com os fâmilos e com os escravos, cuja influencia desgraçadamente nenhum brasileiro pode ignorar.” (BASTOS, 2002, p.75).

Os jardins da infância se expandiram no século XIX, devido à industrialização dos centros urbanos. O êxodo rural e a Revolução Industrial foram fatores determinantes nessa época para o aumento das instituições de atendimento à infância, visto que havia grande demanda para o trabalho feminino, o que causou profundas mudanças nas relações familiares. Com a urbanização, a criança sai da tutela de sua família para submeter-se aos valores da instituição escolar. (SILVA, 2009). Até o século XIX, eram consideradas assunto de responsabilidade familiar, mas na sua maioria as crianças ficavam sob a responsabilidade de “criadeiras” - mulheres que eram contratadas para cuidar dos filhos das operárias.

Assim como os jardins da infância, as primeiras creches brasileiras também surgiram no século XIX, com o intuito de oferecer assistência às crianças de até três anos de idade e seus familiares. Estas eram vinculadas aos órgãos de assistência social, que visavam a higiene, o cuidado físico, a saúde e a alimentação das crianças: abandonadas, órfãs, filhos de operários, de famílias pobres, negras e indígenas (BRASIL, 2013b).

Prevalendo o caráter assistencialista, vinculado ao Ministério da Saúde, no ano de 1940, nascia pelo decreto nº 2.024 de 17/02/1940, o Departamento Nacional da Criança, cujo trabalho era voltado à proteção da maternidade, da infância e da adolescência. Esse pronunciamento fixava “as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o país” e instituiu o Departamento Nacional da Criança, como “órgão supremo de coordenação de todas as atividades nacionais relativas à proteção, à maternidade, à infância e à adolescência.” (BRASIL, 1940).

Por meio desse departamento eram realizados inquéritos, estudos e divulgações, além de orientação e auxílio financeiro aos governos estaduais e à iniciativa privada. Desse modo, embora centralizasse o controle dos trabalhos de proteção, o governo se articulava juntamente com entidades privadas e outros setores da sociedade para consolidar suas ações, buscando contribuições das associações religiosas, bem como parcerias com educadores e médicos que praticavam atividades assistenciais. Ainda que o Departamento Nacional da Criança tenha sido o principal

órgão elaborador da política oficial direcionada às crianças durante quase trinta anos, relata Merisse (1997) que esse decreto de produção de medidas de proteção à infância tinha interesses voltados apenas para política capitalista⁷. Sem foco na educação, seus propósitos estavam centrados apenas no futuro da nação.

Seguindo o mesmo viés assistencialista, no ano de 1941 é implantado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) por meio do Decreto-lei nº 3.779, com a intenção de prestar serviço em instituições privadas com o apoio do setor público e de empresas estatais. Esse serviço visava o atendimento às crianças infratoras e desvalidas. O SAM tinha por finalidade a internação de crianças e adolescentes para fins de correção, assistência psicopedagógica e educação, seguindo os critérios da época, destaca a categoria do *menor* - que representa a “*infância pobre e perigosa*” - como diferente das demais crianças. A atuação desse serviço de assistência tentava evitar a “má influência do ambiente familiar”, por um lado, e formar “bons e sinceros brasileiros”, ou seja, cidadãos subordinados ao Estado, argumenta Kramer (2013). Observa-se nesse período uma falta de compromisso por parte das esferas governamentais em oferecer uma educação de qualidade com o objetivo de formação plena. Ainda de acordo com os dizeres de Kramer (2013), esse projeto ficou conhecido como “vergonha nacional”, por não ter cumprido sua intenção de prestar amparo social aos menores desvalidos e infratores da lei penal.

Portanto, assim como no Brasil, em outros países no período posterior à Segunda Guerra Mundial (1946), foi constatada a necessidade de amparo às crianças órfãs da guerra. Por este motivo a Organização das Nações Unidas (ONU) criou o *United Nations International Child Emergency Fund* (Unicef) que, posteriormente, tornou-se um órgão permanente de proteção à criança e prescreveu a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959), que institui:

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade [...].

A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais

⁷ CAPITALISTA: Modo de produção em que a mercadoria e o lucro prevalecem. (WOOD, 2001, p.13).

deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito [...]. (ONU,1959).

Nessa perspectiva de amparo aos desvalidos, o Presidente Getúlio Vargas cria, em 28 de agosto de 1942, a Legião Brasileira de Assistência (LBA), um órgão adjutório para com a sociedade, responsável por convênios com Secretarias de Assistência Social dos estados e com associações comunitárias, visando o atendimento de crianças pobres de zero a seis anos de idade, conforme nos revela Nunes, Corsino e Didonet (2011). Fortalecendo-se com o término da guerra, posteriormente o órgão passou a contemplar crianças de famílias pobres. Colaborando para a atuação do voluntariado de inúmeras mulheres, como também para a abertura de novas frentes de combate aos problemas sociais, seu objetivo primordial previa proteger a maternidade, a infância e amparar os familiares dos convocados. A LBA como uma instituição promotora da assistência social possibilitou que milhares de brasileiros se envolvessem por meio de diversas ações com grupos de idosos, mães, crianças pobres e com necessidades especiais, adolescentes e jovens em todo o território nacional. Entretanto, este programa apresentou inúmeras dificuldades apontadas por Rosenberg (1997):

[...] falta de pessoal capacitado; pouco conhecimento da cultura das famílias atingidas a cujo nível educacional e econômico eram atribuídas dificuldades no desenvolvimento de atividades; inadequação de espaços físicos e falta de água em que a creche era implantada; falta de verbas e de recursos humanos, materiais e equipamentos (ROSEMBERG, 1997, p.124).

Ademais, era comum as creches e pré-escolas com salas lotadas; escassez de recursos humanos e materiais; profissionais despreparados; além de ausência de propostas pedagógicas, caracterizavam um atendimento precário oferecido à Educação Infantil.

Nesse caminho, o Ministério da Educação e Cultura no ano de 1975 lançou a Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE) para orientar as Secretarias Estaduais e Municipais no desenvolvimento do trabalho relativo à educação de crianças menores de sete anos. Ainda que esse programa defendesse a pré-escola como essencial, não existia na época nenhuma política que destinasse verbas específicas para a educação da primeira infância e esta permanecia no âmbito da assistência social. Para isso, foram realizados seminários sobre o tema, estudos e contatos com outras agências para a criação de projetos voltados à educação das

crianças em idade pré-escolar por meio dos sistemas de ensino. Nesse sentido era colocada em pauta a implantação, implementação e avaliação do programa de atendimento à criança no país abrangendo três diferentes ministérios: da Saúde, da Previdência Social e da Educação, e do Ministério da Justiça.

Ainda com princípios assistencialistas, no ano 1977 foi lançado o projeto Casulo, com ações de apoio à infância que durou até o ano de 1995 e atendeu dois milhões de crianças carentes no país. Esta iniciativa sustentava a ideia de prestar assistência às crianças de zero a seis anos para prevenir sua marginalidade, e possuía a intenção de proporcionar às mães a oportunidade do ingresso no mercado de trabalho (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011). Apesar de pertencente à área assistencial, esse projeto oferecia documentos orientadores ao atendimento das crianças e sugeria a execução de um trabalho a partir de uma abordagem pedagógica. De acordo com os autores, Nunes, Corsino e Didonet (2011), esse projeto caracterizou-se como a ação mais expressiva da Legião Brasileira de Assistência (LBA), devido a sua amplitude e ao número de crianças atendidas. Todavia, esse projeto apresentou grandes dificuldades, dentre elas, a improvisação, o trabalho voluntário e leigo, a ocupação de espaços organizados pela própria comunidade. Além do mais, sua proposta era baseada em uma educação compensatória.

“A tendência compensatória é expressa na política brasileira de educação pré-escolar, principalmente na década de 70”, (KRAMER 2011, p.24). Essas práticas escolarizantes foram influenciadas pelas teorias criadas nos Estados Unidos, que defendiam a ideia de que as crianças pobres apresentavam desvantagens culturais devido ao contexto no qual estavam inseridas.

Tais desvantagens são perturbações, ora de ordem intelectual ou linguísticas, ora de ordem afetiva: em ambos os casos, as crianças apresentam “Insuficiências” que é necessário compensar através de métodos pedagógicos adequados. (KRAMER, 2011, p.32).

Nessa perspectiva, a pré-escola passa a desenvolver um trabalho que visava recuperar déficits cognitivos, afetivos, nutricionais e linguísticos das crianças oriundas das camadas mais pobres. Presumia-se que estas não iriam obter sucesso escolar por serem desprovidas de estímulos culturais e cognitivos, em decorrência do ambiente familiar. Acreditava-se que estas estavam fadadas à retenção ou abandono escolar, portanto os programas de Educação Infantil deveriam minimizar os elevados

índices de evasão e de reprovação no ensino primário com a ideia de que o fracasso escolar, embora se desse na escola, não era de sua responsabilidade. Complementando, Kramer (1998) argumenta que:

Uma versão marginalizadora e preconceituosa das crianças das classes populares agudizava-se e tornava-se hegemônica, [...] de tal modo infância pobre e fracasso na escola pública apareciam como elementos de um inseparável problema social. (KRAMER, 1998, p.15).

De acordo com os estudos de Kramer (2012), em meados da década de 1970, defendia-se a ideia segundo a qual as carências culturais ocasionavam o baixo desempenho escolar dos alunos. Partia-se da ideia de que existia um modelo único de criança na qual os filhos de operários eram vistos como incompletos. Por este motivo, a pré-escola deveria iniciar a educação formal antecedendo o ingresso ao sistema regular de ensino, o que evitaria o fracasso escolar, visto que o insucesso se dava pelo motivo das crianças não estarem devidamente preparadas para ter um bom desempenho escolar no primeiro grau. De acordo com esta mentalidade, caberia à pré-escola o dever de solucionar os problemas apresentados no primeiro grau. Apenas a escola, preenchendo essas carências, poderia compensar as “defasagens” e equiparar as crianças pobres às outras de classes sociais abastadas.

Embora se perceba um investimento no atendimento à infância, Oliveira (2012) elucida que essas iniciativas não garantiam práticas educativas apropriadas às características das crianças pequenas. Nessa época, pelo fato de prevalecer a ideia de compensar a privação cultural das crianças de família de baixa renda, defendia-se a ideia de “prontidão” para a alfabetização. Assim, surgem como atividades pedagógicas os trabalhos de coordenação motora, a considerar que todo o trabalho desenvolvido visava o preparo das crianças para o nível de ensino seguinte, complementa Carvalho e Ortiz (2012).

Esse tipo de trabalho nos leva à reflexão sobre a influência dessas práticas pedagógicas, com o modelo das experiências de aprendizagens ofertadas no ensino fundamental. Um estudo realizado na pré-escola por Angotti (2006), em um município no interior do estado de São Paulo, constatou no ano de 1990 a permanência de uma preocupação demasiada com a coordenação motora fina e a preparação das crianças para o Ensino Fundamental.

Constatamos uma frequente exposição das crianças a uma pequena variedade de atividades calcadas basicamente nos exercícios caligráficos, que constituíram em exaustivos exercícios mecânicos de repetição. O material mais utilizado em sala de aula foram as infundáveis folhas mimeografadas, a cartilha, o livro de caligrafia, os cadernos de "linguagem" usados em classe e para as atividades de tarefa, além do caderno quadriculado (muito utilizado por uma das professoras). (ANGOTTI, 2006, p. 62).

Oliveira (2012) esclarece que até o ano de 1985, a creche e a pré-escola permaneceram com o objetivo de atendimento às crianças carentes. O governo federal não criou nenhuma política pública para a Educação Infantil nesse período, apenas forneceu ajuda a entidades filantrópicas.

No contexto da realidade educacional brasileira, verifica-se que houve um longo processo até que a Educação Infantil fizesse parte do sistema educacional. Esta trajetória permite interpretar como as ideias e políticas de atendimento à infância estão sendo historicamente estabelecidas fora do ambiente familiar, e conseqüentemente, inferir como estas instituições se tornaram efetivadoras dos direitos das crianças em idade pré-escolar.

2.4 O PROCESSO DA LEGITIMAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA NO BRASIL

A conquista dos direitos da infância brasileira fundamenta-se em determinações sócio-históricas, imbricadas em um paradigma de proteção social. Logo, foi preciso percorrer um longo processo de construção, até que na contemporaneidade, a criança fosse considerada como um “sujeito histórico e de direitos.” no Brasil (2010, p.12), direitos esses que lhe garantiram a exigibilidade. (DIDONET, 2016). Esta condição de cidadania se deu graças aos avanços conquistados no arcabouço jurídico a partir da Constituição Federal de 1988. A Lei Magna apresenta uma nova perspectiva de compreensão de Educação Infantil e infância, ocasionando mudanças na conceituação de crianças, que passa a ser considerada como cidadã⁸.

Portanto, a revisão histórica nos permite refletir - mesmo com o risco de ter uma percepção incompleta e de expor subjetividades - sobre como ocorreram essas consolidações legais no que tange a ampliação do direito das crianças quanto ao acesso, permanência e qualidade das instituições de Educação Infantil e, conseqüentemente, como se modificaram as práticas que objetivaram a infância na propositura legal. No tocante às políticas educacionais, é possível questionar se

⁸ Membro de um Estado, que goza de direitos civis e políticos

houve a internalização da nova concepção de criança, como sujeito de direitos.

No caminhar da legislação brasileira, constata-se que a homologação de leis com foco na infância são conquistas recentes. Assim, em meados da década de 1960, começou-se a pensar em uma nova forma de atendimento às crianças pequenas, considerando o caráter pedagógico. Face a isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 4024/61 (BRASIL, 1961) insere as escolas maternas e os jardins da infância no sistema de ensino. Desse modo, as crianças menores de sete anos deveriam frequentar a educação pré-primária em escolas maternas ou jardins da infância.

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961).

Embora a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 4024/61, estabelecesse normas do ensino primário - denominado atualmente como Ensino Fundamental – exigindo o ingresso obrigatório somente a partir dos sete anos de idade completos, ao inserir a Educação Infantil no sistema de ensino, inicia-se, mesmo que de forma tímida, um novo momento na percepção da infância. Assim, os preceitos legais começam a romper com uma história de atendimento voltado ao amparo ou assistência, consolidando legalmente ações voltadas para as crianças no âmbito educacional.

Em continuidade a esta propositura legal, no ano de 1971, a Lei nº 4024/61 é atualizada pela Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, sancionada pelo presidente Emílio Garrastazu Médici. Sem a intenção de substituir a antiga LDB, essa reformulação inseriu novos direcionamentos que permitiriam sua renovação e adaptação ao atual modelo produtivo às necessidades do regime militar. Nesse sentido, no que se refere à educação das crianças pequenas, a Lei nº 5692/71 estabelece que os sistemas devessem oferecer educação em escolas maternas, jardins da infância ou instituições equivalentes às crianças de idade inferior a sete anos. O artigo 19 da referida lei dispõe que:

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior de sete anos recebam conveniente duração em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes. (BRASIL, 1971).

Essa reformulação legal delegou aos sistemas a responsabilidade de regulamentar a educação da infância, o que provocou uma enorme variedade de normas educacionais. Nesse período, classes destinadas a crianças pequenas eram criadas junto aos grupos escolares conforme salienta Oliveira (2012). Assim, no município de Franca interior do estado de São Paulo, de acordo com os livros de registro de matrícula da SME, a pré-escola era oferecida em uma sala de aula das escolas estaduais, que na maioria das vezes eram instalações precárias, visto que, se priorizava o ensino primário. Desse modo, os alunos da pré-escola eram atendidos em prédios improvisados. De acordo com a demanda, eram estabelecidos convênios para a sessão de salas de aula em igrejas evangélicas, católicas, presbiterianas, fundações espíritas, instituições assistenciais, colégios particulares dentre outros.

Nessa década, as escolas eram denominadas: Escola Mista Municipal Colégio Jesus Maria José; Escola Mista Municipal da Instituição “Bom Samaritano”; Escola Mista Municipal Instituição Espírita “Nosso Lar”; Escola Mista Municipal da Fazenda Três porteiras; Escola Mista Municipal da Fazenda “São Gerônimo”; Escola Mista Municipal da Fazenda Guaraciaba; Unidade Municipal de Ensino Pré-escolar da comunidade Menino Jesus de Praga; Unidade Municipal de Ensino Pré-escolar do Centro Comunitário Miramontes, etc. (MALTA, 2017, p. 26).

Com a promulgação da Lei nº 5692/71, ampliaram-se os debates sobre o atendimento institucionalizado da infância e, conseqüentemente, verificou-se o aumento de discursos que valorizavam o atendimento fora do ambiente familiar. Neste período, propostas de desenvolvimento afetivo e cognitivo eram priorizadas no jardim da infância, com destaque à criatividade e à sociabilidade. Entretanto, tais alternativas eram destinadas apenas às crianças pertencentes às classes abastadas. Por este motivo, essa época é caracterizada pelos movimentos sociais de mães em busca de vagas nas creches, como apontam Oliveira (2012), Kramer, (2011); Campos e Pinto (2005), Gohn (2012) e Merisse (1997).

Após o fim do regime militar, a partir de meados da década de 1980, diversos movimentos sociais se desenvolveram com o intuito de constituir um Brasil mais preocupado com as camadas populares. A repressão política se mantinha, mesmo que a liberdade de expressão tenha sido reerguida com o retorno da democracia.

Com a oportunidade de ter voz ativa em questões sociais, cidadãos de todo o país reivindicaram melhorias em diversas áreas.

As características principais dos movimentos sociais urbanos têm sido apontadas como sendo sua heterogeneidade social, em relação a providência de suas demandas; a diversidade de práticas e canais utilizados; o fato de se moverem fundamentalmente no campo da política; a formulação de demandas reivindicatórias a partir de condições de consumidores; o encaminhamento das demandas ao Estado, na maioria das vezes, enquanto responsável pela produção dos bens coletivos; o questionamento das políticas estatais autoritárias; o reconhecimento da presença dos oprimidos e subordinados na cena política; o desenvolvimento de ações renovadoras e transformadoras que exercem sobre os partidos e os sindicatos.(GOHN, 2012, p. 13).

O movimento feminista, presente nas manifestações, se prontificou também em buscar uma melhor qualidade de vida para as crianças. Assim, foi criado o movimento pelas creches, o qual visava a garantia desta instituição para crianças de 0 a 6 anos de idade. A criação de mais creches garantiria uma melhor condição de trabalho para as mães. Dessa forma, elas não teriam que se preocupar com o local de permanência dos filhos, enquanto teriam mais tempo para investir em suas ocupações. Enquanto isso as crianças ficariam em um ambiente seguro, longe de más influências, e recebendo educação de qualidade desde o início da vida.

A falta de vagas foi fator determinante para o “Movimento dos Sem Creche”, que iria alcançar a população da classe B e C, em prol de uma educação de qualidade para suas crianças, elucida Ghon (1985).

Diante disso, a Constituição Federal de 1988 é considerada um marco para a garantia desse direito, visto que a Lei Magna assegura às crianças de zero a cinco anos de idade o direito ao atendimento em creche e pré-escola (art.208, incisos IV), garantindo igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I). A conquista do direito das crianças ao aprendizado nesta Lei Magna culminaria em uma mudança na área da educação que perpetua até os dias atuais.

A formação da Educação Infantil, tal como é compreendida hoje, se deve a um processo de luta constante por direitos no qual o movimento feminista foi protagonista. Podemos afirmar que “a década de 1980 foi um marco na trajetória da história dos direitos das crianças brasileiras”, assegura Andrade (2010, p.87). Após a promulgação desta lei, as crianças e os adolescentes passam à condição de sujeitos de direitos na sociedade. Por conseguinte, a educação ganha relevância no cenário brasileiro conforme delibera os artigos 205 e 227.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; (BRASIL, 2001).

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e aos adolescentes em absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2001).

A Lei Magna, nos artigos 206 e 208, também assegura às crianças de zero a cinco anos de idade o direito ao atendimento em creche e pré-escola, garantindo igualdade de condições para o acesso e permanência na instituição escolar.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (BRASIL, 2001).

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; (BRASIL, 2001).

O Conselho Nacional de Educação reitera a conquista da Educação Infantil no contexto da Constituição Federal de 1988, por meio do parecer nº20/2009:

A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno desenvolvimento das oportunidades de aprendizagem propiciadas. (art. 206, inciso I, Brasil, 2009).

Nessa época, concomitantemente, aconteciam diversas discussões internacionais sobre a infância. No ano de 1989 ocorreu a Convenção Mundial sobre os Direitos da Criança (CDC). As Nações Unidas propuseram a assinatura desse tratado após dez anos de discussões e revisões logo no ano seguinte à Convenção. Este foi ratificado por vinte países, com caráter obrigatório, relata Didonet (2016). O referido documento afirmou os direitos da infância e enfatizou como a primeira forma

de direito o de viver a especificidade desse período de vida, aponta Arroyo (2008). Além deste, o tratado enumerou vários direitos de âmbito civil, político, econômico, social, cultural, e de proteção, conforme podemos observar no quadro de Frota (2004, p.71):

QUADRO 2 - Síntese dos direitos da criança estabelecidos na Convenção Mundial sobre os Direitos da Criança (CDC).

Direitos civis e políticos	Direitos econômicos, sociais e culturais	Direitos especiais (proteção)
<p>Registro, nome, nacionalidade, conhecer os pais.</p> <p>Expressão e acesso à informação.</p> <p>Liberdade de pensamento, consciência e crença.</p> <p>Liberdade de associação.</p> <p>Proteção da privacidade.</p>	<p>Vida, sobrevivência e desenvolvimento.</p> <p>Saúde.</p> <p>Previdência social.</p> <p>Educação fundamental (ensino primário obrigatório e gratuito).</p> <p>Nível de vida adequado ao desenvolvimento integral.</p> <p>Lazer, recreação e atividades culturais.</p> <p>Crianças de comunidades minoritárias: direito de viver conforme a própria cultura.</p>	<p>Proteção contra abuso e negligência.</p> <p>Proteção especial e assistência para a criança refugiada.</p> <p>Educação e treinamento especiais para crianças portadoras de deficiência.</p> <p>Proteção contra utilização pelo tráfico de drogas, exploração sexual, venda, tráfico e sequestro.</p> <p>Proteção em situação de conflito armado e reabilitação de vítimas desses conflitos.</p> <p>Proteção contra trabalho prejudicial à saúde e ao desenvolvimento integral.</p> <p>Proteção contra uso de drogas.</p> <p>Garantias ao direito ao devido processo legal, no caso de cometimento de ato infracional.</p>

Fonte: Frota (2004, p.71)

Na contemporaneidade, a criança ganha visibilidade internacionalmente. Logo, influenciado por debates internacionais, o Brasil ratificou a convenção no ano de 1990. À vista disso, observa-se que as discussões em defesa dos direitos das crianças, bem como os movimentos sociais, resultaram no país em uma legislação não mais voltada ao amparo e à assistência, mas, sim, um aparato legal que prioriza os direitos das crianças e dos adolescentes quanto à proteção, cuidados físicos, saúde, alimentação de qualidade, brincadeiras, a produção de conhecimentos em diferentes linguagens e etc.

Kramer (2011), Andrade (2010) e Angotti (2006), Nunes, Corsino e Didonet (2011), defendem a ideia de que a partir dessa legislação o conceito de infância foi se modificando e, desse modo, na atualidade, a criança recebe o estatuto de sujeito pleno de direitos. Corroborando com essa premissa, Craidy (2002) afirma que o reconhecimento da natureza educativa da creche e pré-escola consolidou os direitos da criança, que passa então a ser reconhecida como cidadã.

Para Nunes, Corsino e Didonet (2011, p.30), “todo esse movimento levou a uma visão de criança mais ampla do que a de menor”. De acordo com os autores, a criança passa a receber atenção integral ao invés de ser dividida em aspectos separados como: físico, sócio afetivo, cognitivo, representa um avanço. Por outro lado, Kramer (2013) discute a relevância da Educação Infantil no plano dos direitos sociais da infância como possibilidade de combate às desigualdades. Reiterando esse pensamento, para Campos (1997) os direitos legalmente conquistados pelas crianças, consideradas como cidadãs, não prevê orçamentos que viabilizem a sua efetivação. “No entanto, os novos direitos reconhecidos para as crianças menores de sete anos não foram garantidos por nenhuma previsão em relação a uma fonte específica de recursos” (Campos, 1997, p. 19).

Na visão de Nunes (2009), a precariedade das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil interfere na consolidação dos direitos legais da infância enfatizando que “a passagem da Educação Infantil da área assistencial para a educacional ainda não produziu as esperadas melhorias em termos de qualidade de atendimento, de ampliação de vagas e democratização da gestão.” (NUNES, 2009, p.89). Reiterando este ponto de vista, Abreu, 2004, afirma que:

Embora, no Brasil, a legislação e as políticas públicas de educação apontem caminho do modelo formal, institucional, escolar, ou seja, creches e pré-

escolas ou centros de Educação Infantil, como regra geral de atendimento educacional às crianças pequenas, a universalização do modelo "escolar" está longe de ser alcançado. (ABREU, 2004, p.14).

Na ordem do discurso, notadamente a criança deixa de ser objeto de cuidado e na contemporaneidade recebe o estatuto de cidadão pleno de direitos a partir da Constituição Federal de 1988. Entretanto, ao refletirmos à luz dos acontecimentos históricos políticos, constatamos que o ordenamento legal não garante políticas públicas com medidas de grande alcance no país, para a concretização de todos os direitos previstos na Constituição Federal, nem nos outros dispositivos legais elaborados posteriormente. Melhor dizendo, a legislação não consegue efetivar-se no território nacional por completo, de modo que alcance toda e qualquer criança. Tampouco as leis asseguram a mudança das práticas e discursos relativos à infância na esfera familiar.

[...] ao falar-se (e ao estudar-se) as crianças, produzem-se na ordem dos discursos e na ordem das políticas sociais, efeitos contraditórios, que resultam da extrema complexidade social da infância e da heterogeneidade das condições de vida. (PINTO & SARMENTO, 1997, p.14).

Contudo, não podemos negar que a Constituição Federal de 1988, ao determinar o direito da criança pequena à educação, inicia um novo momento na história da legislação para a infância. Embora a educação institucionalizada para esse público ganhe notoriedade apenas com a LDB nº9394/96, pelo fato de ser considerada como parte do sistema de ensino regular.

No ano de 1990, é instituída a Lei nº 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que também compreende um relevante ordenamento legal na instituição dos direitos dessa faixa-etária - de zero a dezoito anos. Desse modo, crianças e adolescentes se reafirmam como cidadãos de direitos, conforme podemos verificar nos artigos 3º e 4º desta lei:

Art. 3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios todas as oportunidades e facilidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º- É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer à profissionalização e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/1990, em substituição ao Código de Menores de 1979, foi promulgado em 13 de julho de 1990. Com princípios de proteção integral a crianças e adolescentes, essa lei responsabiliza família, governo e sociedade a assegurar a todos os meninos e meninas o privilégio do desenvolvimento pleno e feliz, garantindo que: (art. 71) “A criança e o adolescente tenham direito à informação, cultura, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem a sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.” (BRASIL, 2008a, p.48).

Esta determinação reconhece a criança em sua especificidade, como uma “pessoa humana íntegra, completa enquanto criança e incompleta enquanto em crescimento e em desenvolvimento”, esclarece Didonet (2016, p.61). Ou seja, reconhece seus direitos como os de qualquer outra pessoa. No que se refere à educação, o artigo 53 salienta que esta seja oferecida para todas as crianças, determinando igualdade de condição para o acesso e permanência na instituição escolar; direito de ser respeitado por seus educadores; acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Vale destacar que essa lei contribui para que a criança tenha seu direito garantido ao acesso à creche e pré-escola e receba educação integral de qualidade, representando por meios legais a segurança de que esses direitos e outros se efetivem (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011).

Portanto, a relevância da ECA pode ser evidenciada pelo fato deste estatuto jurídico criar e estruturar elementos de garantia dos direitos das crianças e adolescentes com a premissa de articulação entre as políticas públicas de modo a garantir o cumprimento do que está determinado. Assim, nenhuma criança poderá ficar sem receber educação de qualidade, independentemente de suas condições social, econômica, cor, raça, etnia, deficiência, entre outros. Com a promulgação do ECA, consolidou-se legalmente a concepção de criança cidadã. A partir desta lei, a criança deixou de ser um não adulto e passou a ter seus direitos reconhecidos com uma legislação própria. Esse ordenamento legal transforma as práticas educativas relativas à infância, inaugurando uma nova visão que institucionaliza e faz da criança um sujeito de direitos (ANDRADE, 2010).

Entretanto, Costa (1993) argumenta que, para que este ordenamento legal seja de fato implementado, é fundamental que se dê um “salto-tríplo”, melhor dizendo, três passos relevantes para que este se concretize. Sendo estes:

- Primeiro salto: Necessidade de Alteração no Panorama Legal: Necessidade de que os Municípios e Estados se adéquem nova realidade normativa. à Necessidade de implementação dos conselhos tutelares de forma efetiva, com meios para tal, bem como os fundos destinados à infância.
- Segundo salto: Ordenamento e Reordenamento Institucional: Necessidade de colocar em prática a nova realidade apresentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Conselhos dos direitos, conselhos tutelares, fundos, instituições que venham a executar as medidas socioeducativas e articulações com as redes locais para a proteção integral.
- Terceiro Salto: Melhoria nas Formas de Atenção Direta: É necessário todo um processo de alteração da visão dos profissionais que trabalham de forma direta com as crianças e os adolescentes. É necessário, também, alterar a maneira de ver, entender e agir. Os profissionais que têm lidado com as crianças e os adolescentes têm, historicamente, uma visão marcada pela prática assistencialista, corretiva e a maioria das vezes meramente repressora. É necessário mudar essa orientação. (COSTA, 1993, PP 232-233).

Nesse caminhar, no que diz respeito aos direitos da infância, especificamente à educação institucionalizada, no ano de 1994 uma comissão do Ministério de Educação e Cultura (MEC) elaborou a Política Nacional da Educação Infantil. Este Documento:

traçou diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de: 1. expandir a oferta de vagas para as crianças de zero a seis anos; 2. fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de Educação Infantil; 3. promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escola. (Bittar, Silva e Motta, 2003, p.39).

No que se refere às ações do MEC voltadas para a Educação Infantil na época, a Coordenação da Educação MEC/Coed realizou um levantamento das propostas pedagógicas, predominantes no momento, pelas instituições de Educação Infantil. Esse levantamento se deu a partir de discussões de especialistas como: Ana Maria Melo, Maria Lúcia Machado, Sonia Kramer, Tisuko Morchida Kishimoto e Zilma Ramos de Oliveira. Debates que resultaram em dois documentos sendo estes: Propostas Pedagógicas e Currículo na Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE, 1996). Seu texto ressalta a necessidade da elaboração de um currículo para a Educação Infantil, elencando o conceito e a definição dessa proposta curricular.

O outro documento é denominado: “Critério para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997). Este apresenta a definição do que as instituições de Educação Infantil devem oferecer, ressaltando um atendimento pautado no afeto, proteção, segurança,

garantindo às crianças o direito às brincadeiras e a atenção individualizada.

Os documentos acima descritos podem ser considerados impositivos, visto que definem o perfil das crianças, professores e gestores e inclusive ditam o que deve ser incluído ou excluído do vocabulário - aula, aluno, ensino, escola e conteúdo - entretanto, coloca a criança em evidência assim como professores e gestores.

Estes documentos contribuíram nas discussões para a elaboração da LDB/96, que antes do seu ordenamento final passou por um longo processo com várias versões do projeto até que fosse sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9394/1996 de vinte de dezembro de 1996, como esclarece Saviani (2000). No que concerne à Lei nº9394/96, Carneiro (2012) afirma que essa representa certo progresso por determinar a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, contrapondo-se ao caráter de atendimento assistencialista. Segundo o autor, “a inclusão da Educação Infantil no conceito de educação básica – primeira etapa, diz o texto legal – representa um avanço importante nas responsabilidades públicas sobre a educação.” (CARNEIRO, 2012, p.218). No tocante à Educação Infantil essa propositura legal estabelece:

Título III, do direito à Educação e do Dever de Educar, art. 4º, IV: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.”;

título V, capítulo II, seção II, art. 29: “A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade.”;

título IX, Das Disposições Transitórias, art. 89: “As creches e pré-escolas existentes ou que venha a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.”;

título IV, art.11, V: “Os Municípios incumbir-se-ão de: (...) oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas e, em prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.”;

art. 9º, IV: “A União incumbir-se-á de (...) estabelecer, em colaboração, • com os Estados, O Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil (...) que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum.” (BRASIL, 1996).

Indubitavelmente, essa inclusão da Educação Infantil no sistema de ensino

representa um marco na história da educação brasileira, visto que, ao fazer parte do processo educativo, o atendimento institucionalizado da criança, que até então se dava a partir de programas criados para combater a pobreza e atuava de forma compensatória e assistencialista, se insere no contexto da formação plena do indivíduo, já que é considerada, segundo a LDB, a primeira etapa da educação básica.

Outra importante determinação da LDB que impacta diretamente na qualidade do atendimento ofertado na Educação Infantil, refere-se à formação dos professores a partir da referida lei (art. 62), que passa a exigir profissionalidade para a docência na educação básica. Historicamente a maioria dos profissionais que desenvolviam atividades laborais na Educação Infantil não possuíam formação acadêmica.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, e oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2013b, art.62).

Entretanto, o questionamento que se faz remete à qualidade dos cursos de formação inicial, especificamente no que tange à especificidade da primeira infância. Nos dizeres de Oliveira et al (2012), a maioria dos cursos não oferecem bases suficientes para uma prática pedagógica de qualidade. De acordo com a autora, as universidades não oportunizam aos estudantes a reflexão crítica sobre a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos. Ao contrário, priorizam disciplinas que abordam teorias específicas de como a criança aprende e disponibilizam pouco tempo para questões de construção da prática pedagógica.

[...] pode se dizer que a formação docente para creches e pré-escolas não tem merecido a esperada atenção por parte dos Poderes Públicos e das próprias comunidades. O resultado é que, com limitadas exceções, a Educação Infantil no Brasil vive entregue ao seu próprio destino, com raros mecanismos de acompanhamento da qualidade dos serviços educacionais oferecidos. Um número significativo dos que trabalham na Educação Infantil sequer completou o ciclo de educação básica. (CARNEIRO, 2012, p. 463).

Nesse ponto de vista, exigir a formação inicial do professor não deixa de ser relevante. Todavia, a qualidade dessa formação não pode ser desconsiderada ou os direitos das crianças continuarão com uma grande distância entre as afirmações e a realidade vivida.

Nesse ínterim, a Lei nº 9394/96 foi revista no ano de 2013, resultando na

promulgação da Lei nº 12.796/2013 que determina a obrigatoriedade do atendimento institucionalizado a todas as crianças a partir dos 4 anos de idade. Solidificando legalmente à criança o direito à Educação Infantil, o artigo 4º dispõe:

- I- Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
- a) pré escola;
 - b) ensino fundamental;
 - c) ensino médio; (BRASIL, 2013).

Para que as crianças tenham seus direitos respeitados, a LDB determina (art.9º, inciso IV) à União:

“estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. (BRASIL, 1996).

Em cumprimento a esta exigência legal, no ano de 1998 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) apresenta de caráter não obrigatório o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Este documento traz orientações e conteúdos de práticas pedagógicas docentes na intenção de subsidiar os sistemas de ensino e contribuir com as políticas e programas de Educação Infantil.

Embora o conteúdo do documento apresente conceitos importantes - como o de criança, brincar, educar, cuidar, relações com a família, professor de Educação Infantil e crianças com necessidades especiais -, por não esclarecer a finalidade da Educação Infantil, nem tampouco as características das instituições pré-escolares e creches, além de não especificar como deveria ser o educar e o cuidar e nem explicitar a relação da Educação Infantil com o ensino fundamental, dentre outras questões, foi duramente criticado, conforme podemos observar nos dizeres de Cerisara (1999) e Kulmann Jr. (1999) :

(...) a Educação Infantil pela sua especificidade ainda não estava madura para produzir um referencial único para as instituições de Educação Infantil no país. Os pesquisadores e pesquisadoras da área revelam nestes pareceres que o fato de a Educação Infantil não possuir um documento como este não era ausência ou falta, mas sim especificidade da área que precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos sobre como queremos que seja a educação das crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas. (CERISARA, 1999, p. 44).

A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do MEC e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados

eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições. (KULMANN JR.1999, p. 52).

Importante ressaltar que o RCNEI (1998) constitui um documento normativo, portanto os sistemas e as instituições de ensino poderiam optar por seguir ou não as indicações propostas. Como orientação nacional obrigatória a ser seguida no ano de 1999 é homologada a Resolução CEB Nº 1, de sete de abril de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Estas apresentam os princípios e fundamentos que devem orientar as propostas pedagógicas de todas as escolas do país e apresenta como objetivos:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica. (BRASIL, 2013b).

Esse ordenamento legal afirma que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (Lei nº 9.394/96, art. 1º). Entretanto, enfatiza que as diretrizes apresentadas são direcionadas às instituições escolares, ou seja, que “esta Lei disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (Lei nº 9.394/96, art. 1º, § 1º). No entanto, visando direcionar os currículos de todos os sistemas de ensino no país, esse documento mandatário, determina no art. 9 que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as “interações e a brincadeira” e devem garantir experiências que: (BRASIL, 2009, p.25).

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

- IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2009, p25.)

Estas Diretrizes pretendem atribuir uma identidade para a Educação Infantil e apresentam a definição de criança como sujeito histórico e de direitos, que desde o nascimento deve ter acesso à educação de qualidade em espaços coletivos. A referida lei também menciona que a educação deve respeitar as especificidades da criança oportunizando-as a situações de conhecimentos e aprendizagens – apropriação, renovação e articulação de saberes – (OLIVEIRA, 2020). Considerando a criança como o centro do planejamento curricular, esse documento mandatário ordena como devem ser as práticas de educação e cuidados relevantes à faixa-etária. Desse modo, aborda os aspectos cognitivos, afetivos, físicos, emocionais e sociais da criança esclarecendo as finalidades atribuídas pela LDB. Priorizando o respeito às especificidades das crianças pequenas determina que estas devem, na interação com seus pares, ser incentivadas a vivenciar experiências variadas assim como: dançar, cantar, ouvir e contar histórias, explorar o ambiente, observar, conversar, expor ideias, manipular objetos diversos etc. Devem ser estimuladas a fazerem novas descobertas partindo do conhecimento que já possuem. Conforme esclarece Carvalho (2012,) as DCNEI possuem como fundamentos principais:

[...] 2.as instituições que oferecem Educação Infantil, integrantes dos Sistemas de Ensino, são as creches e pré escolas, dividindo-se a clientela entre ela pelo critério exclusivo da faixa etária\9 zero a três anos na creche e quatro a seis na pré-escola.);

3.a A Educação Infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade;
[...] 5. o currículo da Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que pretendem universalizar. (CARVALHO, 2012, p.223).

No ano de 2013, as DCNEI são atualizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Esta mudança foi necessária em razão das modificações que ocorreram após sua elaboração, como a promulgação da Lei nº 11.330/06, que torna obrigatória a matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental.

Nesta publicação, estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. A necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas. (BRASIL, 2013b, p.40).

Outro importante aspecto, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apresentam, refere-se ao fato de trazer a definição pedagógica e sociopolítica dessa etapa de ensino e enfatizar que as propostas pedagógicas devem prever a inclusão de diferentes populações de crianças: indígenas, ribeirinhos, quilombolas, deficientes, entre outras.

Dado o exposto, corroboramos com Aquino e Vasconcellos (2012) quando expõem o conceito de currículo, presente nas DCNEI, afirmando que este não se regula em conhecimentos escolares e disciplinares, e sim compreende um conjunto de práticas que possibilitam autonomia aos docentes para planejarem partindo do interesse e experiência das crianças com o foco nas brincadeiras, interações e a promoção de cultura. Contudo, ao analisar os discursos legais presentes na DCNEI (BRASIL, 2009) temos que considerar que, conforme observa Silva (2002), não existe neutralidade, todo currículo produz subjetividades, visto que, regulam, orientam e ditam posturas a serem seguidas, que implicam no processo de construção dos indivíduos. Portanto, “não existe uma proposição curricular isenta de relações de poder.” (CARVALHO, 2015, p.467b).

Demanda dizer que, as orientações contidas nas DCNEI, quanto a como deve ser organizado o currículo dos sistemas e das instituições, atravessa definições históricas sobre como deve ser tratado os objetos do conhecimento. Assim, nas discussões sobre a temática alguns pesquisadores da área, como Formozinho (2008), Kramer (2009), Barbosa (2006), e Oliveira (2012), são contrários à reprodução de práticas do Ensino Fundamental, por considerarem que na atualidade muitos professores ainda mantêm técnicas desenvolvidas nos anos iniciais desrespeitando a singularidade da criança pequena. Contrapondo a esta perspectiva, estudiosos como Martins e Arce (2010) e Prado e Azevedo (2012), criticam o que chamam de (des) escolarização⁹ da Educação Infantil. De acordo com eles, se faz necessária a seleção de conhecimentos escolares a serem ensinados para as crianças.

Independente da concepção de educação abordada em um currículo, bem como os modos de significar a Educação Infantil, estará sempre implícito o tipo de indivíduo que se pretende formar “regular e produzir”, constituindo as subjetividades de todos os envolvidos no processo educativo. Portanto o papel do professor é fundamental diante dessa proposta, a considerar que este deve partir do interesse das crianças mediante a observação e escuta da sua turma, satisfazendo assim, a sua curiosidade, contrapondo-se a uma prática impositiva e inflexível. Assim, se torna imprescindível refletir a respeito do tipo de profissional que pretende ser e o tipo de criança que pretende formar por meio de sua prática docente, considerando que os efeitos das relações de poder articuladas pelas DCNEI produzindo, por meio de suas práticas subjetividades.

Tendo as DCNEI como referência no ano de 2017 foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP nº15/17) a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Trata-se de um documento normativo que apresenta as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. A competência é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana.

Especificamente no contexto da Educação Infantil esse documento ressalta

⁹ Escolarização: “processo de ensino meramente transmissivo, ligado à forma como os escolanovistas a concebiam.” (CARVALHO, 2015, p.472).

como sendo essa etapa o “início e o fundamento do processo educacional.” (BRASIL, 2017, p.32). Em consonância com a LDB e com as DCNEI, este documento aponta que em parceria com a família, a Educação Infantil deve ampliar as experiências, conhecimentos e habilidades de modo a proporcionar novas aprendizagens para as crianças. Para isso, elenca os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil sendo esses: Conviver, Brincar; Participar; Explorar; Expressar e Conhecer-se.

Diante todo o aparato legal apresentado, em contexto de pandemia COVID-19 e aulas remotas, cabe indagar se é possível garantir que os direitos da criança pré-escolar a uma educação de qualidade sejam preservados? A crise sanitária e consequentemente a restrição das crianças ao ambiente familiar exige que as instituições de Educação Infantil apresentem propostas curriculares de continuidade por meio de atividades não presenciais. Portanto, se essencialmente as práticas pedagógicas devem “ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras”, Brasil (2009, p.25), é possível um currículo que garanta esse direito às crianças? No formato de aulas remotas, tarefas em papel ou pelo computador cumprem as exigências da pré-escola?

3 NÃO POSSO IR À PRÉ-ESCOLA, E AGORA?

*“Criança tem pressa
de viver, E não lhe prometam uma
compensação no futuro, A necessidade
é urgente,
O bálsamo que
venha já, Amanhã será
tarde demais.” (Carlos
Drumond de Andrade)*

3.1 INSTRUMENTOS LEGAIS E NORMATIVOS PARA A SUSPENSÃO DE ATIVIDADES ESCOLARES

Em decorrência do isolamento social como uma das medidas de segurança para a contenção do avanço da COVID-19, na segunda quinzena de março de 2020 o MEC emitiu as Portarias de nº 343, 345 e 356 que tratam da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais pelo período em que perdurasse a pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Também neste mês enfatizou a necessidade da reorganização das atividades acadêmicas dos sistemas e redes de ensino de todos os níveis, etapas e modalidades.

Seguindo as orientações de órgãos superiores, no dia 19 de março, foi declarada situação de emergência no município de Franca por meio do Decreto nº 11.018, de 19 de março de 2020. Dentre as medidas adotadas pelo prefeito para o enfrentamento da pandemia, ficou determinada a suspensão das aulas presenciais, conforme preconiza o artigo 17:

Art. 17. Fica determinado à Secretaria Municipal de Educação que: I – capacite os professores para atuarem como orientadores dos alunos quanto aos cuidados a serem adotados visando à prevenção da doença; II – realize mutirão de orientação aos responsáveis e alunos; III - busque alternativas para o fornecimento de alimentação aos estudantes; IV – promova a interrupção gradual das aulas na rede pública de ensino, com orientação dos responsáveis e alunos acerca da COVID-19 e das medidas preventivas; V - oriente as escolas da rede privada de ensino para que adotem o mesmo procedimento estabelecido no item anterior; (FRANCA, 2020).

A partir dessa determinação de educação domiciliar - contrariando a BNCC e as DCNEI que em seu artigo 5º define como característica da Educação Infantil aquela ofertada em “espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos

de idade.” (BRASIL, 2009) - os professores e professoras da pré-escola da rede municipal montaram grupos pelo aplicativo *WhatsApp*, bem como outras redes sociais, como o *Facebook* e plataformas para reuniões digitais como *Google Meet* e *Zoom* com alunos e iniciaram o período de aulas remotas.

Com a inexistência de normativas para a oferta de educação à distância na Educação Infantil, sem orientações para direcionar o trabalho de aulas em meios digitais, em Franca, inicialmente cada docente organizou suas atividades educativas com o auxílio do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e por meio do ambiente virtual buscou manter a rotina de sala de aula. Nesse contexto surgem questionamentos como: considerando as especificidades da Educação Infantil, que tipo de educação oferecer para as crianças? Como meninos e meninas poderão explorar o mundo que os cercam, dialogar com a cultura e produzir cultura seguindo os protocolos? Quais interações e brincadeiras são possíveis? Fora as questões estruturais: será possível contar com o auxílio das famílias que sofrem o impacto da pandemia? Como interagir e manter vínculos com as famílias que não possuem recursos tecnológicos? Os familiares que auxiliarão as crianças nas atividades escolares possuem formação para orientá-las? Como registrar presença para as crianças?

Ainda sem considerar as especificidades da Educação Infantil, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em abril, estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo por meio da Medida Provisória (MP) nº 934, de 01 de abril. No que diz respeito à Educação Básica, determinou:

Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do **caput** e no § 1º do art. 24 e no inciso II do **caput** do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. Parágrafo único. A dispensa de que trata o **caput** se aplicará para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. (BRASIL, 2020b, negritos no original). (BRASIL, 2020)

Mediante esta Medida Provisória, as redes e sistemas de ensino foram dispensados do cumprimento dos 200 dias letivos, todavia manteve-se a obrigatoriedade de 800 horas de trabalho anual, inclusive para a Educação Infantil. Seguindo a orientação de órgãos superiores a Secretaria de Educação de Franca publica a Resolução SME Nº 07, de 16 de abril de 2020 orientando que:

Art. 2º – Todos os docentes e especialistas do Quadro do Magistério, inclusive os professores em rede, professores de Ed. Musical, e Ed. Física, e professores readaptados, em caráter excepcional, durante o período de 22 a 30 de abril de 2020, cumprirão a jornada laboral mediante teletrabalho, devendo orientar e auxiliar, à distância e por meios digitais, os educandos e suas famílias na execução das atividades propostas pela Secretaria Municipal de Educação. (FRANCA, 2020b).

No entanto, observa-se que dois meses após o início do ano letivo, as especificidades da Educação Infantil ainda não haviam sido contempladas por nenhum documento normativo das esferas Federal, Estadual ou Municipal e as crianças continuavam confinadas em suas residências à mercê da boa intenção de seus (as) professores (as).

Tardiamente, a SME publica a Resolução SME nº 009, de 04 de maio de 2020, que dispõe sobre normas quanto ao material de orientação às famílias, incluindo as crianças de zero a seis anos, durante o período de suspensão de aulas devido ao surto global do Coronavírus. Esse documento trata do material pedagógico disponibilizado aos familiares “como um meio alternativo nesse momento de pandemia de envolver os pais, e crianças no ambiente de aprendizagem, e reduzir eventuais perdas.”(Franca, 2020c). Embora o documento oriente que “as crianças devem ser estimuladas com atividades lúdicas, interativas e de recreação” (Franca, 2020), essa resolução revela uma perspectiva biologizante do desenvolvimento infantil, retrógrada e reducionista de Educação Infantil compensatória, preparatória para o ensino fundamental, que contraria a BNCC.

Art. 8º – Observados os artigos anteriores da presente resolução, as creches conveniadas deverão, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Franca – Divisão de Creches, providenciar material de orientação às famílias com atividades para realizarem com as crianças em domicílio, durante o período de suspensão de aulas. (FRANCA, 2020c).

Nesse intuito, foram enviados arquivos de apostilas com atividades escolares a serem impressas nas unidades escolares e entregues a cada criança, com o objetivo de serem realizadas em casa. Sob a orientação dos (as) professores (as) por meio dos grupos de *Whatsapp*, por chamadas de vídeo e outras redes sociais, mensagens individuais ou telefonemas, os familiares teriam que auxiliar as crianças na realização dessas atividades que posteriormente deveriam ser devolvidas à escola antes de receberem as apostilas posteriores.

Esta foi a estratégia utilizada pela Secretaria de Educação como forma de “minimizar perdas”, medida esta que além de descaracterizar e desconsiderar a

especificidade do trabalho docente, que exige tempo e formação, transferiu para os familiares a responsabilidade de competência da escola, como se o envolvimento das crianças em situações da rotina da casa fosse uma maneira de fomentar ou potencializar aprendizagens.

Estas apostilas seriam utilizadas para cômputo de carga horária, o que gerou muitas dúvidas e insatisfação dos docentes, diante de sua incoerência: como computar frequência por meio de atividades realizadas em casa? Como converter as atividades entregues em horas?

A vigência da Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, que dispensa da obrigatoriedade do cumprimento do mínimo de dias letivos no ano de 2020 na Educação Básica e na Educação Superior o Conselho Nacional de Educação (CNE), emitiu o – Parecer CNE/CP nº 5, de 28 abril de 2020, que tratou da “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19”; (BRASIL, 2020) levou a uma desorientação dos dirigentes escolares e docentes.

Nessa situação de desrespeito para com as crianças e suas infâncias, esse documento não só privilegiou questões burocráticas, como desconsiderou as peculiaridades da educação voltada para a infância, regulamentando atividades remotas para crianças da Educação Infantil, o que foi justificado como um ato para “contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças”. (BRASIL, 2020).

No que se refere especificamente à Educação Infantil o ordenamento determina:

No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais. (BRASIL, 2020).

O EAD para a Educação Infantil, proposta nesse Parecer, contraria todo o ordenamento legal que ampara os direitos das crianças: a Constituição Federal, o ECA, as DCNEI e também a BNCC e sobretudo está em desacordo com os fundamentos e os princípios da Educação Infantil.

Assim, com a total inobservância para as especificidades de bebês e crianças

pequenas na situação de enfrentamento da pandemia, pelos órgãos superiores, ocorreram mobilizações de movimentos sociais, fóruns, grupos de pesquisa e sindicatos que problematizaram essa questão. Dentre os diversos posicionamentos contrários à MP 934/2020 que trata da educação domiciliar, destacamos o Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB) que apresenta como princípios:

[...] a garantia às crianças de 0 a 6 anos de acesso a vagas nos sistemas públicos de educação; o reconhecimento do direito constitucional das crianças de 0 a 6 anos (independentemente de raça, idade, gênero, etnia, credo, origem socioeconômica- cultural etc.) ao atendimento em instituições públicas, gratuitas e de qualidade; a destinação de recursos públicos, específicos e adequados, indispensáveis para o bom funcionamento dos sistemas de Educação Infantil; a indissociabilidade do cuidar/educar, visando o bem-estar, o crescimento e o pleno desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos; a implementação de políticas públicas que objetivassem a expansão e a melhoria da qualidade do atendimento educacional, abrangendo toda a faixa etária de 0 a 6 anos; a identificação da Educação Infantil, enquanto campo intersetorial, interdisciplinar, multidimensional e em permanente evolução. (MIEIB, 2020).

Foram vários os argumentos do MIEIB se contrapondo a educação domiciliar. Segundo ele essa determinação: fere as DCNEI; descaracteriza a profissão docente; sobrecarrega as famílias, além de que bebês e crianças pequenas podem ser privadas de interações, de brincadeiras e de ricas experiências educativas. O MIEIB também questiona “a indissociabilidade entre as práticas de cuidado e educação, compreendendo-as como dimensões articuladas em toda e qualquer prática educativa.” (MIEIB, 2020).

É clara a preocupação nesse momento com a inadequação da proposição da EAD para crianças de 0 a 5 anos de idade, bem como a prescrição de atividades remotas para essa faixa etária. Atividades meramente conteudistas mediadas por meios digitais que não deveriam servir como medidas precipitadas e paliativas nesse momento de crise sanitária em que muitas crianças viviam e ainda vivem em situações precárias.

A uniformização de atividades pedagógicas e o cumprimento de carga horária não se configurava, naquele contexto, em uma necessidade iminente da sociedade. Ou seja, outras questões mais emergentes que a perda do ano letivo deveriam estar em pauta, como: onde e em que situação se encontram as crianças matriculadas na Educação Infantil e seus familiares?

No que se refere às questões relacionadas às famílias, o MIEIB defendeu a ideia de que devido aos diferentes modelos familiares e realidades socioeconômicas

distintas, as crianças brasileiras, em sua maioria, não possuíam disponíveis as estruturas fundamentais para que a educação domiciliar se efetivasse, muitos “não dispõem de recursos para garantir acesso a materiais didáticos.” MIEIB (2020). Nesse cenário podemos afirmar que as crianças pobres se encontravam em nível de desvantagem, visto que o ensino remoto exige meios digitais e a falta de recursos tecnológicos impede que ele aconteça.

Ainda no que tange ao trabalho entre família e Educação Infantil, é relevante observar as consequências socioeconômicas que resultaram nos impactos da COVID - 19 na economia como, por exemplo, aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar. Todos estes aspectos demandam um olhar cuidadoso para as propostas de garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem no momento de isolamento social, a fim de minimizar os impactos da pandemia.

Outra questão discutida pelo MIEIB refere-se ao fato de que essa medida sobrecarregaria os familiares que não possuem conhecimentos específicos para fazerem as intervenções adequadas com as crianças. Questionou-se também a qualidade dessas propostas, visto que, cada rede ou sistema de ensino desenvolveriam seus próprios materiais e por fim, como seria o monitoramento dessas ações pelos órgãos responsáveis.

Nesse ínterim foi publicada a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais para serem adotadas durante o estado de calamidade pública e dispensou a Educação Infantil da obrigatoriedade do cumprimento da carga horária de 800 horas:

I - Na Educação Infantil, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual previstos no inciso II do **caput** do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; (BRASIL,2020).

Embora a normativa reconheça a impossibilidade de mensurar as atividades desenvolvidas pela família em termos de equivalência com horas letivas, permanecem as mesmas orientações de realização de aulas e atividades pedagógicas não presenciais. Sugere-se que as instituições de Educação Infantil planejem orientações às famílias sobre atividades sistemáticas a serem realizadas com as crianças em casa durante o período de isolamento social. Dessa forma, se mantém a ideia de que a escolarização se resume no cumprimento de atividades para o cômputo da carga horária anual. Todavia, não se trata de pensar a carga horária,

mas sim de (re)planejar os tempos e os espaços e de garantir que sejam respeitados os direitos das crianças e de suas famílias em tempos de confinamento.

Nesse cenário, nos questionamos: quais as percepções das famílias sobre o trabalho realizado na pré-escola durante o fechamento das unidades escolares em decorrência da pandemia da COVID-19? Como cada família lidou com essa situação inusitada de ensino remoto para as crianças de quatro e cinco anos de idade? Como a infância tem sido entendida na sociedade e na educação?

3.2 FAMÍLIAS E ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA. PARCEIRAS?

Com o fechamento das instituições de Educação Infantil nos anos de 2020 e 2021, dentre as várias inquietações que surgem com a pandemia de COVID-19, pensar nas possibilidades da pré-escola se fazer presente, embora afastados socialmente, está no cerne da questão - principalmente quando existe a preocupação de não perder a identidade desse nível de ensino, cujo foco são as interações e as brincadeiras.

Nessa conjuntura, a antiga discussão da relação das famílias com a escola ganha destaque. Nunca foi tão relevante essa proximidade e a necessidade de um relacionamento baseado na confiança e no respeito entre essas duas instituições para que a infância ‘não deixasse de existir’ em tempos de isolamento social. Esse relacionamento respeitoso pode ser definido como parceria, uma vez que essa palavra é definida como “reunião de pessoas que visam interesse comum.” Ferreira, (2000, p.515). Pela etimologia da palavra, oriunda do latim, a palavra parceria vem de *partialis*, “divisível, pedaço de”, de *pars*, “parte”.

Nesse sentido, é importante esclarecer que nessa parceria a Educação Infantil como uma instituição não doméstica que atua em complementação a educação ofertada pela família, se difere da educação ofertada no ambiente familiar. Ou seja, as funções das duas instituições são distintas. Portanto, nessa parceria não cabe à escola transpor para as famílias a responsabilidade de educação e cuidados específicos de âmbito escolar e vice-versa.

No que tange à importância da parceria entre a escola e a família, foram publicados em vários documentos fomentando um relacionamento saudável entre estas instituições, independente do contexto de pandemia. Dentre eles podemos destacar o documento do MEC “Política Nacional para a Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação”, que salienta: “A Educação

Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas” (BRASIL, 2006, p.17). Esse documento destaca como finalidade para essa etapa da Educação Básica: “Fortalecer as relações entre as instituições de Educação Infantil e as famílias e/ou responsáveis pelas crianças de 0 a 6 anos matriculadas nestas instituições.” (BRASIL, 2006, p. 19).

Por conseguinte, dentre os diversos documentos da política de educação básica também citamos: o *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares* (BRASIL, 2004), que prioriza a participação da comunidade escolar na gestão democrática das escolas; o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (BRASIL, 2007), que prevê a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações que visem à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação; as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009), que enfatiza “A necessária e fundamental parceria com as famílias na Educação Infantil”; a *Mobilização Social pela Educação, um convite do Ministério da Educação à mobilização das famílias e das comunidades em prol da melhoria da qualidade da educação* e o *Plano Nacional de Educação - Lei 13.005/2014* (BRASIL, 2014), que elenca estratégias de apoio às famílias com vistas à participação dos responsáveis no acompanhamento das atividades escolares.

Corroborando com esse enfoque, reitera Zabalza (2007) ser de fundamental importância a parceria dos familiares no cotidiano das instituições de Educação Infantil, no envolvimento com os processos pedagógicos, colaborando na aprendizagem das crianças.

A necessidade do fortalecimento dessa relação é evidenciada nos documentos da Rede Municipal de Ensino de Franca, quando afirma que “Escola e família devem ser parceiras no sucesso.” Franca (2009). Nesse sentido, o Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Municipais de Franca (REC) apresenta um capítulo intitulado: “*Escola e comunidade – parceiros na aprendizagem*” que discorre sobre como as escolas do município de Franca devem acolher os familiares.

A família é um espaço insubstituível para a assistência e proteção das novas gerações e para o desenvolvimento de valores e atitudes sociais baseados na cooperação e solidariedade. É dentro da família que a criança inicia, ao nascer, o seu processo educativo, juntamente com a formação da sua identidade e percepção de quem são os outros em sua vida. Então, cabe à comunidade e ao Estado respeitar e apoiar o fortalecimento da família para que possa cumprir suas funções. (FRANCA, 2009, p. 365).

No que se refere aos documentos da educação municipal de Franca/SP, que abordam a temática família, a pesquisa realizada encontrou dois registros, sendo estes: o Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Municipais de Franca (REC) (2009) e o Plano Municipal de Educação (2015-2025), que determina como estratégia “[...] implementar programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de Educação, saúde e assistência social, que visem a permanência e o desenvolvimento integral das crianças até cinco anos de idade”. (FRANCA, 2014).

Notadamente, a propositura normativa esclarece que a relação entre as instituições de Educação Infantil e a família das crianças por elas atendidas, constitui-se em “exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem.” (BRASIL, 2013b, p.92).

Todavia, a proposta de educação domiciliar determinada pelo CNE contrapõe a ideia de parceria por atribuir à família funções que são específicas da escola. As normativas publicadas durante a pandemia de COVID-19 não consideram que as famílias muitas vezes não dispõem de formação específica para mediar os processos de ensino e aprendizagem, dentre outras dificuldades que a pandemia lhes impôs, assim como a sobrecarga em conciliar a vida doméstica, profissional e acadêmica, sobretudo, a falta de tempo para a participação das atividades e ainda conciliar os cuidados com os filhos, a casa o trabalho, além de famílias enlutadas. (MIEIB, 2020).

Outra importante questão, não considerada, refere-se ao fato de que o modelo idealizado pelos legisladores é de famílias de classes médias e altas que não condizem com a realidade das crianças brasileiras que em sua maioria são pertencentes a classes socioeconômicas menos favorecidas, que sequer possuem recursos tecnológicos para corresponder ao modelo de ensino remoto imposto.

Nessa discussão de infâncias, famílias e instituições de Educação Infantil, em tempos de pandemia, implica compreender a triste realidade de uma crise que vai muito além de uma crise sanitária, mas que escancara o agravamento de uma crise social e econômica acentuada pelo isolamento social. Enquanto a ciência recomenda ficar em casa protegidos - sendo o distanciamento social a única medida de segurança contra uma doença até então desconhecida -, um dilema toma conta das famílias que vivem nas periferias, especificamente das crianças que frequentam a pré-escola da rede municipal de ensino de Franca, em que grande parte dos arrimos

de família são autônomos e dependem do trabalho diário para garantir a alimentação dos que habitam sob o mesmo teto, outros trabalham na saúde e ainda outros em comércios essenciais como supermercados, farmácias, e etc., com o agravante de não ter com deixar as crianças já que as escolas e creches se encontram fechadas. Garantir a proteção ou o sustento da família? Decisão difícil, embora o art. 6º da Constituição Federal assegure: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção, a maternidade, e à infância, a assistência aos desamparados.” (BRASIL, 1988, Art. 6º).

No descompasso do que estabelece a carta magna e a realidade pandêmica, há de se considerar que apesar de algumas famílias contarem com assalariados que possuem condições de seguir as recomendações e se protegerem em seus lares, por um determinado período, ou de realizarem o teletrabalho, em muitos lares as condições estruturais das casas não favorecem a permanência de todos os membros da família por 24 horas diárias confinados. Especificamente entre as famílias pesquisadas, várias residem em conjuntos habitacionais, cujos apartamentos são pequenos, possuem em média 47,09 m² de construção e abrigam várias pessoas. Conforme observado na entrevista com pais, mães ou responsáveis pelos alunos da rede municipal realizada no início do ano letivo, muitos lares não possuem a estrutura mínima para a realização da atividades propostas pela escola, não possuem mesa para as crianças poderem apoiar a folha das atividades, não têm acesso à internet, não dispõem de materiais escolares, além de que muitas crianças ficam sob a responsabilidade de vizinhos, irmãos mais velhos, avós enquanto seus responsáveis saem para trabalhar. Sem contar as questões de violência domiciliar que tem apresentado um acréscimo acentuado em tempos de isolamento social, conforme aponta a terceira edição do relatório “Visível e Invisível: a vitimização das mulheres no Brasil”, elaborado pelo Fórum de Segurança Pública (2021).

Diante deste panorama, como exigir que sejam realizadas as atividades escolares propostas para serem feitas no ambiente doméstico? Como exigir a entrega dessas atividades para o cômputo de horas letivas? Nessas circunstâncias nos cabe questionar que parceria é essa que ressalta a desigualdade e não coloca a criança e suas famílias como prioridade? Que não levam em consideração quais crianças terão acesso aos materiais impressos ou à internet nem qual lugar essa infância tem ocupado?

3.3 AÇÕES EDUCATIVAS NA PRÉ-ESCOLA

Buscando explicitar a inviabilidade do ensino remoto proposto para a pré-escola em virtude da pandemia de COVID-19 e fechamento das unidades escolares, ocorrido nos anos de 2020 e 2021, se faz necessária a compreensão das especificidades das ações educativas realizadas com as crianças em instituições de Educação Infantil.

Podemos afirmar que, nos últimos anos, as formas de organização do cotidiano de creches e pré-escolas foi tema de discussão por estudiosos das áreas da antropologia, da sociologia e da psicologia, o que acarretou em mudanças significativas, tanto no campo teórico quanto nas práticas e nas políticas públicas voltadas para as crianças de zero a cinco anos de idade.

[...] a garantia de atendimento e as concepções de criança e de Educação Infantil que hoje norteiam as políticas específicas para a educação das crianças pequenas são frutos, também, das intensas transformações pelas quais a sociedade passou. (ABRAMOWICZ; MORUZI, 2010, p. 22).

Nem sempre as crianças e a Educação Infantil ocuparam o espaço que ocupam hoje na sociedade pois foi somente a partir da Lei 9394/96, que creches e pré-escolas passaram a fazer parte do sistema educacional e não mais da área da assistência. Portanto, até a década de 1990 não havia sido publicado nenhum documento, de cunho pedagógico, que orientasse o trabalho a ser realizado com bebês e crianças pequenas em espaços coletivos.

Nesse caminho, em conformidade com as exigências da Lei nº 9394/96, no ano de 1998 foi publicado pelo Ministério da Educação, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Esse documento foi elaborado na intenção de contribuir com a melhoria da prática pedagógica dos professores que atuam na Educação Infantil socializando e expandindo informações e pesquisas nessa área (BRASIL, 1998).

Podemos considerar que o RCNEI representou um progresso para a época com o objetivo de oferecer “referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implementação de práticas educativas de qualidade.” (BRASIL, 1998, p 13). Todavia, a criança e sua identidade não compreendem seu foco principal, sendo que, as orientações dos conteúdos e os objetivos de aprendizagem são priorizados nesse documento normativo com claras intenções de preparar as crianças para o Ensino Fundamental.

Esta proposta curricular exprime a ideia de homogeneização e universalização, nas quais as crianças se encontram numa relação de poder. Embora o RCNEI expresse no discurso a relevância de se considerar as individualidades das crianças, de modo geral suas orientações não reconhecem o protagonismo infantil e tampouco as singularidades da infância. Assim, Abramowicz e Moruzzi consideram que

As crianças[...] estão a mercê dos adultos e das forças que a querem alfabetiza-las rapidamente, das forças que as querem inicia-las precocemente à lógica do capital, da linguagem hegemônica, do poder, das hierarquias de cor e raça, da heteronormatividade, e tudo isso em nome de uma universalidade para construir “a criança.” (ABRAMOWICZ; MORUZZI,2016, p.33).

Estruturado em três volumes, o primeiro, por ser o documento introdutório, apresenta as características do RCNEI, aborda assuntos sobre creches e pré-escolas no Brasil, além das concepções de criança, a importância do cuidar, educar e brincar. No que diz respeito ao educar, trata de temas como aprendizagem em situações orientadas; interação; diversidade e individualidade; aprendizagem significativa e conhecimentos prévios; resolução de problemas; proximidade com as práticas sociais reais e aborda também a temática de educar crianças com necessidades especiais. O perfil do profissional que atua nesse nível de ensino é mencionado como sendo o professor polivalente mediador do conhecimento, que ao planejar as atividades cotidianas deve considerar a faixa etária das crianças, os conteúdos propostos, os objetivos gerais da instituição, bem como, o tempo e o espaço disponíveis. Nesse volume é enfatizada a relevância de o docente ser capacitado para atuar na Educação Infantil e “ter uma formação inicial sólida e consistente acompanhada de adequada e permanente atualização em serviços.” (BRASIL, 1988, p. 41).

Nesse livro também é possível conhecer a proposta de organização do referencial curricular, tratando dos dois âmbitos de experiência publicados nos volumes dois e três, sendo esses: Formação pessoal e social que se refere ao desenvolvimento da identidade e autonomia e Conhecimento de mundo que abrange: movimento; música; artes visuais; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade e matemática.

O segundo volume do RCNEI, denominado de Formação Pessoal e Social, aborda orientações quanto aos processos de construção da identidade e da autonomia. No que se refere a esse âmbito de experiência, o livro apresenta como objetivos para crianças de zero a seis anos que estas sejam capazes de:

- ter uma imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades, e agindo de acordo com elas;
- identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade;
- valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração e compartilhando suas vivências;
- brincar;
- adotar hábitos de autocuidado, valorizando as atitudes relacionadas com a higiene, alimentação, conforto, segurança, proteção do corpo e cuidados com a aparência;
- identificar e compreender a sua pertinência aos diversos grupos dos quais participam, respeitando suas regras básicas de convívio social e a diversidade que os compõe. (BRASIL, 1988, p.27).

O volume dois também apresenta as orientações didáticas de como se trabalhar com as crianças: nome; imagem; independência e autonomia; respeito à diversidade; identidade de gênero; interação; jogos e brincadeiras e cuidados pessoais. Nessas orientações ressalta a importância de se planejar situações educativas, coletivas em que todos tenham seus hábitos e preferências respeitadas. Desse modo, afirma que as crianças pertencem a culturas distintas que resultam em valores, crenças e conhecimentos diversificados. Ou seja, ter conhecimento dos modos de ser dos grupos que frequentam as creches e pré-escolas é elementar para o desenvolvimento da identidade e autonomia das crianças. (BRASIL, 1998). Nesse sentido, apresenta como conteúdo para a pré-escola:

- Expressão, manifestação e controle progressivo de suas necessidades, desejos e sentimentos em situações cotidianas.
- Iniciativa para resolver pequenos problemas do cotidiano, pedindo ajuda se necessário.
- Identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive no seu cotidiano em situações de interação.
- Participação em situações de brincadeira nas quais as crianças escolham os parceiros, os objetos, os temas, o espaço e as personagens.
- Participação de meninos e meninas igualmente em brincadeiras de futebol, casinha, pular corda etc.
- Valorização do diálogo como uma forma de lidar com os conflitos.
- Participação na realização de pequenas tarefas do cotidiano que envolvam ações de cooperação, solidariedade e ajuda na relação com os outros.
- Respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura etc.
- Valorização da limpeza e aparência pessoal.
- Respeito e valorização da cultura de seu grupo de origem e de outros grupos.
- Conhecimento, respeito e utilização de algumas regras elementares de convívio social.
- Participação em situações que envolvam a combinação de algumas regras de convivência em grupo e aquelas referentes ao uso dos materiais e do espaço, quando isso for pertinente.
- Valorização dos cuidados com os materiais de uso individual e coletivo.
- Procedimentos relacionados à alimentação e à higiene das mãos, cuidado e limpeza pessoal das várias partes do corpo.
- Utilização adequada dos sanitários.
- Identificação de situações de risco no seu ambiente mais próximo.

- Procedimentos básicos de prevenção a acidentes e autocuidado. (BRASIL, 1998, p.36)

O terceiro e último volume do RCNEI é relativo ao âmbito de experiência Conhecimento do Mundo. Esse livro traz reflexões sobre conteúdos e a prática pedagógica, tecendo as orientações para cada objetivo dos seis eixos de conhecimento, sendo esses: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. (BRASIL, 1998b).

Nessas orientações, o (a) professor (a) se encontra no centro do processo, numa visão adultocêntrica, que exprime a ideia da infância como a idade do não adulto, que ressalta a incompletude, como se a criança ainda não fosse uma pessoa devido ao fato de estar na idade da ausência, da falta da fala, da razão, do trabalho, o não adulto, Sarmiento (2007). Contrapondo a esta concepção de criança o autor elucida que:

Com efeito, a infância deve sua diferença não à ausência de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à presença de outras características distintas que permitem que, para além de todas as distinções operadas pelo fato de pertencerem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a seja qual for o espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e etnia, todas as crianças do mundo tenham algo em comum. (SARMENTO, 2007, p. 35).

Apesar do discurso sobre as crianças “como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (Brasil, 1988, p.21) as especificidades da infância não são consideradas. Ao longo de todo o documento é utilizada uma terminologia característica do ensino fundamental como sala de aula, avaliação, orientações didáticas, organização de conteúdos e rotinas rígidas. Observa-se que o documento reflete a ideia de pré-escola como responsável por preparar as crianças e impedir o fracasso escolar dos alunos nos anos posteriores.

No ano seguinte à publicação do RCNEI, o CNE institui as DCNEI. Uma década depois, resultado de discussões e da inclusão de práticas e produções científicas atualizadas, essas diretrizes são revisadas e, em 2009, é publicada a DCNEI. De caráter mandatário, esse documento apresenta um avanço, estabelecendo a interação e a brincadeira como eixos estruturantes do currículo, coloca a criança em foco, enfatizando a relevância do acesso ao conhecimento cultural e científico respeitando a forma como a criança se situa no mundo. Traz o marco conceitual da invisibilidade do cuidar e do educar além de considerar que os princípios éticos, políticos e estéticos devem nortear a produção do conhecimento na Educação Infantil.

Dentre as principais diferenças entre o RCNEI e as DCNEI, podemos destacar

a concepção de criança que, no RCNEI, é tratada como receptora de estímulos ofertados pelos seus professores (as), contrapondo a esta ideia, as DCNEI já consideram a criança como o centro do processo de aprendizagem.

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 6).

O objetivo das DCNEI se fundamenta em oferecer insumos sobre os modos de como as crianças aprendem. Desse modo, se recomenda a partir dessa informação favorecer às crianças o acesso ao conhecimento científico, cultural, ao contato com a natureza e, nesse sentido, se propõe a pensar em formas de se garantir o direito à aprendizagem assegurando as peculiaridades da infância. Já o objetivo do RCNEI se resume em esclarecer os conteúdos que devem ser ensinados de acordo com a faixa etária - de zero a três anos e de quatro a cinco anos de idade.

No que se refere à organização desses documentos de orientações curriculares, o RCNEI está disposto em eixos: movimento; identidade e autonomia; conhecimento de mundo; artes visuais; música; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade e matemática. As DCNEI por sua vez elucidam a interação e a brincadeira como eixos estruturantes e propõe a articulação das diferentes linguagens.

Nessa direção, no ano de 2017 o MEC publica a Resolução CNE/CP nº2, que trata da introdução da Base Nacional Comum Curricular. Este documento de caráter normativo, tendo como base os mesmos conceitos de criança e Educação Infantil que as DCNEI, numa perspectiva sociológica, salienta a concepção de criança como protagonista dos processos educacionais, assim como em todos os contextos em que participa. A BNCC valoriza a condição histórica e social das crianças, portanto além de interagir reconhece que elas são capazes de criar e modificar a cultura e a sociedade na qual estão inseridas.

Reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos, levando em conta a forma como aprendem, o documento oferece subsídios para a construção de currículos fundamentados em direitos de desenvolvimento e aprendizagem, articulando com o desenvolvimento de habilidades e competências relativas a cada área de conhecimento. Assim seis direitos de aprendizagem são elucidados para as crianças

que frequentam a Educação Infantil, sendo esses: *Conviver* com os pares e com adultos utilizando diferentes linguagens “ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.” Brasil (2017, p.34); *Brincar* de maneiras diversificadas sendo estimuladas a sua imaginação, criatividade e variadas experiências, de “forma a ampliar e diversificar suas possibilidades e acesso a produções culturais.” Brasil (ibid.); *Participar* nas decisões se posicionando no que se refere ao planejamento, a gestão da escola, nas propostas e realização das atividades; *Explorar* “movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza.” Brasil (ibid.); essas experiências favorecem o conhecimento sobre a cultura, portanto dentro e fora da escola as crianças devem ser incentivadas a explorar o mundo que a cercam; *Expressar* por meio de diferentes linguagens sentimentos, opiniões, questionamentos e etc. E por fim *Conhecer-se* e assim construir sua identidade pessoal social e cultural.

Esses direitos de aprendizagem são determinados para que as crianças possam desempenhar um papel ativo nos processos de ensino e aprendizagem, desse modo, o documento é organizado por meio de Campos de Experiências por se acreditar que as experiências na Educação Infantil são pressupostos para a aprendizagem das crianças.

Portanto há de se questionar, na proposta de ensino remoto, como assegurar esses direitos de aprendizagem pautados em experiências por meio do ensino remoto? Quais experiências, interações e brincadeiras são possíveis no EaD?

Buscando obter essas respostas e evidenciar a incoerência do ensino a distância na pré-escola apresentaremos cada campo de experiências elencados pela BNCC. O campo de experiência, O eu, o outro e o nós, refere-se à construção da identidade e autonomia das crianças por meio das vivências e interações com os pares e com adultos. Nesse sentido é importante oportunizar às crianças o “contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas que geralmente acontece na Educação Infantil.” (BRASIL, 2017). Quanto aos direitos de aprendizagem nesse Campo de Experiência para as crianças de quatro anos a cinco anos e onze meses, a BNCC aponta:

- Expressar e respeitar sentimentos e emoções;
- Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações;
- Respeitar a diversidade e se solidarizar com o outro;
- Conhecer e respeitar regras de convívio social. (BRASIL, 2017,p.54)

No que se refere ao campo de experiência **Corpos, Gestos e Movimentos**, os corpos das crianças ganham centralidade, a considerar que por meio dos seus corpos as crianças exploram o mundo e “produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural” Brasil (2017, p.37); Nesse campo de experiências são objetivos de aprendizagem às crianças da pré-escola:

- Reconhecer a importância de situações do cotidiano para cuidado da saúde;
- Ter autonomia nas práticas de higiene, alimentação e cuidado com o corpo;
- Utilizar o corpo como instrumento de interação com o outro e o meio;
- Coordenar suas habilidades manuais. (BRASIL, 2017,p 54).

O Campo de Experiência **Traços, Sons, Cores e Formas** evidencia a relevância das vivências nas variadas formas de expressão e linguagens por intermédio das manifestações artísticas, culturais e científicas. É direito da criança conviver com a música, o teatro a dança, as artes visuais dentre outras e assim:

- Discriminar diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música;
- Expressar-se por meio das artes visuais;
- Relacionar-se com o outro por meio de gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressões corporais. (BRASIL, 2017,p.54).

A Oralidade e a escrita compreendem o Campo de Experiência que introduz as crianças na escrita, desperta o gosto pela leitura, estimula a imaginação e propicia a ampliação do conhecimento de mundo e do vocabulário. “Nesse convívio com textos escritos as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita.” Brasil (2017, p.38) e são capazes de:

- Expressar ideias, desejos e sentimentos por diferentes meios;
- Argumentar e relatar fatos oralmente em sequência temporal e casual;
- Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas;
- Conhecer diferentes gêneros de escrita e entender a função social da escrita. (BRASIL, 2017,p.55).

Os conhecimentos matemáticos estão presentes no Campo de Experiência **Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações**, nele é proposto “Interações e brincadeiras nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses [...]”. Brasil (2017, p.38). Por meio dessas experiências as crianças são capazes de:

- Identificar e comparar as propriedades dos objetos;
- Interagir com o meio, reconhecendo fenômenos naturais e artificiais;
- Utilizar o vocabulário relativo à noção de grandeza (maior e menor), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido e curto);
- Identificar quantidades por meio de diferentes formas. (BRASIL, 2017, p. 50-51).

Considerando que a práxis pedagógica do(a) professor(a) da pré-escola se fundamenta nas experiências, tendo como ponto de partida a ideia de criança como protagonista, que respeita suas características próprias na construção do conhecimento, que as considera como seres históricos, de direitos, produtores de cultura, o EaD não se configura numa possibilidade para esse nível de ensino.

Embora, cabe ressaltar que acreditamos que a educação não se restringe aos muros escolares, que a criança como ser histórico e social inserida em diversos contextos e grupos sociais, interagem com as palavras, com as coisas, com a arte, age sobre o mundo e recebe influências nas experiências cotidianas. “É a partir das vivências das crianças por meio do brincar, desenhar, inventar, construir que elas simbolizam e vão construindo sentidos próprios ao mundo em que vivem.” (ABRAMOWICZ et al., 2010 p.39). Para Sarmiento (2003), “[...] esta aquisição e aprendizagem é desenvolvida predominantemente nas instituições educacionais (jardins de infância e escolas), tanto quanto nas interações realizadas no espaço doméstico, através da educação familiar.” (SARMENTO, 2003, p.4).

Os documentos orientadores do currículo na Educação Infantil: RCNEI, as DCNEI e as BNCC, são unânimes quando se trata da relevância do cuidar e educar nas práticas da Educação Infantil, afirmando que “nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo.” (BRASIL, 2018, p.36).

Assim sendo, ao se tratar das ações educativas na pré-escola e ao direito da criança a uma Educação Infantil de qualidade, dentre tantos desafios implicados nesse processo, compreender a interface entre o cuidar e o educar pode ser o primeiro passo dessa conquista. Nesse sentido, o binômio educar e cuidar são concebidos como um processo unificado. O cuidar está ligado a fatores socioculturais que historicamente são relacionados a questões de gênero e de cisão entre o corpo e a mente. Outrora coube a mulher a responsabilidade do cuidado com a criança conforme podemos verificar nos estudos de Ariès (2019) quando o mesmo descreve a sociedade medieval:

Um novo sentimento de infância havia surgido, em que a criança por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de “paparicação”. Originalmente esse sentimento pertencera às mulheres encarregadas de cuidar das crianças, mães ou amas. [...] ela carrega a criança nos braço, no ombro ou no colo, para acalma-la quando chora; mastiga a carne para a criança quando essa ainda não tem dentes, para fazê-la engolir sem perigo e com proveito; nina a criança para fazê-la dormir, e enfaixa seus membros para que não fique com nenhuma rigidez no corpo, e a banha e a unta para nutrir sua pele. (ARIÉS, 2017,p.100).

Nessa linha de pensamento que postula que historicamente às mulheres se atribui a incumbência de cuidar das crianças pequenas, buscou-se argumento em vários autores. Assim, nos dizeres de Carvalho (1999), a inserção da mulher no mercado de trabalho foi associada a essas funções, pelo fato destas já serem exercidas no ambiente doméstico. Complementando, Montenegro (1999), alega que as atividades de cuidado abriram caminho para que as mulheres fossem aceitas socialmente, além de que, por meio dessa função buscaram realização pessoal. No entanto “[...] há aproximadamente 94% de mulheres que atuam na docência na educação pré-escolar no Brasil.” (SAYÃO, 2002, p.1). Contudo, Scoot (1990) argumenta que devido às funções maternas de alimentação, higiene, educação e cuidado se identificarem com o universo feminino, estas ocupam um lugar de inferioridade na sociedade, quando comparadas às atividades laborais exercidas por homens.

A discriminação em relação às pessoas que exercem a função de cuidado também pode ser observada no ambiente escolar, resultando com que estes profissionais se sintam inferiorizados. Rossetti-Ferreira (2000) explica que muitas vezes professores se recusam a dar banho, trocar fraldas, alimentar por se considerarem aptos a ensinar – pintar, desenhar, elaborar um texto coletivo, leitura, etc. por se tratar de questões cognitivas – e não se colocam na condição de cuidadores por esta função requerer atividades manuais. Desse modo, auxiliares realizam a tarefa de cuidar, e professores o de ensinar, fazendo-se assim uma ruptura entre o cuidar e o educar – o corpo e a mente.

As amarras históricas que vinculam o cuidado ao atendimento assistencial, e este, por sua vez, à educação da primeira infância condicionam as posturas educativas dos profissionais ao dimensionar o cuidado como menos importante ou talvez até a desconsiderá-lo. (COUTINHO, 2002. P.9).

Diante a esse contexto, se faz necessária a compreensão do binômio educar e cuidar na prática cotidiana da Educação Infantil. Para além dos cuidados com a

higiene, saúde e bem-estar, o cuidado implica desde o planejamento quanto ao horário de funcionamento da instituição, organização do espaço físico, seleção de materiais pedagógicos, e um olhar atento às manifestações da criança. Portanto, o cuidado envolve questões emocionais, infere Montenegro (2001), nesse processo, se torna imprescindível, estar atento às crianças quanto suas inquietações, desejos e necessidades, compreendendo sua lógica de explorar o mundo a sua volta e apoiá-la em seus desafios. Vale ressaltar que os cuidados físicos compreendem uma maneira relevante de formar vínculo com a criança.

Considerando que o cuidado é necessário a sobrevivência e inerente às relações entre humanos, é primordial que este faça parte do processo da Educação Infantil. Todas as práticas cotidianas na Educação Infantil são cuidados e conseqüentemente, indissociáveis ao ato de educar, sendo esta uma “exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem.” (BRASIL, 2013b, p.92). Na rotina da Educação Infantil, todos os momentos são importantes, visto que, o ambiente permite a aprendizagem. Assim, na relação de cuidado entre o adulto e a criança, esta constrói sua subjetividade, ou seja, com suas atitudes, o cuidador ajudará a criança a esculpir-se. Dependendo da forma como esse cuidado acontece, a criança adquire aprendizagens significativas e favoráveis ao seu desenvolvimento, o que justifica o valor educativo do cuidado.

Na intenção educacional preside as práticas de orientação da criança para alimentar-se, vestir-se, higienizar-se, brincar, desenhar, pintar, recortar, conviver com livros, escutar histórias, realizar experiências, resolver conflitos e trabalhar com os outros. (BRASIL, 2017, p.35).

Ao incentivar a autonomia das crianças criando oportunidade para que aprendam a cuidar-se: comer sozinha, limpar-se após usar o banheiro, etc. - o adulto está cuidando e ensinando, portanto, essa forma de cuidar é essencial para as demais aprendizagens. Respeitar o tempo que cada criança necessita para aprender constitui outra forma de cuidado.

Imersas a situações de aprendizagens significativas e desafiadoras, permeadas por cuidados, tendo como eixo estruturante brincadeiras e interações entre os pares e os adultos, as crianças constroem aprendizagens. Portanto cabe perguntar se é possível assegurar uma educação de qualidade que contemple todas essas especificidades necessárias à pré-escola - interações com os pares e adultos;

acesso a experiências em vários campos; o cuidado e as brincadeiras - por meio de uma tela? Como a infância tem sido entendida e tratada na sociedade e na educação durante o período de isolamento social? Qual lugar meninas e meninos têm ocupado nas práticas educativas propostas pela pré-escola, bem como, nas rotinas domésticas em tempos de confinamento?

Defendemos a ideia de que independente do lugar que as crianças ocupam a brincadeira deve sempre estar presente, seja em casa, na escola ou em qualquer outro espaço. O brincar, existente na produção da cultura lúdica, é indispensável nas culturas infantis, tornando-se dessa forma, essencial na educação das crianças no ambiente doméstico ou escolar elucida Corsaro (2011). Portanto, compreendemos o brincar como cultura infantil, um conceito construído socialmente, na qual a criança expressa sua percepção do mundo visto que, ela tem um jeito próprio de perceber as coisas e é por meio das múltiplas linguagens que ela produz cultura. Dentre essas linguagens se encontra o brincar num lugar de destaque.

Neste estudo nos referimos a culturas da infância como ações partilhadas entre as crianças conforme seus jeitos próprios de interpretar o mundo, como um complexo de culturas produzidas por meninos e meninas na sociedade e que pode acontecer com adultos e crianças em diversos lugares e tempos. (CORSARO, 2003;2011).

Acreditamos que por meio de brincadeiras ocorridas nos contextos de cultura de pares, ocorrem diferentes níveis de aprendizagem, as crianças desenvolvem noções de regras, de comportamentos sociais, além de favorecer a experiência de socialização entre os pares, reiteram Sarmiento (2009); Corsaro (2011) e Kramer (2009).

Com o afastamento do convívio social, impedidas de brincar em grupo, as crianças tiveram que se adequar a essa nova realidade e modificaram o modo de brincar. Como característica dessa fase da vida, elas possuem a capacidade de se adaptarem e desse modo usam de sua criatividade, imaginação, fantasia e conseguem com facilidade adequar objetos às suas brincadeiras, assim logo um lençol vira uma cabana, uma caixa de sapatos se transforma em um carrinho e etc.

O “mundo do faz de conta” faz parte da construção pela criança de sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas. No entanto, esta expressão “faz de conta” é algo inapropriado para referenciar o modo específico como as crianças transpõem o real imediato, e o reconstruem criativamente pelo imaginário, seja importando situações e personagens fantasistas para o seu cotidiano, seja

interpretando de modo fantasista os eventos e situações que ocorrem. Na verdade, a dicotomia realidade- fantasia é demasiado frágil para denotar o processo de imbricação entre dois universos de referência, que nas culturas infantis efectivamente se encontram associados. Poderemos de resto, justamente, interrogar-nos sobre se essa imbricação não ocorre também no mundo dos adultos, isto é, se toda a interpretação não é sempre projecção do imaginário e se o “real” não é, afinal, o efeito da segmentação, transposição e re-criação feita no acto da interpretação de acontecimentos e situações. (SARMENTO, 2004, p. 16).

As brincadeiras constituem-se como uma forma da criança compreender o mundo do qual faz parte, “por meio do brincar, a criança produz e também reproduz sua realidade”, afirmam Abramowicz e Moruzzi (2010,p.50). Corroborando, nos dizeres de Monteiro (2012, p. 24), “as atividades lúdicas representam um ambiente para a expressão de sentimentos positivos e para aprender a lidar com os sentimentos de forma construtiva.” Para Corsaro, [...] as interações das crianças com o mundo adulto muitas vezes geram perturbações à medida que surgem com os pais e outros adultos, mas tentam resolver muitas outras em mundos imaginários que criam e compartilham com os colegas.” (CORSARO, 2011, p.174).

Logo, em tempos de confinamento, de tantas inseguranças e incertezas, não podemos negar que a brincadeira se tornou ainda mais essencial, além de configurar um direito das crianças. Direito esse expresso em vários documentos. Dentre eles, na Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, que no 7º princípio afirma: “A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.” Brasil, (1959); na Constituição Federal de 1988, no art. 227 na qual destacamos o direito ao lazer; no ECA (1999) no art. 16 que enfatiza o direito de crianças e adolescentes de brincar, praticar esportes e divertir-se; nas DCNEI (2009) que estabelece as brincadeiras juntamente com as interações o foco do trabalho na Educação Infantil e por fim destacamos a BNCC (2017) que salienta o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.

A pandemia de COVID-19 alterou o modo de brincar e, assim como a concepção de infância e Educação Infantil sofreram modificações, no decorrer do tempo, o brincar também se remodelou, passando “[...] do divertimento ocasional para a existência dos clubes e da competição organizada.” (HUIZINGA, 2000 p. 141). Cabe esclarecer que o brincar não se restringe ao universo infantil, ao passo que adultos e

animais também o praticam, tanto que Huizinga (2000) observa que o jogo¹⁰ “[...] ultrapassa a esfera da vida humana, é impossível que tenha seu fundamento em qualquer elemento racional, pois nesse caso, limitar-se-ia à humanidade.” (HUIZINGA, 2000, p. 6). Entretanto, ainda hoje o brincar, considerado como atividade antagônica ao trabalho, é associado à infância, assim como a cultura é relacionada ao mundo do adulto. Visto que no entendimento dos adultos existe uma diferença entre o brincar e os afazeres sérios, muitas vezes a brincadeira é considerada como um simples ato de brincar, entretanto do ponto de vista das crianças o brincar é a atividade mais séria que elas realizam.

Assim, sendo marcada pela cultura, a brincadeira varia conforme aspectos sociais, econômicos, de gênero, religião, regionais, dentre outros, as crianças variam o jeito de brincar, afirma Mouruzzi (2010). Corroborando, Brougère (2003) afirma que a brincadeira, sendo caracterizada como um fator social e não de cunho natural, aprende-se a brincar brincando.

Partindo desse princípio, os espaços de educação coletiva configuram-se como favoráveis ao brincar, por permitir brincadeiras em pequenos e grandes grupos, de diferentes formas, espaços e tempos, sendo estimulados a imaginação, a criatividade, a experiências múltiplas nas quais produz cultura como forma de se relacionar com o mundo.

Embora seja uma atividade fundamental, a brincadeira, “[...] ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo frequentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar” (BORBA, 2007, p. 33).

Essa desvalorização da brincadeira pode ser percebida nas propostas de atividades remotas presentes nas apostilas que foram enviadas para serem realizadas em casa, durante o período de isolamento social: atividades de leitura e escrita e raciocínio lógico, registradas na folha, foram priorizadas em detrimento de brincadeiras com a ideia de que “fazer lição é mais importante do que brincar.” A exemplo, podemos citar a orientação aos familiares contida na primeira página das apostilas entregues às crianças da Rede Municipal de Ensino de Franca no ano de 2020:

¹⁰ Utilizamos a palavra jogo como sinônimo de brincar.

Atividades Complementares- estudos domiciliares parceria escola e família COVID-19/2020

1. Converse com o seu filho sobre o problema da pandemia e da importância da rotina de estudos em casa para a sua aprendizagem;
2. Combine o horário de estudos diário (início e término);
3. Organize um local para o estudo;
4. Faça todas as atividades referentes à semana;
5. Leia a atividade para o (a) seu (a) filho (a) se ele ainda não o faz com autonomia;
6. Veja se ele compreendeu e deixe-o (a) realizar sozinho (a);
7. Se ele (a) não conseguir realizar, ajude-o (a), mas não esqueça de anotar a dificuldade que ele teve, para posteriormente compartilhar com a professora;
8. Esta apostila de atividades após ser realizada pelo (a) seu (a) filho (a) deverá ser entregue na escola para a professora de seu (a) filho (a) assim que retornar às aulas.

Reafirma-se que o maior objetivo é a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, por isso é muito importante que cumpram a rotina semanal de estudos com as atividades complementares enviadas. Na certeza de que juntos – Escola e Família – venceremos esse desafio, contamos com a colaboração e compreensão de todos. (FRANCA, 2020d).

Por meio destas orientações é notório que na concepção de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Franca o brincar não ocupa lugar de destaque, portanto corroboramos com Kishimoto (2001, p. 8), ao afirmar a necessidade de o tema brincadeiras ser explorado nas reuniões de estudos pedagógicos, visto que, “é brincando e pensando sobre o brincar que se adquire consciência sobre sua importância.”

Diante tamanha incoerência faremos uma breve apresentação de como o currículo da pré-escola da rede municipal de ensino de Franca vem sendo estruturado.

3.4 A pré-escola na Rede Municipal de Ensino de Franca e as ações educativas

Foi no início na década de 1900 que o município de Franca começou a se responsabilizar pela educação, na época a rede municipal compreendia cinco escolas públicas, nas quais duas atendiam meninas e três exclusivamente meninos. Os (as) professores (as) não possuíam formação alguma e as aulas eram ministradas em espaços alugados por eles (as). Nesse caminho, na década de 1960 houve a expansão da rede pública de ensino e os primeiros prédios escolares municipais de Educação Infantil (EMEI) foram construídos, estes possuíam no máximo 4 salas de aula, com o objetivo de atendimento específico ao público da pré-escola, ou seja crianças com faixa etária de cinco e seis anos.

Na década de 1980, ampliou-se a construção de escolas de Educação Infantil

no município, devido a municipalização da Educação Infantil, nesta época a pré-escola seguia os moldes de uma educação compensatória¹¹. O currículo tinha o objetivo de corrigir atrasos no desenvolvimento das crianças e fazer com que a pré-escola diminuísse as desigualdades sociais. Para isso seria necessário à escola fornecer assistência nas necessidades biopsicológicas e socioeconômicas a todas as crianças matriculadas.

É, pois, necessária uma programação eminentemente compensatória, consubstanciada em alimentação adequada e intensa estimulação cognitiva e psicomotora, conduzida por pessoal docente e técnico especializado [...]. (FRANCA, 1977)¹².

No que tange à assistência biopsicológica, profissionais como médicos, psicólogos e dentistas, participavam de um projeto multidisciplinar e realizavam um trabalho multidisciplinar para prevenir doenças e promover a reabilitação da saúde física e mental das crianças. Desse modo eram realizadas inspeções médica sanitária periódica para a detecção de problemas; a prescrição de vermífugos; aplicação de vacinas; aplicação de flúor; exames de acuidade visual; etc. (MALTA, 2017)

Preparar as crianças para o ingresso ao ensino fundamental compreendia a razão de existência das escolas de educação pré-escolar, para tanto era preciso compensar as carências culturais.

Uma medida considerada prioritária é o oferecimento às crianças em idade pré-escolar, especialmente na faixa-etária de cinco e seis anos, de oportunidades de realização que possibilitem o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e que lhes proporcionem condições adequadas para o ingresso no 1º grau. (FRANCA, 1977).

Acreditava-se que as crianças que não fossem bem-preparadas na pré-escola exibiriam distúrbios nos posteriores períodos de escolarização, principalmente as crianças de baixa renda. O despreparo acarretaria o impedimento da criança acompanhar as atividades programadas para o primeiro grau, nesse intuito se investia em exercícios de prontidão - aprender a desenhar letras.

O currículo da pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Franca seguiu os

¹¹ Os programas compensatórios derivam da ideia de que os pais não conseguem dar aos filhos ("carentes", culturalmente) a base para que tenham sucesso na escola e na sociedade. O pré-escolar, neste caso, contribuiria para uma forma de sobrepor as barreiras existentes entre as classes sociais. (KRAMER, 1988, p.54).

¹² Plano de Educação pré-escolar no Município de Franca, 1977, Departamento de Educação e Cultura, 1977. – Arquivo morto

moldes de educação compensatória até meados da década de 1990 quando houve o investimento em estudos das teorias do desenvolvimento de Piaget, Wallon e Vygotsky, na formação dos (as) professores (as). Estes estudos provocaram lentamente mudanças na concepção de educação pré-escolar.

Nesse íterim, no ano de 1988 o MEC publica o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, com orientações pedagógicas específicas para o trabalho em creches e pré-escolas. Logo, a Rede Municipal de Ensino de Franca fez a distribuição do RCNEI no ano de 1999 e posteriormente seu conteúdo foi tema de estudo nas reuniões de formação e consecutivamente incorporado nas práticas pedagógicas.

No ano de 2007, na mesma direção que o RCNEI, no que diz respeito à Educação Infantil, a SME de Franca, apresenta aos professores uma versão preliminar do Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Públicas Municipais de Franca (REC), um documento compreendido como a identidade educacional do município elaborado por gestores (as) da SME.

Portanto, a elaboração do Referencial Curricular, para a Secretaria Municipal de Educação, ocupa um lugar central nos planos de reforma pretendidos, sendo um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente acontece na sala de aula, que seja o ponto de partida para que a escola construa e/ou reconstrua sua identidade a partir de sua Proposta Pedagógica. (FRANCA, 2009, p.11).

O REC traz uma breve conceituação de alguns temas relevantes para a rede municipal e salienta como um salto qualitativo para a educação municipal, as competências e habilidades que deverão ser trabalhadas por toda a educação básica.

Embora a versão oficial tenha sido entregue no ano de 2009, nos dois anos que antecederam sua publicação o documento, em sua versão preliminar, foi amplamente estudado e utilizado juntamente ao RCNEI por todos os (as) professores(as) da pré-escola da Rede Municipal de Ensino.

Considerado um marco referencial na época, o REC apresentava sua concepção de educação quanto a função social da escola; gestão escolar; proposta pedagógica da escola; ampliação do ensino fundamental de 9 anos; a visão da construção do conhecimento; escola e comunidade; pedagogia por projetos; aprendizagens significativas e desenvolvimento de competências; interdisciplinaridade e transversalidade; alfabetização e letramento; formação

continuada; educação inclusiva; o aspecto socioafetivo e os processos de ensino e aprendizagem; tecnologia; movimento; educação física; educação musical; berçário; o trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 6 anos; propostas de estratégias para a prática pedagógica; progressão continuada; avaliação, relatório de desenvolvimento individual; recuperação paralela e por fim as Competências, habilidades.

Cabe ressaltar que o principal foco de estudos do REC compreendia a introdução das competências e habilidades definidas para cada ano de escolaridade, o que acarretou em mudanças significativas nas práticas pedagógicas dos (as) professores (as) visto que até então só se planejava com base em conteúdos.

No que se refere à Educação Infantil, o REC contempla timidamente alguns temas como berçário; a importância do trabalho pedagógico com crianças de zero a seis anos, competências, habilidades e procedimentos para crianças de Educação Infantil; brincadeira e avaliação. As principais discussões, sobre a educação de bebês e crianças pequenas, giram em torno da Educação Infantil de caráter assistencialista a sua função sanitária ou higienista, aborda as mulheres no mercado de trabalho e faz alguns apontamentos sobre a função pedagógica desse nível de ensino. No que se refere a infância, cita a criança como ser social e histórico, inserido em uma sociedade e partilhando de uma determinada cultura. Nessa abordagem o documento apresenta um item chamado Cuidar educando & Educar cuidando, na qual afirma que a prática da Educação Infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando - forma independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;

Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar; Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;

Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;

Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para a sua conservação; brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;

Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita)

ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;

Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (FRANCA, 2009, p.101).

Sobre as especificidades da organização do espaço pedagógico o REC traz os elementos básicos que a rotina da Educação Infantil deve contemplar: Hora da roda; Hora da atividade; Artes plásticas; Hora da história; Hora da brincadeira; Hora do almoço; Hora do descanso; Hora do lanche/higiene; Atividades físicas/parque; Atividades extraclasse (comunidade).

Sobre a brincadeira, o documento discute que se trata de uma atividade séria, essencial ao desenvolvimento do ser humano, ressaltando que é preciso injetar experiências de brincadeiras significativas na vida das crianças. O documento afirma que quando é superada a tendência de ver a brincadeira como algo extra, percebe-se o seu papel integral para um desenvolvimento sadio. (FRANCA, 2009).

A questão da Avaliação na Educação Infantil também é apresentada não como um momento a parte do processo, e sim, o acompanhamento da criança através de atividades contextualizadas reforçando o papel do professor investigativo, procurando refletir sobre o raciocínio da criança e como esta aplica seus conhecimentos. O documento evidencia que a avaliação sai do comportamentalismo e conteudismo, passando para o aspecto de busca da qualidade. Sobre esta questão orienta sobre a observação e registro como instrumentos de apoio à prática na qual o professor tem uma visão integral e também das particularidades de cada criança.

Observa-se que o REC assim como o RCNEI não se encontra em consonância com as DCNEI, por possuir uma visão reduzida de criança, nesse documento não se considera a criança como protagonista, não se leva em conta seus desejos, opiniões, maneiras de se expressar, de compreender o mundo, além de não se respeitar as diferenças individuais, a prova disso buscou-se padronizar as aprendizagens esperadas por cada faixa etária. Como foco principal o Referencial Curricular da Rede Municipal de Franca estabelece as habilidades mínimas a serem alcançadas por cada faixa etária, bem como as competências e procedimentos que os professores devem realizar para que as metas propostas sejam atingidas, conforme podemos observar no quadro a seguir:

QUADRO 3 - Competências e habilidades do REC

Educação Infantil - 4 a 5 anos	
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
<p>Construir gradativamente a identidade, a independência e a autonomia, desenvolvendo uma imagem positiva de si mesmo.</p>	<p>1-Expressar seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados, agindo com progressiva autonomia para a satisfação de suas necessidades essenciais.</p> <p>2-Cuidar do próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde e higiene.</p> <p>3-Ter uma imagem positiva de si, ampliando sua confiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades e agindo de acordo com elas.</p> <p>4-Identificar e enfrentar situações de conflitos do dia a dia utilizando recursos pessoais ou solicitando ajuda quando necessário.</p> <p>5-Utilizar normas sociais de convivência, valorizando ações de cooperação, solidariedade e capacidade de tomar decisões.</p> <p>6-Explorar diferentes jogos, brinquedos e brincadeiras, bem como materiais pedagógicos diversos.</p> <p>7-Estabelecer vínculos afetivos e de troca entre adultos e crianças, ampliando suas possibilidades de comunicação e interação social.</p>
<p>Valorizar a cultura local, regional e nacional e a inter-relação e preservação do meio ambiente.</p>	<p>1-Interessar-se e explorar o mundo social e natural, estabelecendo um contato saudável.</p> <p>2-Fazer relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem.</p> <p>3- Valorizar o convívio social em diferentes relacionamentos (família, Instituição, comunidade e outros).</p> <p>4- Estabelecer algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e o de outros grupos.</p> <p>5-Valorizar atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente.</p> <p>6- Valorizar questões éticas, morais e regras de conduta, visando a qualidade na convivência com as pessoas.</p> <p>7-Conhecer e explorar algumas propriedades de objetos e elementos, bem como suas reações de causa e efeito.</p>
<p>Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações problema articulando com as várias áreas do conhecimento.</p>	<p>1-Reconhecer e valorizar os números, as operações, as contagens numéricas orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano.</p> <p>2-Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações problema.</p> <p>3-Comparar diferentes unidades de medida e suas capacidades.</p> <p>4.-Participar de ocasiões que envolva compra e venda, representando valores de objetos em situações reais ou não.</p> <p>5-Perceber semelhanças e diferenças entre objetos no espaço, combinando formas, fazendo relações geométricas, em situações que envolvam descrições orais, construções e representações.</p>

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
<p>Conhecer e perceber as diferentes linguagens: corporal, musical, plástica, oral e escrita.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Explorar a qualidade e a dinâmica do movimento como: força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo. 2- Controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações. 3- Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos. 4- Conhecer as dimensões do seu corpo e de suas partes, mediante comparação ou visualização. 5- Utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies, para ampliar suas possibilidades de expressão e de comunicação. 6- Interessar-se pelas próprias produções e as de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais), com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura. 7- Produzir trabalhos de arte, utilizando o desenho, a pintura, a modelagem, a colagem e a construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e de criação. 8- Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento de mundo. 9- Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais. 10- Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e instrumentos musicais. 11- Reconhecer produções musicais significativas e de qualidade e seus compositores e intérpretes. 12- Ampliar o vocabulário em diferentes contextos (narrações reais, contos de histórias, etc.). 13- Expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral. 14- Apreciar e interessar-se por situações que envolvam a leitura de diferentes gêneros textuais. 15- Interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional. 16- Reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano. 17- Familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, de revistas e de outros portadores de textos e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário.

Fonte: Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Públicas Municipais de Franca (REC). (FRANCA, 2009, p. 147).

Embora o REC (2009) defenda a ideia de crianças como seres históricos, “cidadãos de direitos; indivíduos únicos, singulares; seres sociais e históricos; seres competentes, produtores de cultura; indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral” (FRANCA, 2009, p.99), suas propostas engessadas se contrapõem a esta ideia e as crianças deixam de ser partícipes dos processos educativos e de socialização, mantendo assim uma relação verticalizada na qual o (a) professor(a) se mantém no centro, numa relação de dominação etária, já que as crianças não são consideradas como parceiras competentes para o diálogo, e não são ouvidas nessa definição curricular. Semelhante ao RCNEI o REC apresenta por faixa etária o que deve ser ensinado, entretanto, ao invés de trazer os conteúdos as competências e habilidades compreendem o eixo fundamental.

Ainda que exista uma clara explicitação da identidade da Educação Infantil pela DCNEI (2009), se contrapondo a essa ideia, nas pré-escolas municipais de Franca no mesmo ano da publicação do REC e das DCNEI, a Secretaria Municipal de Educação estabelece o Plano de Metas, um instrumento de avaliação das crianças.

Esse plano apresenta as habilidades mínimas a serem construídas pelos alunos durante o ano letivo. Bimestralmente Professores (as) avaliavam as crianças e no final do semestre preenchiam um quadro com o resultado do desempenho de cada aluno, conforme as metas estabelecidas. Esse quadro era colorido conforme as crianças alcançassem a meta prevista, ou seja, cada habilidade colorida com a cor verde, significava que a criança havia construído a habilidade exigida, quando colorido de amarelo representava que as crianças estavam em processo de aquisição do conhecimento, ou seja, ainda não haviam construído aquela habilidade esclarece Malta (2017).

O trabalho proposto pelo REC e avaliado por meio do Plano de Metas não prioriza as brincadeiras, a curiosidade tampouco o desejo das crianças, suas experiências e saberes. Nessa proposta não se valoriza sua condição histórica e social, ou seja, as crianças não são protagonistas dos processos educacionais pois, não existe uma ação educativa pautada na criança, que por sua vez, continua sendo tratada como um ser infante (aquele que não fala) que não pode dizer como percebe e sente o mundo, como aprende e se desenvolve.

As metas previstas conforme descritas no REC eram definidas da seguinte forma:

QUADRO 4 - Plano de metas de aprendizagem da Fase I (4 anos)

Educação Infantil - Fase I	
Linguagem Oral e Escrita	A) Comunicação oral em diferentes situações.
	B) Reconto de pequenas histórias.
	C) Diferencia letras de números.
	D) Reconhece o nome próprio em diferentes situações.
Matemática	A) Possui noções de tamanho, quantidade, classificação e propriedades dos objetos.
	B) Utiliza contagem oral em situações contextualizadas.
	C) Resolução de problemas em situações cotidianas. (oral)
	D) Identificação das formas geométricas nos diferentes contextos.
	E) Orientação no espaço. (sala de aula)
Psicomotor	A) Age com autonomia quanto à alimentação e vestuário.
	B) Aprimoramento do movimento e do equilíbrio.
	C) Reconhecimento e nomeação das partes do corpo.
	D) Realização de atividades manuais de manipulação e de construção.
	E) Participação em jogos e brincadeiras que envolvam movimento corporal e com compreensão das regras.
Sócio afetivo	A) Respeito às regras de convívio social.
	B) Compartilha objetos, espaços e atenção de adultos e outras crianças.
	C) Cooperar com o grupo.
	D) Solicita ajuda quando necessário.
	E) Consegue esperar a sua vez de ser atendido e de falar.

Fonte: Malta (2017, p.117).

QUADRO 5 - Plano de metas de aprendizagem da Fase II (5 anos)

Educação Infantil - Fase II	
Linguagem Oral e Escrita	A) Comunicação para se fazer entender.
	B) Reconto de pequenas histórias.
	C) Relato de experiências vividas.
	D) Leitura de textos que sabem de cor.
	E) Reconhecimento de todas as letras do alfabeto.
	F) Escrita do nome próprio sem apoio.
	G) Correspondência sonora entre a fala e a escrita (SCVSC).
Matemática	A) Realiza correspondência numérica termo a termo.
	B) Reconhecimento da sequência numérica.
	C) Resolução de problemas em situações cotidianas. (oral e escrito)
	D) Resolução de problemas representando quantidade e envolvendo a ideia de juntar, repartir e tirar.
	E) Observação e comparação dos dados de um gráfico ou tabela.
	F) Percepção de semelhanças e diferenças das formas geométricas nos objetos do espaço.
	G) Orientação no espaço escolar.
	H) Identificação das grandezas mensuráveis no uso cotidiano (quilo, litro, metro).
Psicomotor	A) Esquema corporal – reconhecimento do próprio corpo.
	B) Locomoção e deslocamento.
	C) Independência na manipulação de objetos e materiais.
	D) Aprimoramento da coordenação motora refinada.
	E) Participação em jogos e brincadeiras que envolvam movimento corporal e com compreensão das regras.
Sócio afetivo	A) Relação e interação aluno-professor.
	B) Relação e interação aluno-aluno.
	C) Respeito à ideia do outro.
	D) Iniciativa para resolver pequenos conflitos, pedindo ajuda, se necessário.
	E) Respeito aos combinados.

Fonte: Malta (2017, p.117).

Constata-se nesse currículo a recomendação de uma prática engessada emoldurada com propostas do ensino fundamental na intenção de preparar as crianças para o ingresso no ensino posterior. Pautado no olhar adultocêntrico, reforça a incompletude, as faltas, as ausências de um ser incompleto, como se a criança fosse preparada para se tornar uma pessoa. Portanto, podemos afirmar que a proposta curricular recomendada pelo REC se contrapõe às DCNEI, que definem currículo como

[...] um conjunto de práticas pedagógicas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p.1).

Em contexto de pandemia da COVID-19, isolamento social e fechamento das instituições educacionais, verifica-se que após mais de uma década da introdução do REC as propostas curriculares da Rede Municipal de Ensino de Franca permanecem imutáveis, conforme se verifica nas apostilas denominadas de atividades complementares enviadas para o ensino remoto nos anos de 2020 e 2021.

Essas atividades na pré-escola representam um retrocesso, mantendo a conotação de atividades compensatórias na intenção de “evitar eventuais perdas” na aprendizagem das crianças com o fechamento das unidades escolares. Essas propostas pressupõem práticas antiquadas e ultrapassadas: indicação de horário de estudo, atividades de compensação de ausências, recomendações características do ensino posterior, contrariando as determinações da DCNEI que enfatiza a necessidade de respeitar “as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental”. (BRASIL, 2009. p. 7). Uma concepção de criança como um adulto em miniatura que aprende de forma não significativa, memorizando letras, números, sílabas, sem produzir sentidos na aprendizagem, conforme podemos observar no resumo das propostas recebidas pelos professores como orientação do que deveria ser realizado pelas crianças, no ensino remoto, na apostila 4 entregue aos familiares no segundo semestre de 2020.

Antecipar experiências próprias do ensino fundamental se contrapõe à concepção de infância e de currículo da Educação Infantil, que conforme estabelece as DCNEIs, o currículo da Educação Infantil é um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que

fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.” (BRASIL, 2010, p. 12).

Analisar o currículo da Rede Municipal de Ensino de Franca nos oferece indícios de como a criança tem sido entendida nessa rede de ensino, bem como qual o lugar ela ocupa nas práticas educativas propostas pela pré-escola em tempos de isolamento social e fechamento das unidades escolares nos anos de 2020 e 2021.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*Depois que iniciei minha ascensão para a
infância, Foi que vi como o adulto é
sensato!
Como não ascender ainda mais até na ausência da
voz?
(Ausência da voz é infância, com t, em
latim.) Pois como não ascender até a
ausência da voz –
La longe a gente pode ver o próprio feto do verbo –
ainda sem movimento.
Aonde a gente pode enxergar o feto dos nomes –
ainda sem penugens.
Por que não voltar a apalpar as
primeiras formas da pedra. A escutar
Os primeiros pios dos pássaros. A ver
As primeiras cores do amanhecer.
Como não voltar para onde a intenção
está virgem? Porque não ascender de
volta para o tartamudo?*

(BARROS, 2013)

4.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

As linhas que seguem têm por escopo realizar a apresentação da maneira como os materiais recolhidos foram organizados. Cabe salientar que, conforme os dizeres de Bogdan e Biklen (1994), existe uma infinidade de formas e estilos para trabalhar e analisar dados, portanto, nesse trabalho optou-se por utilizar a Análise de Conteúdos, compreendida por Bardin (2007) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos e a descrição do conteúdo das mensagens.” Complementando, Chizzotti (2003, p.18) esclarece que “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Assim, sustentados nos referenciais de Bardin, apresentaremos nessa seção os resultados ordenados em Categorias e Unidades de Registro e os excertos de transcrições que exprimem os conteúdos das narrativas dos familiares. De acordo com a autora, a análise de conteúdos é alicerçada em três fases distintas, sendo estas a pré-análise que consiste na exploração do material; a categorização ou codificação e, por fim, o tratamento dos resultados, inferências e interpretações.

Nesses moldes, iniciamos a análise realizando uma leitura geral dos diários de campo. Em seguida, fizemos uma leitura mais densa visando identificar falas que

aparecem com maior frequência. Posteriormente, essas falas foram recortadas “do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados.” (Bardin, 2007, p.100).

Objetivando apresentar os dados concernentes às narrativas dos familiares sobre suas experiências, bem como, de suas crianças na realização de atividades escolares no ambiente familiar em contexto da pandemia de COVID-19 e fechamento das unidades escolares, iniciamos com a exposição dos quadros utilizados na ordenação dos dados que conforme Minayo et al. (2002, p.78) nos esclarece: “nesse momento faz-se um mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo.”

Para este mapeamento foram utilizadas tabelas. Assim sendo, os quadros a seguir têm a função de mapear as narrativas dos familiares entrevistados.

QUADRO 6 - Narrativas dos familiares - 1

Categoria de análise - 1 PORQUE EU NÃO POSSO IR PARA A ESCOLA?
NARRATIVAS DOS FAMILIARES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL OCORRIDO NOS ANOS DE 2020 E 2021 EM DECORRÊNCIA DA PANDEMIA DE COVID-19.
Vou te fazer algumas perguntas sobre os anos de 2020/2021 em que a escola ficou fechada. Você poderia dizer qual é a sua percepção sobre como a criança se sentiu durante o período de suspensão das aulas? Sentiu falta dos amiguinhos, falta de brincar, se sentiu solitárias, aumentou a bagunça, aumentou a prática de atividades como pular, dançar, inventar ou interpretar histórias?
<p>MÃE LESTE 1 <i>Sorridente ela respondeu:</i> De brincar muito, porque foi o período. Então assim – <i>ela deu uma pausa e ficou pensativa-</i> o pouco que ela conheceu um pouco de contato que teve que foi menos de um mês foi tirado né? Então assim ela começou a adaptar quando conseguiu adaptar teve que sair, teve que parar, né? Então, foi um processo difícil.</p> <p>E você acha que ela sentiu falta dos amigos, de brincar, se sentiu sozinha? <i>Mal acabei de fazer a pergunta e ela já respondeu, era muito comunicativa.</i> Principalmente dos amigos, ela tem irmão, né? Mas não é a mesma coisa, né? Do que estar na escola, do que estar no ambiente escolar é totalmente diferente, aqui é todo um ambiente preparado para criança. Por mais que a gente faz em casa, a gente tenta, a gente ensina, né? Da medida possível, lógico que a gente não tem um preparo que um professor tem, né? Mas a gente tenta fazer o em casa, mas é totalmente diferente. O ambiente aqui é totalmente preparado e como amizades, né? Que eu falo que é um vínculo pro resto da vida que eles tem, né? Que eles formam então acho que principalmente das amizades. <i>Ela gesticulava muito enquanto falava e era muito sorridente</i></p>
<p>MÃE LESTE 2 Meu menino quando entrou a pandemia ele ainda estava se adaptando à escola. Ele chorava. Então assim pra ele ficar em casa foi algo maravilhoso. Por quê? Porque ele ainda estava na adaptação da escola, ele chorava todo dia, porque é muito apegado, ele era muito apegado à minha mãe, minha mãe que cuidava dele, desde bebê. Ter ficado em</p>

casa nesse primeiro momento, ah, pra ele foi a melhor coisa que existe, né? Só que com o tempo, ele, ele começou a desenvolver a ansiedade. Ele começou roer comer unhas e tudo. No início, eu comecei a trabalhar com algumas atividades, ele fez normalmente, de repente ele já não queria fazer mais, ele queria fazer pra acabar, então ele desenvolveu essa parte, ele chorava muito ou ele ficava muito irritado durante as atividades. Então, ele não queria. Então, depois que ele percebeu que ele ia ficar ali dentro de casa por um tempo, pra ele acabou. Eu falava assim, tá na hora agora de voltar pra escola, né filho aí ele já queria voltar pra escola. Então aquela adaptação que ainda não tinha sido formada e entrou na pandemia pra ele foi uma coisa boa e de repente se tornou um caos. De ficar ali, de ficar ter que fazer atividade junto com ele e ele não aceitava, eu fazia atividade com ele, ele não queria que tipo assim, a minha mãe fosse minha professora. E aí eu tinha que fazer atividade, organizar a rotina que era dos três filhos e a minha com os alunos, eu acho que então assim, pra nós foi penoso, né? Mas o pai ele trabalha numa reunião atrás da outra dentro de casa, eu acho que pra ele foi um grau assim, excesso, é de realmente assim de ansiedade, né? E assim, eles, né? Enquanto criança, eles sempre brincam muito junto, então foi uma fase da ali que eles continuam brincando muito mas eles queriam ir além daquilo ali, né? Dos muros de casa.

MÃE OESTE 1 Ela sentiu muita falta da escola, dos amigos, ela gosta da escola. Então assim ficou perguntando quando vai voltar, porque ela ainda não, acho que não assimilava direito essa questão do COVID. Mas ela sentiu muita falta a escola.
Ela segurava a bolsa com uma mão enquanto respondia.

PAI OESTE 2 É, sentiu muita falta, né? Da escola, da professora e a bagunça, evidentemente, aumentou. Juntou com o irmãozinho que estava começando a desenvolver. A bagunça aumentou bastante.
Ele tinha um sotaque diferente. Estava com os braços cruzados.

TIA NORTE 1 Muita! Ele sentiu muita falta dos amigos, você precisa de ver, até chorava querendo vir para escola, tadinho! Hoje mesmo ele estava até chorando querendo vir. Ele se sentia sozinho, era só ele de criança, então se sentia muito só. *Nesse momento, a tia Norte 1 ainda com os olhos baixos e a bolsa em seus braços, balançava a cabeça reafirmando suas palavras.*

TIA NORTE 2 Então, o ano passado ela estava em outra escola.
Me respondeu sorrindo, e eu perguntei:
Aí ela não teve aula né?
Não, não. Quase não teve. Não teve.
Ela balançava a cabeça confirmando sua resposta. Complementando eu perguntei:
E ela brincava? Ela sorriu e respondeu
Brincava bastante, fazia bastante barulho. Bastante bagunça. (rss)
Depois de um instante de silêncio, perguntei:
Mas aí ela ficou mais agitada, ela pulava mais, dançava, ela ficou mais quieta?
Mais agitada. Ela respondeu balançando a cabeça.
Embora fosse sorridente, ela se demonstrou bastante timidez.

MÃE CENTRO 1 No começo ficou bem, né? Mas aí depois foi sentindo bastante falta, que ela sempre gosta muito de vir, aí ela sentiu falta dos amigos de brincar.
Percebi que estava inibida.

MÃE CENTRO 2 Aí foi difícil ela não vim pra escola, né? Não entendi muito, né? Que tá acontecendo, mas ela tirou de letra.

PAI SUL 2 *Ele me ouvia atentamente e respondeu:*
Ela sentiu muita falta e sentiu da parte da brincadeira também. Sentiu falta, faltou bastante. Isso ela sentiu, foi bem notório.
Ele apoiou os braços na mesa me olhava aguardando a próxima pergunta.

<p>MÃE SUL 1 <i>Ela estava com as costas bem apoiadas no encosto e de braços cruzados, ficou pensativa e depois de alguns segundos começou a falar:</i> Então, pra começar assim, ela não gostava muito de ir na escola. Assim, ela me deu um pouquinho de trabalho, porque ela entrou na fase com praticamente com três anos, faltava um mês pra ela fazer quatro. Aí ela não queria, ela não gostava, ela chorava. Aí na hora que ela começou assim, se interagir com a escola, aí veio a pandemia. Aí, assim que ela começou a acostumar, veio a pandemia, aí ficou mais difícil, né? Porque? Ficava perguntando porque ela não ia na escola. Aí tinha que fazer lição em casa, ela não queria fazer, foi bem difícil, até hoje ela não conseguiu, ela não tinha feito lição de casa. Ela não gosta muito de lição</p>
<p>A criança tinha angústia, medo, ficava irritada, ansiosa e nervosa? Sentiu-se oprimida, enclausurada?</p>
<p>MÃE LESTE 1 Dessa criança específica não, mas a outra sim. É assim são realidades diferentes, né? Eu acho que cada caso é um caso, mas assim eh eu acredito que várias crianças tiveram sim esses episódios de ansiedade né? Porque cada criança a gente tem que olhar como uma forma eh como cada um sendo único, né? De forma individualizada e cada uma reage de uma forma expressa numa forma de repente ela não expressou mas internaliza né? - <i>Ela falava com muita propriedade como se fosse especialista no assunto.</i> Então pra ela foi tranquilo mas o meu outro no caso ... Ah! Você tem filhos gênios? É, então, os dois não tiveram o mesmo processo, né? Eles estavam na mesma fase, então a menina no caso, ela foi bem mais tranquila, agora o menino que ele já é mais agitado, ele teve esse quadro de ansiedade, de agitação, que já é o temperamento, né? A personalidade dele que já está agitada se agravou mais. Ficou mais agitado. <i>Ela se ajeitou na cadeira enquanto falava e gesticulava bastante.</i></p>
<p>MÃE LESTE 2 não</p>
<p>MÃE OESTE 1 Ansiosa, ficou ansiosa, mas o restante não. <i>Ela respondeu olhando pra mim e balançando a cabeça. Logo complementei a pergunta:</i> E como que você percebia ela ansiosa? Ansiosa pra fazer a tarefa, pra voltar a escola logo, pra saber se estava certinho. Ela gosta de aprender, então ela sempre ia querendo fazer as atividades certinho, ela gosta. <i>Ela gesticulava com a mão que não estava segurando a bolsa.</i></p>
<p>PAI OESTE 2 Ela é um pouco cabeça, né? A gente foi conversando com ela, ela acabou entendendo, mas ficou com medo sim.</p>
<p>TIA NORTE 1 Ele está ansioso até hoje, a professora disse que a ansiedade deve estar dando essa diarreia. <i>Foi então que a participante expôs que a criança tem sofrido com dores abdominais frequentes e diarreia, sendo a ansiedade uma das principais hipóteses etiológicas do caso. Disse também que iria leva-lo ao médico.</i></p>
<p>TIA NORTE 2 Ela ficou assim, normal, ficou do mesmo jeito. <i>Ela cruzou os braços e desviou os olhos, então eu perguntei:</i> Você achou que ela ficou com mais medo, mais irritada? Não, não. Ficou do mesmo jeito. <i>Balançou a cabeça confirmando.</i></p>
<p>MÃE CENTRO 1 Ah, nas primeiras semanas da pandemia, sim, né? Que foi bem... <i>Nesse momento ela desviou olhar, mudou o semblante e me olhou complementando:</i> Foi bem até a gente...</p>
<p>MÃE CENTRO 2 Ficava muito muito ansiosa. <i>Rapidamente ela respondeu, esperei um pouco e complementei a pergunta:</i> E como que você percebeu ela ansiosa? Porque quando ela está ansiosa ela começa a falar demais da conta e começa a pular, assim ó, aí você já pode saber que ela tá ansiosa, ai tem insônia. <i>Ela era muito simpática e respondia com sorriso nos lábios.</i></p>

<p>PAI SUL 2 <i>Ele nem bem esperou terminar a pergunta e já respondeu:</i> Sim, sim. Ela só ficou, - <i>respondeu pensativo, desviando olhar</i> - única coisa que eu percebi de diferente ela ficou com medo da televisão, só via notícia ruim, eu percebi só isso mais nada.</p>
<p>MÃE SUL 1 <i>Nesse momento ela já estava bem descontraída, e logo começou a responder:</i> Ela ficava assim perguntando porque que tinha que ficar só em casa assim, ela como se diz ela é mais espontânea que a outra eu tenho duas né? Uma é mais fechada e ela mais na dela e ela assim querendo saber porque não tá vindo na escola. Tudo por quê, né? Ah porque eu não posso fazer isso? Por que eu não posso ir na escola. Por que não pode brincar lá ? Sabe? Ela ficou um pouco assim, igual a gente, né? Ficou um pouco de ansiedade, né? Porque se a gente fica, imagina como criança também, né? <i>Ela segurava as mãos, depois de alguns segundos em silencio, fiz a próxima pergunta:</i></p>
<p>Quando as escolas ficaram fechadas, sua criança brincava? Com quem ? Do que brincava? Não brincava? Por que? E de que eles brincavam, você se lembra?</p>
<p>MÃE LESTE 1 Eles sempre brincam entre si, né? Elas como as brincadeiras são só entre os dois mesmo. Então é um com o outro, então não sai muito da própria realidade deles. É o que ajudou muito eles, né? Eles são muito grudados, então isso que ajuda, né? Por ter sido tomada essa parte da escola. Você se lembra do que eles brincam? Ah um pouco de tudo assim eles brincam do que toda criança brinca eu acho, né? Brinca um pouco, eu falo que até um pouco da minha preocupação por ser um casal, ele se envolve muito com as brincadeiras dela de menino, mas ela se envolve nas brincadeiras dele então assim é muito misturado né? Ele já é mais na dele, ele acaba se envolvendo muito mais nas brincadeiras dela do que ela na dele, mas brinca muito de jogo, de pega-pega, de esconde-esconde, vai esconde no guarda-roupa, é brincadeira de criança, sobe em cima de porta, né? É brincadeira, é arte de criança mesmo, né?</p>
<p>MÃE LESTE 2 Ô, eh eles criam, os meus filhos eu gostam de criar. Então, a oportunidade que tinha de igual, por exemplo, na hora que dava fugidinha pra ir no mercado, tinha que vim em caixa né? Eles criaram tudo quanto é trem de caixa, era robô, tinta de tudo, o que eu tinha de tinta foi nessa pandemia, embora sabe? Assim, eu não sabia o que fazer eh era de recorte, era de pintura, era de criar coisa com papelão e uma das coisas que eles gostam de brincar muito é de lego, era uma criação atrás de outra ali. Pelo espaço da casa era dias no chão, sabe? Muitos dias até depois eu até fiz uma lousinha na parede lá porque era o momento que brincava, de desenhar essas coisas e uma coisa assim gente, a bicicleta foi tudo na minha casa também, sabe? Tudo, tudo ele já tinha habilidade de andar sem rodinha, mas ele correu naquele quintal, parecia um doido assim, então brincava de muitas coisas. E que idade tem seus filhos? A menina tem doze, o outro nove e ele fez sete agora sexta-feira. É próxima a idade e assim, querendo ou não uma ajuda o outro, né? Nessa relação aí, sabe? Eles ficaram muito grudados, muito, muito, muito. Já era, mas mais assim principalmente no primeiro ano de pandemia. E no segundo já começou a dar um pouco mais de atrito .</p>
<p>MÃE OESTE 1 Ah brincava mais com a irmã dela que é a menor e ficava mais em casa. Então a gente tentava ter uma rotina que é do estudo de brincadeira também. Quando dava ela viu um primo ou outro mas por conta da situação não tinha muito como ficar saindo para ver os outros. E ela ficava mais frustrada por causa disso, <i>(risos)</i> mas o restante foi tranquilo.</p>
<p>PAI OESTE 2 Sim, sim. <i>Logo complementei a pergunta:</i> Com quem ela brincava? Mais com o irmãozinho dela em casa mesmo. <i>Ele mantinha os braços cruzados e o mesmo tom de voz e seu semblante também não expressava nenhuma emoção.</i></p>
<p>TIA NORTE 1 Ele brincava mais de montar as coisas, ele gosta de montar as coisas. Sempre sozinho. <i>Percebi que ela não quis prolongar sobre essa questão, então já fiz outra pergunta.</i></p>

<p>TIA NORTE 2 Ela brincava com a prima dela. Com uma prima, de casinha, de bonequinha, de barba, de papel. De escrever cartinha, essas coisas. <i>Ao responder ela me olhou com um olhar muito sereno.</i></p>
<p>MÃE CENTRO 1 Mas ela brincava quando a escola estava fechada, ela brincava, principalmente a gente mora perto, né? <i>Ela apontou para a mãe Centro 2 que ouvia atentamente e encerrou a resposta dizendo: As duas brincavam juntas</i></p>
<p>MÃE CENTRO 2 Brincava, brincava. <i>Ela balançava a cabeça enquanto respondia.</i> Ela brincava em casa, pulava e depois ela foi ficando muito ansiosa, sabe? É tanto que eu tive que até por ela na natação, porque ela não estava fazendo nada de atividade. Aí eu coloquei ela na natação pra ver se ela melhorava, na época da pandemia. Depois que ele começou a liberar um pouquinho aí foi que eu coloquei ela. <i>Percebi que ela estava bem a vontade e dei continuidade à entrevista:</i> É? De que ela brincava? Ela gosta de brincar de bar, boneca, sabe? Essas coisa de cozinha. <i>Esperei um pouco pra ver se ela complementaria a resposta, mas como ela ficou em silencio aguardando a próxima pergunta, logo indaguei:</i></p>
<p>PAI SUL 2 Ela é muito ativa, ela pula, ela já é assim. Só que não é igual da escola, com o amigo é diferente, né? Mais atenção, porque enquanto estava na pandemia eu e a minha esposa não paramos de trabalhar, então foi normal. E aí quando eu não estava no escritório, estava remoto, então todo jeito eu trabalhei o tempo todo, não parei nenhum dia. Então ela sentiu bastante falta da brincadeira mesmo, da atividade física que ela faz na escola normal, ela sentiu bastante falta. <i>Ele me pareceu bem a vontade, se ajeitou na cadeira e gesticulava bastante enquanto respondia essa questão.</i> E com quem ela brincava e de que ela brincava em casa? Brincava comigo, pique-esconde, assim, era eu a mãe e a irmã que brincava. <i>Eu interrompi dizendo:</i> Ah ela tem uma irmãzinha? <i>Ele me parecia bem falante e logo já complementou a resposta:</i> Tem uma irmãzinha às vezes eu saia pra pistinha e nós íamos andar de bicicleta. <i>Esperei alguns segundos e como ele não quis falar mais nada a respeito dessa questão.</i></p>
<p>MÃE SUL 1 Ela é muito de brincar o dia inteiro, se deixar fica só brincando, brincando. <i>Ela respondeu sorridente, mas não quis falar muito sobre o assunto.</i></p>
<p>Quais outras atividades a criança realizou durante o período de suspensão das aulas? Brincou sozinha? Jogou no celular ou no computador? Brincou com os irmãos? Brincou com pais ou parentes? Ouviu histórias? Fez bagunça pela casa? Pulou, dançou, inventou ou interpretou histórias sozinha?</p>
<p>MÃE OESTE 1 Sim, a gente brincou muito com ela, e meu marido conseguiu vários livros, levou pra gente, ela gosta de livro de figura, a gente sempre deixou bastante lápis de cor, pra distrair, porque como ela fica muito fechada dentro de casa. Lá em casa tinha o meu celular de vez em quando deixava elas brincar pra ver televisão. É essas coisa assim.</p>
<p>PAI OESTE 2 Ela mais brincou, né? Porque esse celular mesmo pra ela a gente lá em casa a gente não dispõe o celular pra eles porque lá em casa a gente vê que não pode, não é o momento. Ao invés de celular põe na televisão que você vai tá controlando você vai saber o que tá assistindo assiste mais desenho educativo, essas coisas aí e vai aprendendo, tanto que eles desenvolveram bastante. Minha menina que fez três anos agora e já sabe contar até dez já. Os dois junto vão desenvolvendo um o outro. <i>Ele estava bem a vontade ao responder essa pergunta e demonstrou ser um pai orgulhoso de seus filhos.</i></p>
<p>TIA NORTE 1 Aham, ele jogava no celular, jogava! Muito difícil a mãe brincar com ele e fez muita bagunça em casa. Uhum, muito bagunceiro. <i>Agora, tia norte 1 começou a falar com tranquilidade.</i></p>

<p>TIA NORTE 2 Uai, fez de tudo um pouco disso aí. <i>Como ela não quis se aprofundar, logo perguntei:</i> Brincava com adulto também? Com a mãe dela. E quando a mãe estava trabalhando ela ficava com a avó. <i>Ela respondeu e ficou um instante em silêncio.</i></p>
<p>MÃE CENTRO 1 Amiga, com os pais, <i>(Se referiu a mim como amiga)</i> muito celular, esse pegou bastante, né? Porque em casa ... mas brincava com os primos, com o primo, né? E com a amiguinha e comigo e com o esposo, meu marido, <i>finalizou dizendo:</i> Com eles. <i>Ela estava pensativa mas ficou em silêncio, foi então que perguntei...</i></p>
<p>MÃE CENTRO 2 Ela brinca comigo ou senão com a Sofia. <i>Se referindo a filha da amiga Centro 1.</i> Porque a gente não tem parente aqui, né?</p>
<p>MÃE SUL 1 Tudo isso, brincou, jogou no celular, mas no celular, né? A gente tem que ficar controlando, mas foi mais no celular mesmo. Aí brincava bastante também. Agora com a irmã brinca assim, mas não é muito não, acho que pela idade ser diferente. Elas não são muito assim de brincar sabe juntas? Ela quer brincar de uma coisa, a irmã quer brincar de outra. <i>Ela tentava me explicar como era o comportamento das crianças em casa.</i></p>
<p>Ocorreu algum falecimento na sua família devido ao COVID-19? Como você definiria a sua sensação de luto após a perda: angústia, medo, impotência, raiva, resignação, por exemplo...?</p>
<p>MÃE LESTE 1 Não.</p>
<p>MÃE LESTE 2 Graças a Deus. Não. Passamos livre.</p>
<p>MÃE OESTE 1 Graças a Deus não. <i>Respondeu balançando a cabeça.</i></p>
<p>PAI OESTE 2 Não, não.</p>
<p>TIA NORTE1 Sim, meu pai e o avô dele, o pai da minha cunhada também faleceu. Ele sempre fica assim, ah, eu quero ver meus avôs! Só fica assim sabe, ele é muito pequeno e não entende muito bem. <i>Ao passo que as lágrimas voltaram a aparecer e escorriam pelo seu rosto, seu olhar mais uma vez voltou-se para baixo e sua voz embargou-se novamente. Quando percebi que ela estava tranquila pra continuar a entrevista.</i></p>
<p>TIA NORTE 2 Não! <i>Ela balançou a cabeça.</i></p>
<p>MÃE CENTRO 1 Não, não. <i>Respondeu enfática balançando a cabeça.</i></p>
<p>MÃE CENTRO 2 O faleceu da parte do meu esposo, né? Mas foi lá em São Paulo que ele morava, não era muito próximo. <i>Ela respondeu sem demonstrar sofrimento.</i></p>
<p>PAI SUL 2 Por COVID não.</p>
<p>MÃE SUL 1 Graças a Deus não. <i>Ela sorriu</i></p>
<p>Houve perda de emprego ou redução de renda devido à COVID -19?</p>
<p>MÃE LESTE 1 Graças a Deus, também não.</p>
<p>MÃE LESTE 2 Não. Pelo contrário, pro meu marido a pandemia foi um salto na carreira dele.</p>

<p>MÃE OESTE 1 <i>Ela arregalou os olhos e respondeu:</i></p> <p>Sim, diminuiu a renda porque teve uma época que eu e meu marido pegou Covid, ele é autônomo. Então teve que parar de ir no serviço por conta que ele ficou doente, estava complicado. - <i>Balançou a cabeça e franziu a testa</i> - Deu uma complicadinha, mas teve ajuda da minha família toda e graças a Deus deu certo.</p> <p>E aí qual que foi seu sentimento nesse momento assim de pandemia, como criança em casa, diminuição da renda. Você teve medo de alguma coisa, sentiu angústia?</p> <p><i>Ela abraçou a bolsa e respondeu:</i> Eu tive medo, eu tive medo de ficar doente, da minha mãe, meu pai, principalmente minha mãe e meu pai por ficar doente. Com as crianças eu não fiquei tanto porque se falava na época que criança num tinha perigo, mas muita gente morrendo, a gente ficou preocupado. Igual a gente autônomo tinha hora que não tinha serviço porque não podia ir trabalhar, ou igual ele ficou doente, então teve momentos de muita preocupação, eu fiquei muito ansiosa. E a gente ficou muito triste por que a gente estava vendo. Foram momentos bem tensos, mas graças a Deus sim, não teve nenhuma complicação na minha família, a gente tá bem até hoje.</p>
<p>PAI OESTE 2 O emprego, quis dar uma fracassada, ficou uns dias parado, mas logo retomou com as atividades normais.</p> <p><i>Complementei a pergunta:</i></p> <p>No caso você e esposa sentiram medo insegurança, angústia, depressão, alguma coisa assim?</p> <p><i>Novamente franziu a testa, inclinou a cabeça e disse:</i></p> <p>É, sempre tem um medo, né? Assim, com todos os cuidados, mas aí sempre tem o medo, porque como a gente não é daqui, a família é de longe, só nós pra cá e bate aquela angústia. Um pouco de medo.</p> <p>A família de vocês é de onde?</p> <p>Lá da Bahia.</p>
<p>TIA NORTE 1 Não, isso não! <i>A mulher balançava a cabeça como quem nega algo veementemente momento fiz a última pergunta...</i></p>
<p>TIA NORTE 2 Não, não.</p> <p><i>Após esta resposta finalizei a entrevista com a última pergunta.</i></p>
<p>MÃE CENTRO 1 Sim, meu esposo, na época do COVID foi mandado embora todos da empresa praticamente, mas depois recontratou.</p> <p><i>Ela respondeu com olhar pensativo, esperei um pouco pra ver se ela diria mais alguma coisa, porém ela se manteve em silêncio então eu perguntei:</i></p> <p>E como que foi pra vocês essa situação?</p> <p><i>Ela abaixou a cabeça, e ficou olhando para as mãos que estavam cruzadas sobre a carteira e disse:</i></p> <p>No começo foi bem complicado, foi um baque que todo mundo em casa e foi mandado embora, apesar que teve acerto, teve que ficar em casa e tudo mais, mas foi bem complicado.</p> <p><i>Ela me olhou e eu encerrei a conversa perguntando...</i></p>
<p>MÃE CENTRO 2 Não deu tempo, mas como meu marido trabalhou na banda, aí a banda só parou por causa do COVID né? Porque ele tinha que parar mesmo, mas aí ela voltou e já tá....</p> <p>Ele é músico? Ele é técnico de som. Mas nesse intervalo como ele é eletricitista também aí ele continuou fazendo. Aí só mudou o ramo.</p> <p><i>Continuou me olhando com tranquilidade e sorriu pra mim.</i></p>
<p>PAI SUL 2 - Não</p>

Alguém perdeu o emprego, diminuiu a renda?

MÃE SUL 1 *Nesse momento fechou o semblante e respondeu:*

É o meu marido que ele trabalha com vendas, aí na pandemia ele perdeu a renda ele tem trabalhado com comissão, aí ele ficou o tempo sem trabalhar porque trabalha no comércio aí como loja fechou aí perdeu um pouco o caminho.

E aí qual foi seu sentimento nesse momento? Teve medo do futuro?

A gente ficou angustiada e ansiosa né? Porque aí você pensa como é que a gente vai dar conta, né? De tudo que essa falta se atrapalha, já estava difícil, né? Com a ansiedade da pandemia, ele ainda perde parte do salário, né? Aí a gente fica bem, bem ansioso.

Enquanto respondia olhava para as mãos que estavam juntas sobre a sua perna.

Para encerrar, você se lembra de outras atividades da criança como brincar, contar histórias, representar histórias, inventar brincadeiras e jogos? Alguma história da família que queira compartilhar? Teve alguma coisa que te marcou nessa época, além das atividades de brincar que a gente não contemplou aqui nas perguntas? Algo que sua criança fazia? Tem alguma coisa que vem à sua memória?

MÃE OESTE 1 Eu achei muito muito bonitinho da parte da minha filha, é que ela sempre quis fazer a lição, nunca se queixou. Nunca fez birra porque eu tenho minha outra pequena que eu também teve a as aulas dela online também e com ela foi mais difícil. Ela não queria fazer, ela batia o pé que não queria fazer. Com ela eu não tinha problemas. Ela fica uma gracinha em todo momento, fez tudo bonitinho.

MÃE LESTE 2 Eu acho que enquanto mãe a gente vê, né? Eu, como eu estou dentro da escola, eles tão comigo, eu visualizo muita coisa, mas assim, o processo de aprendizagem deles. Pra eu visualizar ali dentro casa foi algo pra mim satisfatório, sabe? Eu não consegui alfabetizar o caçula, eu queria que ele tivesse vindo pra escola alfabético, alfabético, né? Porque eu sou professora mas a resistência dele não me permitiu fazer isso.

Mas você queria alfabetizá-lo na no infantil?

Eu queria é porque os outros dois se alfabetizaram na fase dois aqui dentro da escola. E eu queria que ele viesse também já né? Ele veio silábico alfabético, já tá bom, né, gente? Então, assim, e foi uma coisa que eu queria que ele já tivesse desenvolvido lá comigo, mas assim, e uma das coisas eu tentava fazer rotina diferente. Então, eu criei dia de cinema lá em casa, era dia, sabe assim? Dias dos jogos, eu acho que pra nós enquanto família foi importante. Eles ali sabe assim e todas as atividades por exemplo que ia fazer de educação física por exemplo era aula do caçula, então os outros participavam. Era aula da mais velha então todos faziam era a aula do outro então entendeu? Então todos os vídeos o professor dava lá assim, ele dizia: - obrigada família, por conta disso, porque eu envolvia os três nas aulas. Era a maneira que eu tinha de sabe assim? E uma das coisas que eu falei que eu lembro de fazer muito quando eu era adolescente, muito que eu estava sempre fazendo bolo, fazendo coisa assim lá né? Depois acabou que casei e acabou que eu não fazia tanto. Nossa, mas gente olha a pandemia eu resgatei tanto isso. Essa parte os meninos sempre ali ao meu redor querendo fazer, querendo tem vídeo deles batendo bolo, fazendo bolachinha de nata, E isso é uma coisa gostosa, então eu resgatei isso com eles, essa parte afetiva.. Mas eu estava em casa, eu pude fazer isso, né? Eh pude organizar por exemplo a minha agenda pra estudar com eles em determinado horário e trabalhar com os meus alunos que eu dei aula online com os meus os dois anos, né?

<p>PAI OESTE 2 Hum não assim de cabeça eu sou muito ruim pra lembrar as coisas minha esposa lembra mais que eu.</p>
<p>TIA NORTE 2 Ela pegavam alguns livrinhos o né? De historinha e ficava folheando, a minha menina gosta mais é de inventar. Esse ano aprendeu a ler, agora inventa história por cima dos desenhos. <i>Ela respondeu olhando pra mim e sorrindo. Agradei por sua disponibilidade em colaborar com a pesquisa, nos levantamos, nos despedimos com um abraço e eu a acompanhei até o portão.</i></p>
<p>MÃE CENTRO 1 Não lembro. Como que você fala? Assim, ela brincava, brincava com os amigos, era mais era isso mesmo. A prima que ela tem mais velha também.</p>
<p>MÃE CENTRO 2 Fomos pra Goiânia porque meu pai passou mal lá e nós tivemos que ir aí eu conversei com a professora né? Pra liberar mesmo assim em que nós fomos pra lá e ela fazia tarefa com a minha mãe eu ficava no hospital com meu pai.</p>
<p>PAI SUL 2 <i>Ele colocou a mão no queixo, e disse:</i> Então, sabe alguma coisa que foi diferente pra ela e pra nós? então nós podemos rezar em casa, então ela gostou muito disso, então Isso a gente notou que pra ela era legal, ela cobrava a gente, vigilar junto. Até mesmo por causa igual eu falei, do medo, né? Então acredito que isso também mudou nesses dias de pandemia, a gente ia na igreja e tudo fechado e a gente rezou tudo junto em casa. Então ela achou isso bem legal também.</p>
<p>MÃE SUL 1 Ah ela gostava muito assim na pandemia, igual a professora falava assim... Ah brinca com ela de amarelinha. Aí a gente brincava ela gostava, eu, ela gostamos. Até a gente não brincava, aí que ela propôs né? Pra fazer na calçada, aí até hoje ela gosta, sabe? Assim, a professora passou essa atividade, mas a gente não brincava. É, assim, eu também nem pensava, né, ah, a casa é pequena, não tem espaço. Fizemos na calçada e até hoje a gente acostumou porque além dela fazer uma atividade, né? Aí ela aprendeu os números também pela amarelinha. Olha, aí até hoje a gente brinca.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A categoria de análise 1 denominada: “Porque eu não posso ir para a escola?”, apresentada no quadro acima, traz reflexões sobre as narrativas dos familiares a respeito das suas experiências e de suas crianças durante o isolamento social ocorrido nos anos de 2020 e 2021 em decorrência da pandemia de COVID-19.

Pretendemos nessa análise identificar as experiências vividas pelas famílias e crianças concretamente em seu contexto histórico social e emocional, e assim compreender as rotinas desses familiares e crianças na realização de atividades escolares no ambiente familiar em contexto de confinamento.

Os excertos da 2ª categoria de análise intitulada: “Interações e brincadeiras por meio de uma tela?” são apresentados no quadro a seguir:

QUADRO 7 - Narrativas dos familiares - 2

Categorias de análise 2 INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS POR MEIO DE UMA TELA?
NARRATIVAS DOS FAMILIARES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS NA PRÉ-ESCOLA DURANTE O PERÍODO DE CONFINAMENTO OCORRIDO DEVIDO A PANDEMIA DA COVID-19.
Durante o período de suspensão das aulas, você encontrou dificuldades em trabalhar com os materiais propostos para as atividades em casa?
MÃE LESTE 1 Não, a dificuldade, né? De paciência, de organização, mais nada.
MÃE LESTE 2 O que eu vi? Eh eu achei que foi além da fase um, a apostila a exigência da apostila não era de acordo com a fase um, ela estava além. No entanto que tinha coisa que eu falava, gente aqui é coisa de primeiro ano. Eu achei que ela estava além do que as crianças fariam a sala de aula na fase um. Já do ano passado ela já estava mais adequada. É, já estava mais adequado. No entanto que tinha coisa lá que a Vanessa era professora do meu menino eu falava assim, Vanessa, que é o fim disso aqui? Sabe? Eu falo assim, não estou acreditando que eles puseram isso assim. Aí ela até a gente conversava muito, né? Tudo e ela falava assim, faz o que ele conseguiu, o que não conseguiu deixa. A gente, por que nós temos que ter essa maturidade também pra tá realizando, né? E eu falo muito assim, o meu caçula que era do segundo semestre, os outros eles são do primeiro semestre. Então, eles entraram na escola mais maduro, né? Eles sempre estudam aqui, o caçula sendo do segundo semestre eu já senti essa dificuldade de ter entrado mais novinho de não ter tido essa adaptação total da escola e da exigência em casa então na hora que veio coisas que eu vi que estava além da maturidade dele, eu falei, opa, peraí . Teve coisas que realmente eu achei que era muito pra ele, eu adequava. Então ele fez todas essas atividades, tanto de quantos de Educação Física, como de música que eu era mais preguiçosa. Eu falhei muito assim, sabe?
MÃE OESTE 1 <i>Ela me olhou séria e disse:</i> Um pouco, porque a gente não tem conhecimento certinho, pra tá passando pra criança. Mas eu pedi ajuda, a minha irmã é professora eu pedia ajuda pra ela e a gente ia dando um jeitinho. A questão de materiais assim, a gente também dava um jeitinho, escola sempre na época mandava os materiais.
PAI OESTE 2 Não, não.
TIA NORTE 1 , Sim, porque eu estou olhando ele, a mãe dele está trabalhando e está com depressão também, essa semana mesmo ela nem ligou para o menino, você tem que ver como ela está, muito ansiosa. <i>Ao final de sua fala, no momento exato em que citou a mãe da criança, poucas lágrimas passaram a escorrer de seus olhos. Apesar, indaguei qual o grau de parentesco deles e, com a voz embargada, confirmou ser tia e madrinha do menino. Dei uma pausa e depois perguntei assunto, perguntei:</i>
TIA NORTE 2 Sim, sim. Foi difícil de fazer a lição, essas coisas. Estava difícil. <i>Ela balançava a cabeça enquanto me respondia e para complementar perguntei:</i>
MÃE CENTRO 1 Não, não, porque a professora era bem tranquila, se tinha dúvida, alguma coisa perguntava no particular. <i>Ela respondeu demonstrando muita tranquilidade.</i>
MÃE CENTRO 2 Não, foi tranquilo. <i>Ela me olhava e sorria enquanto respondia, mas economizou nas palavras. Perguntei:</i>
PAI SUL 2 <i>Me parecia que estava gostando de estar ali naquele bate papo, ele estava muito a vontade, como se me conhecesse de longa data. Ele respondeu:</i> Não, nem um pouco, nem um pouquinho. Igual eu te falei, ela é muito pra frente, então ela fez muitas vezes sozinha, a escola mandava a atividade, eu só lia pra ela ou colocava o áudio, que como vezes a pessoa mandava o áudio e ela já fazia, e ela queria fazer, todo dia ela queria fazer. <i>Nesse bate papo, perguntei:</i>

<p>MÃE SUL 1 <i>Ela franziu a testa e respondeu:</i></p> <p>Ah foi bem difícil porque tinha vez que a gente tinha que fazer brincadeira no quintal, lá em casa não tem quintal. Aí a gente fazia, era a professora Sandra, né? Aí ela falou, ah faz uma amarelinha no quintal, às vezes a gente fazia amarelinha lá na calçada porque além de eu não ter quintal era tudo piso, aí não tinha nem como escrever nem na parede, nem nada, aí a gente fazia tudo lá fora. As vezes tinha alguns materiais que era proposto pra trabalhar, a gente não tinha, também, num tinha nem como sair, nem dinheiro pra ir comprar, mas a gente tenta tudo que eles propunham pra gente fazer, a gente tenta fazer, fez de tudo, mas aí foi que no final deu tudo certo.</p>
<p>Você poderia me dizer o que achou desses materiais?</p>
<p>MÃE LESTE 1 Foi bom, eu gostei assim, foi um conteúdo bom. Antes de começar, né? Quando começou a pandemia, eu já tinha entrado na internet e já tinha pegado por mim mesma alguma coisinha que eu fui vendo, só que coisa bem básica, né? Coisa de sabe aqueles negócio assim de eu não sei como que fala porque né eu não sou formada nisso – <i>ela imitava a escrita com as mães para nos ajudar a compreender o que ela queria dizer</i> -, mas algum material bem basiquinho né mas a apostila eu vejo que vai dando uma sequência né tem um segmento um negócio mais aprofundado então foi bom.</p>
<p>MÃE LESTE 2 Na hora que veio coisas que eu vi que estava além da maturidade dele, eu falei, opa, peraí. Teve coisas que realmente eu achei que era muito pra ele, eu adequava.</p>
<p>MÃE OESTE 1 Das atividades que foram eu gostei, mas eu achei que por conta que eu não tinha conhecimento, eu acho que eu não conseguia passar, transmitir o que realmente tinha que passar pra criança. Mas na questão de material, os professores sempre foram atenciosos, precisando, podia vir aqui na escola pegar alguma coisa, eu não tenho o que falar. <i>Ela respondia as perguntas sempre com muita simpatia.</i></p>
<p>PAI OESTE 2 <i>Nesse momento descruzou os braços e gesticulou um pouco com as mãos enquanto respondia.</i> São sempre materiais bom, né? Que foi mandado como proposta, a gente foi fazendo e ela gostava de fazer. Até hoje ela faz em casa, tem como atividades na escola, ela chega e tem que fazer.</p>
<p>TIA NORTE 1 Então, a mãe dele que estava olhando antes né, ele ficava com a mãe. Faz três meses que estou ficando com ele.</p>
<p>TIA NORTE 2 Eram bons. Eu acho assim que o professor ele é mais capacitado pra ensinar. A gente vai tentar ensinar não é igual. <i>Nesse momento ela fez questão de frisar a falta que a professora fez, pois respondeu com muita ênfase, arqueando as sobrancelhas. Dando continuidade perguntei:</i></p>
<p>MÃE CENTRO 1 Bom, ela desenvolveu bem, tem que desenvolver bem, por estar em casa, né? Mas foi bom. Foi bom, foi, foi... <i>Respondeu olhando para a amiga, como que se ela validasse sua resposta. As duas conversaram pelo olhar. Em seguida perguntei.</i></p>
<p>MÃE CENTRO 2 Muito repetitivo, né? Muito repetitivo. <i>Nesse momento ela olhou para a mãe centro 1. E a outra mãe balançou a cabeça concordando com ela, as duas se falaram com o olhar.</i></p>
<p>PAI SUL 2 Eu achei bem fraco, vou te falar a verdade. Sim, eu não sei qual é o aqui na escola, né? Mas como fui eu que acompanhei uma parte então eu achei que foi bem fraco eu acho que não foi suficiente. Igual ela na escola. <i>Conforme ele respondia, me passava a ideia de ter sido um pai muito presente nesse momento de isolamento social, ele tinha muita certeza de tudo o que ele me respondia, estava muito seguro.</i></p>

<p>MÃE SUL 1 Eu achei que foi bom que ela, que ela sentia falta, né? Aí era uma forma assim dela ficar mais pertinho da escola, né? Porque ela não gostava, aí quando ela começou a acostumar, parou. Aí ela ficava assim, ah porque eu não vou na escola? Aí a gente fez, eu punha: isso aqui é uma forma de você estar na escola, e explicar pra ela, então a gente não pode ir a escola por causa da pandemia, mas ela interagiu bem com os trabalhos da escola. <i>Embora parecesse tímida, ela estava bem a vontade e nesse ponto da entrevista já respondia gesticulando com as mãos.</i></p>
<p>E o que você sugeriria para melhora-los?</p>
<p>MÃE LESTE 1 Não recordo. E assim é totalmente fora daquilo né? Que do que eu entendo. No momento assim na cabeça não. <i>Ela respondeu balançando a cabeça.</i></p>
<p>PAI OESTE 2 Não, não tem sugestão para melhorar não, não, de cabeça não lembro não. <i>Balançou a cabeça ao responder.</i></p>
<p>PAI SUL 2 Voltar pra escola, não tinha jeito, não tinha jeito. Não tem como. porque assim, o pai e a mãe não consegue fazer igual a professora faz, não consegue. Por mais que a gente tenha um pouco de instrução, mas não é igual. Eu acho que eu não sei, é o meio ambiente, a tia falando, né? É tipo num sei, não é igual. Uma paciência, é porque a gente pra gente acha que é muito fácil, muito simples pra eles não, né? Aí a gente a gente fica nervoso que ela não consegue fazer o negócio ali que é muito fácil e na escola a professora já tem outros meios de lidar com isso, né? <i>Enquanto respondia ele gesticulava como se quisesse me convencer de suas verdades. Ele era muito incisivo.</i></p>
<p>MÃE SUL 1 Ah, eu acho assim que toda a matéria esses materiais, essas coisas que eles passam pra elas fazer bem, bom. Eu acho que no momento eu acho que eu não tenho nenhuma ideia pra te falar, sabe? Mas eu não tenho nada que reclamar não, porque foi bom, foi bom pra ela. <i>Ela ficou bem pensativa, olhando para o lado, buscando resgatar fatos na memória para responder com precisão.</i></p>
<p>Quais foram as suas sensações nesse período? De usar a internet ao invés da escola?</p>
<p>MÃE LESTE 2 Eu falei pra professora dele várias vezes, eu que tô no fundamental há muitos anos, falei Jesus, que que é o fim da Educação Infantil? Porque aí o que que acontece? Ele não queria fazer comigo, eu tinha que ter aquele jogo de cintura, diferente dos outros dois que estavam no fundamental. Ele, sabe assim, aquela resistência, aquela resistência e assim, gente do céu, como eu estava fora da casinha de pensar na Educação Infantil. Como eu, hoje, eu até eu voltei pro primeiro ano agora, mas eu sou do terceiro e segundo, eu fiquei no terceiro há muitos anos, até o primeiro ano eu estou me adaptando. Adaptando que essa turma que veio da fase, né? E eu testou tendo que trabalhar e aprendendo e falando, eu tiro o chapéu mesmo para as meninas do infantil e do primeiro ano.</p>
<p>MÃE OESTE 1 <i>Ela se ajeitou na cadeira e respondeu:</i> Aí foi bem, bem, diferente bem diferente e tem hora que dava uma dificuldades aí né? Chegava mensagem meio ruim, acho que é muita coisa, muita informação, mas deu certo, dava um jeitinho lá assim, mas deu certo, mas foi bem... teve uns momentos difíceis.</p>
<p>TIA NORTE 2 Me senti perdida. <i>Percebi que ela não estava a vontade para aprofundar no assunto, ela desviou o olhar e fechou o semblante. Então mudei de assunto:</i></p>

<p>MÃE LESTE 1 Então, pra mim, assim, foi desafiador, só que ao mesmo tempo foi recompensador. Porque assim, só que assim, é outra coisa que eu falo, que foi pra mim foi uma oportunidade, só que eu vejo isso como uma dificuldade pra grande maioria, porque eu graças a Deus eu consegui conciliar isso tudo porque eu trabalho em casa, né? Eu ajudo meu esposo trabalhando em casa. Então, eu tenho essa flexibilidade, eu consigo remanejar meus horários, só que eu sei que isso não é, não é uma realidade da grande maioria. Então, assim, eu vejo isso como um privilégio muito grande, porque eu consegui acompanhar, eu consegui ter a oportunidade de alfabetizar os meus filhos, de me aprofundar e de acompanhar eles e conseguir, né? Eh porque é muito gratificante você saber ali, você vê eles conseguirem fazer as primeiras letrinhas e você olhar e falar assim, eu que ensinei sabe? Eu falo que isso não tem dinheiro no mundo que paga. Só que ao mesmo tempo eu vejo que tem muito pai e mãe que infelizmente não conseguiu e viu o atraso dos seus filhos hoje em dois anos de pandemia que não conseguiu e isso não é deles a culpa. Porque eles são para a da realidade deles.. Entendeu? Então assim, pra mim no meu caso foi um assim um período muito valioso sabe? E recompensador, mas assim, ao mesmo tempo é desafiador, né? Porque exige muita paciência. Eu falo que os professores, gente, eles desviam ganhar milhões porque não é fácil. E isso eu lidando com duas crianças. Agora imagine o professor com mais de vinte dando uma sala. Não é brincado, né? <i>Enquanto falava aparentava estar gostando de colaborar com a entrevista, pois era sempre sorridente ao responder.</i></p>
<p>PAI OESTE 2 <i>Ele franziu a cabeça:</i> Meio complicado, meio puxado por conta do serviço, né? Tinha que arrumar um tempinho ali pra poder conseguir auxiliar tudo. Aí como era os dois aí dava uma puxada. Mas graças a Deus deu tudo certo. <i>Esperei um pouquinho pra ver se ele tinha mais alguma coisa a dizer e como se manteve em silêncio, perguntei :</i></p>
<p>TIA NORTE 1 Bom, eu não gosto muito porque ele fica muito no celular e tem coisa que ele joga que ele não pode né, e as vezes ele quer aquele jogo. É difícil, tem vezes em que é muito difícil conversar com ele. <i>Nesse momento percebi que ela já estava bem a vontade e perguntei:</i></p>
<p>MÃE CENTRO 1 <i>Nesse momento as mães se olharam de ambas deram uma gargalhada!</i> Horrível. Eu dizia que a gente ficava de cabeça em pé, assim, porque tinha dia que tinha aula online, né? Era uma vez na semana, mas pra criança era um sacrifício, né? É uma chatice, né? É, pra eles num tem atrativo, né?</p>
<p>MÃE CENTRO 2 Foi horrível. Foi horrível. <i>Ela respondeu com o semblante fechado, franzindo as sobrancelhas.</i> Por que que você acha assim que foi tão horrível? Nossa, eu pensei que que eu não iria dar conta não. Que nossa foi difícil porque além de você brincar, aí você ainda tinha que ajudar um ensinar, né? Tinha dia que eu chorava de desespero mesmo. <i>Nesse momento ela colocou a mão no rosto.</i></p>
<p>PAI SUL 2<i>Ele se ajeitou na cadeira, me olhou e disse:</i> Então eu eu não posso falar muito sobre isso primeiro o seguinte, porque eu sou do online já, eu trabalho no mercado digital. Eu sou eu trabalho com informática, eu sou técnico em informática, trabalho com marketing digital. desenvolvimento de site. Então, eu já sou de fazer online. Então pra mim pra ela também ela viu um monte de aulinha online na internet, ela já é, ela já faz essas coisas. Então ela não tem dificuldade, ela quer ver as coisas, que ela não sabe, ela sabe pesquisar na internet, sozinha, ela pesquisa.</p>
<p>MÃE SUL 1 Foi bem estranho porque eu não estava com a internet. Aí foi bem difícil, as vezes eu não sabia nem mexer na internet. Mas assim, foi difícil no começo, mas aí deu tudo certo. É porque eu não tinha, né? Não tinha, não sabia nem como mexer. <i>Sua expressão validava a dificuldade encontrada nessa época.</i></p>

Nesta categoria apresentada de acordo com a intensidade de referências, as narrativas sobre as experiências na pré-escola durante o período de fechamento das unidades escolares constituem-se objeto de análise. Almejamos nesta categoria identificar as experiências escolares vividas pelas famílias e crianças efetivamente conforme sua condição social educacional e de vida e, desse modo, Identificar as percepções desses familiares sobre a especificidade das ações educativas realizadas com crianças de 4 e 5 anos, em espaços coletivos, ao executarem as atividades remotamente com as crianças no período da pandemia de COVID-19.

Os excertos da terceira e última categoria de análise intitulada “Pré-escola e famílias, parceiras?” foram organizados no quadro abaixo:

QUADRO 8- Narrativas dos familiares - 3

Categoria de análise - 3 PRÉ-ESCOLAS E FAMÍLIAS, PARCEIRAS?
NARRATIVAS DOS FAMILIARES SOBRE SUA INTERAÇÃO COM A ESCOLA EM CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19 E FECHAMENTO DAS ESCOLAS
Vocês tinham acesso à Internet?
MÃE LESTE 1 As atividades da escola não precisou de acesso à internet né? A única coisa que a escola mandava pra gente eu precisava de WhatsApp, né? Que todo o conteúdo, como professores mandada na época pelo WhatsApp e a gente ia acompanhar dessa forma, né? Não tinha o ensino, não era como, por exemplo, do meu filho mais velho, que mandar tinha que acompanhar pelo que era obrigatório, né? Agora como era pequenininho acredito que por conta disso era apostila, então a gente tinha que acompanhar a lição diária, né? Então a única coisa que precisa de usar a internet era isso.
MÃE LESTE 2 O meu marido ele é gestor de TI, né? Hoje ele até está trabalhando em São Paulo, ele é diretor lá agora e na época ele teve que aumentar a internet lá de casa no mais elevado, né? Então pra nós assim... até por conta dos outros meninos foi assim tranquilo né?
MÃE OESTE 1 Tinha
PAI OESTE 2 Sim, sim. <i>Observei que ele era direto e de poucas palavras.</i>
TIA NORTE 2 Não. Na internet ela brinca depois que a mãe dela chega. Aí ela fica vendo YouTube essas coisas de criança assim no YouTube. <i>Ela respondeu com a certeza de que eu soubesse o tipo de desenho que a criança assiste. Novamente ela sorriu pra mim e eu perguntei:</i> Como você se sentiu sem poder ter uma internet adequada nesse período de pandemia? Você ficou ansiosa, angustiada, você como tia, né? E nessa época que precisava ter internet pra fazer aula online, sem internet dava certo? Ela me olhou desapontada e respondeu: Não dava certo, não. Até que ela estava bem atrasada, agora que ela está conseguindo acompanhar. <i>Ela olhou para as mãos e ficou em silêncio. Dando continuidade, perguntei:</i>
MÃE CENTRO 1 Sim, tinha sim. <i>Ela respondeu e ficou me olhando e como não disse mais nada, eu logo perguntei:</i>
MÃE CENTRO 2 Sim
PAI SUL 2 Sim

<p>MÃE SUL 1 <i>Ela balançou a cabeça e disse:</i> Não, eu não tinha internet quando começou uma pandemia. Aí eu eu tive que colocar mesmo por causa delas mesmo, né? Por causa de fazer lição, de interagir com as professoras assim mesmo de longe, aí eu tive que colocar porque eu não tinha. Não tinha. Aí eu coloquei por causa delas mesmo. <i>Ela se ajeitou na cadeira e cruzou as pernas, logo perguntei:</i> E como você se sentia assim sem ter internet naquele tempo? Como é que você se sentia? Você ficava ansiosa, angustiada, alguma coisa assim? Não, eu já tinha acostumado a ficar sem, sabe? Pra mim não era aquele antes de fazer a falta, sabe? Pra elas também não. Aí agora eu sinto falta, né? Às vezes falta a força aí a gente sente falta, né?. Mas pra mim não fez antes, porque tanto faz quando não tinha. <i>Percebi que ela não havia compreendido a pergunta, mas dei continuidade na entrevista.</i></p>
<p>O acesso à Internet foi suficiente?</p>
<p>MÃE LESTE 1 Suficiente, era supertranquilo. <i>Suas respostas eram muito espontâneas e ela demonstrava muita segurança</i></p>
<p>MÃE OESTE 1 Deu, deu sim. <i>Ela não quis prolongar a conversa, foi bem incisiva</i></p>
<p>PAI OESTE 2 Foi suficiente, foi, foi. Teve as aulas eh pelo celular, né?. E ela fez tudo direitinho. Fez tudo pelo celular. <i>Ele se mantinha na mesma posição, com braços cruzados me olhando, aguardando a próxima pergunta.</i></p>
<p>TIA NORTE 1, 'uhum', tem! Estava boa a internet. <i>Nessa parte da entrevista tia norte 1. começou a demonstrar maior tranquilidade e diminuição de sua ansiedade, uma vez que ergueu seus olhos e segurou sua bolsa com menor ímpeto</i></p>
<p>MÃE CENTRO 1 Foi sim! <i>Balançou a cabeça, reafirmando sua resposta.</i></p>
<p>MÃE CENTRO 2 Foi, isso aí não teve problema. Não, não teve não. <i>Ela foi enfática ao responder.</i></p>
<p>PAI SUL 2 Foi, foi, num teve problema com internet não. <i>Ele foi bem enfático ao responder.</i></p>
<p>Durante a suspensão das aulas, a criança realizou as atividades propostas?</p>
<p>MÃE LESTE 1 Eles realizaram todas, só educação física que pra ser bem sincera e isso eu não tinha paciência. Porque assim, já tem, igual eu falei, né? Já tem as entrada dentro de guarda-roupa, subindo em porta e chutando bola dentro de casa e brincando, enrolando com o cachorro. A hora que eu vi aquelas atividades de recortar a caixa de papelão e de fazer não sei o que eu falava, sinto muito, mas não dá pra mim. Mas assim, da parte pedagógica, né? Assim que fala. Né? Tudo foi tranquilo. Sim, só educação física que foi a mais difícil pra tá fazendo, né? Em casa ela não gostava muito e dependendo não tinha um material que o professor pedia. Mas o restante ela fez tudo certinho.</p>
<p>PAI OESTE 2 Fez tudo. <i>Seu tom de voz era agradável, ele parecia estar bem receptivo, embora fosse econômico com as palavras.</i></p>
<p>TIA NORTE 1, Ele fez, fez todas! <i>Exclamou ainda com a voz embargada e os olhos marejados e ficou em silêncio, então, já fiz a próxima pergunta:</i></p>
<p>TIA NORTE 2 As tarefas que a escola dava, ela fez. <i>Ela quis dizer que foram feitas as atividades que não dependiam da internet. Percebi nela uma certa satisfação pelo fato da menina ter feito as tarefas. Sem seguida perguntei:</i></p>
<p>MÃE CENTRO 1 Sim, todas. - <i>Respondeu balançando a cabeça e me olhando.</i></p>
<p>MÃE CENTRO 2 Fez tudo, todas as atividades dela. <i>Ela me olhou e ficou esperando a próxima pergunta.</i> Quem ajudava era você? Era eu e meu marido.</p>
<p>MÃE SUL 1 Fez, ela fez. <i>Respondeu bem enfática balançando a cabeça.</i></p>
<p>PAI SUL 2 Todas as atividades, ela fez. <i>Ele balançava a cabeça validando sua resposta.</i></p>

Unidade de registro	Norte 1	Norte 2	Sul 1	Sul 2	Leste 1	Leste 2	Oeste 1	Oeste 2	Centro 1	Centro 2
A criança ficou muito tempo no celular	XX	X		X					X	
A criança não utilizou celular.									X	
A criança brincou em casa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
A criança brincou com a mãe		X	X						X	X
A criança brincou com o pai			X						X	
A criança brincou com o (os) irmã (o)			X	X	X	X	X	X	X	
A criança brincou com os primos		X							X	
A criança brincou com os amigos									X	X
A criança brincou sozinha	X									
A criança sentiu falta do ambiente escolar	X	X	X	X	X		X	X	X	X
A criança sentiu falta da professora							X	X		
A criança sentiu falta dos amigos	X		X						X	
A criança sentiu falta de brincar			X		X				X	
A criança não sentiu falta da escola			X			X				
A criança sentiu falta da escola							X	X	X	

Categorias de análise 2
INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS POR MEIO DE UMA TELA?

NARRATIVAS DOS FAMILIARES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NA PRÉ- ESCOLA
DURANTE O PERÍODO DE CONFINAMENTO OCORRIDO DEVIDO A PANDEMIA DA COVID-19.

Unidade de registro	Norte 1	Norte 2	Sul 1	Sul 2	Leste 1	Leste 2	Oeste 1	Oeste 2	Centro 1	Centro 2
LIÇÃO	X	X		XX	X		X			
Apostila repetitivo										X
Apostia fraca			X							
Apostila difícil						X				
Gostou da apostila		X	X	X	X		X			
Aprender/ aprendizagem				X		X	X	X		
A escola é importante-diferente de casa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
A criança sentiu falta da professora							X	X		
A criança sentiu falta dos amigos	X		X						X	
A criança sentiu falta de brincar			X		X				X	
A criança não sentiu falta da escola			X			X				
A criança sentiu falta da escola							X	X	X	
A criança gostou de fazer as atividades escolares em casa			X				X	X		
A criança não gostou de fazer as atividades escolares em casa				X		X				

<p align="center">Categoria de análise - 3 PRÉ-ESCOLA E FAMÍLIAS, PARCEIRAS?</p> <p align="center">NARRATIVAS DOS FAMILIARES SOBRE SUA <u>INTERAÇÃO COM A ESCOLA</u> EM CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID -19 E FECHAMENTO DAS ESCOLAS</p>										
Unidade de registro	Norte 1	Norte 2	Sul 1	Sul 2	Leste 1	Leste 2	Oeste 1	Oeste 2	Centro 1	Centro 2
Internet boa Suficiente	X		X	X	X	X	X	X	X	X
Sem acesso à internet		X								
A criança realizou todas as atividades propostas pela escola	X		X				X	X	X	X
A criança realizou parcialmente as atividades propostas pela escola		X		X	X	X				
Realizar as atividades escolares em casa foi difícil.	X	XXX	X	XX	X	X	X	X	X	XX
Realizar as atividades escolares em casa foi tranquilo				X	X					
Não se sentiu preparado para ensinar – encontrou dificuldade.	X	XXX	X	XX	X	X	X	X	X	XX

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

4.2 POR QUE EU NÃO POSSO IR PARA A ESCOLA?

Ela sentiu muita falta da escola, dos amigos, ela gosta da escola. Então assim ficou perguntando: quando vai voltar? Porque ela ainda não... acho que não assimilava direito essa questão do COVID. (MÃE OESTE 1)

O caminho percorrido pela Educação Infantil ao longo da história revela profundas transformações em relação ao atendimento à infância, à compreensão do que é ser criança bem como do seu papel na sociedade. Nesse caminhar, a criança no séc. XXI, é reconhecida como um sujeito integral e pleno de direitos conforme estabelece as DCNEI em seu Art. 4º:

(...) sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL,2009).

As instituições de Educação Infantil, por sua vez, configuram-se na contemporaneidade, como espaços exclusivos do exercício das Infâncias e do coletivo infantil, um local de interação entre as crianças, de brincadeiras, de promoção e afirmação da cultura infantil. Nas DCNEI, o conceito de Educação Infantil, é apresentado no caput do Art. 5º e institui:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL,2009).

Partindo desse pressuposto, se a pré-escola é lugar de crianças, de interações e de brincadeiras, ofertada em espaços coletivos, conforme preconiza as DCNEI, com a “finalidade do desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”, art. 29. (BRASIL, 2009), no impedimento de abertura das escolas, devido à pandemia de COVID-19, nos cabe refletir sobre o tipo de educação oferecida para as crianças na quarentena. Nesse intuito, faremos a análise de como se deram as práticas na pré-escola de cinco escolas, uma de cada região, da cidade de

Franca/SP, por meio das narrativas dos familiares que acompanharam as crianças nesse período.

Ao auxiliar as crianças na realização das Atividades Complementares, os familiares tiveram contato direto com as propostas pedagógicas da pré-escola. Por este motivo, nos questionamos: Quais as percepções das famílias, sobre a especificidade das ações educativas realizadas com crianças de 4 e 5 anos, em espaços coletivos, ao executarem as atividades na quarentena? Nesse sentido buscamos identificar não só as ações educativas realizadas em parceria com as famílias, mas também a percepção desses familiares sobre as propostas pedagógicas específicas da pré-escola, levando em conta que a compreensão destes sobre o tipo de educação que as crianças de quatro e cinco anos devem receber está diretamente ligada à maneira como se deu o ensino domiciliar, bem como o tratamento recebido pelas crianças no período de ensino remoto.

Nesse entendimento, cabe ressaltar a relevância das instituições de Educação Infantil, especificamente a pré-escola, o local onde se estabelecem de forma majoritária as vivências coletivas entre as crianças de quatro e cinco anos, em que meninos e meninas podem, além de se reunir, interagir, brincar, conhecer outras crianças e também vivenciar e resolver conflitos. (Moruzzi, 2017). Embora a Educação Infantil domiciliar não cumpra as exigências sociais estabelecidas para essa etapa da educação básica - pela razão de que nas experiências sociais vivenciadas pelas crianças com seus pares e com adultos, que se dá o seu desenvolvimento pleno -, o fechamento dos prédios escolares aconteceu na segunda quinzena de março de 2020 como medida protetiva em decorrência do aumento de casos confirmados da doença infectocontagiosa COVID-19, conforme discutido na terceira seção.

Portanto, nessa data o Ministério da Educação emitiu as Portarias de nº 343, 345 e 356 que tratam da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, pelo período em que perdurasse a pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Logo em seguida, este órgão salientou em outro documento a necessidade da reorganização das atividades acadêmicas dos sistemas e redes de ensino de todos os níveis, etapas e modalidades, ou seja, as práticas na pré-escola deixariam de ser pautadas por vivências coletivas.

Seguindo as orientações do MEC, em 19 de março, o prefeito de Franca declarou situação de emergência no município por meio do Decreto nº 11.018, de 19 de março

de 2020. Dentre as medidas adotadas para o enfrentamento da pandemia, ficou determinada a suspensão das aulas presenciais, conforme preconiza o artigo 17:

Art. 17. Fica determinado à Secretaria Municipal de Educação que: I – capacite os professores para atuarem como orientadores dos alunos quanto aos cuidados a serem adotados visando à prevenção da doença; II – realize mutirão de orientação aos responsáveis e alunos; III - busque alternativas para o fornecimento de alimentação aos estudantes; IV – promova a interrupção gradual das aulas na rede pública de ensino, com orientação dos responsáveis e alunos acerca da COVID-19 e das medidas preventivas; V - oriente as escolas da rede privada de ensino para que adotem o mesmo procedimento estabelecido no item anterior. (FRANCA, 2020).

A partir desse decreto, os professores e professoras da pré-escola da rede municipal de Franca foram orientados pela secretaria de educação a criarem grupos pelo aplicativo WhatsApp, e utilizar outras redes sociais, como o Facebook e plataformas para reuniões digitais como Google Meet e Zoom com alunos e seus responsáveis para iniciarem o período de aulas remotas.

Todavia, nenhum técnico da Secretaria de Educação de Franca orientou as equipes escolares sobre como deveria ser realizado o trabalho de aulas em meios digitais, tampouco nenhuma normativa tratava da oferta de educação a distância na Educação Infantil. Assim, inicialmente cada docente organizou suas atividades educativas com o auxílio do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e por meio do ambiente virtual interagiu com as famílias propondo ações a serem realizadas com as crianças em casa.

Somente após quarenta dias de suspensão de aulas o secretário da educação publicou a Resolução SME nº 009, de 04 de maio de 2020. Esta resolução se referia ao material pedagógico a ser entregue aos familiares “como um meio alternativo nesse momento de pandemia de envolver os pais, e crianças no ambiente de aprendizagem, e reduzir eventuais perdas.” Franca (2020). Com este propósito, as escolas receberam arquivos de apostilas com atividades para serem impressas nas unidades escolares e disponibilizadas a cada criança e estas, por sua vez, deveriam realizá-las em casa sob a orientação virtual dos (as) professores (as).

As atividades realizadas em folhas impressas deveriam ser devolvidas à escola antes de receberem as próximas apostilas. Todos os entrevistados relataram que as orientações de como realizar as atividades das apostilas foram feitas pelas professoras por meio dos grupos de *Whatsapp*.

No que se refere à qualidade das atividades propostas, cinco narrativas dos entrevistados demonstraram ter gostado do material enviado para casa:

Das atividades que foram eu gostei. (MÃE OESTE 1) São sempre materiais bom, né?(PAI OESTE 2)
Eram bons. (TIA NORTE 2)

Bom, ela desenvolveu bem, tem que desenvolver bem, por estar em casa, né? Mas foi bom. Foi bom, foi, foi.. (MÃE CENTRO 1)

Eu achei que foi bom que ela, que ela sentia falta, né? Aí era uma forma assim dela ficar mais pertinho da escola, né? [...]
Ah, eu acho assim que toda a matéria esses materiais, essas coisas que eles passam pra elas fazer bem, bom. (MÃE SUL 1)

Embora a Resolução nº 9 de 4 de maio de 2020 oriente que “as crianças devem ser estimuladas com atividades lúdicas, interativas e de recreação” Franca (2020), esse documento revela uma perspectiva biologizante do desenvolvimento infantil, retrógrada e reducionista de Educação Infantil compensatória, preparatória para o ensino fundamental, que contraria a BNCC. Corroborando, a narrativa da mãe Leste 2, que é professora da rede municipal, avalia o material como incoerente para a fase I da pré-escola. De acordo com seu relato, o grau de dificuldade estava além das habilidades previstas para a faixa etária.

Na hora que veio coisas que eu vi que estava além da maturidade dele, eu falei, opa, peraí . Teve coisas que realmente eu achei que era muito pra ele, eu adequava. (MÃE LESTE 2).

Conforme a narrativa dessa mãe, a realização dessas atividades trouxe sofrimento para a criança, gerando inclusive desconforto para a família.

Ele começou um roer comer unhas e tudo. No início, eu comecei a trabalhar com algumas atividades, ele fez normalmente, de repente ele já não queria fazer mais, ele queria fazer pra acabar, então ele desenvolveu essa parte, ele chorava muito ou ele ficava muito irritado durante as atividades. (MÃE LESTE 2).

Sarmiento (2000) elucida que as “regras do jogo escolar” definida por ele como os comportamentos esperados do bom aluno, pode ser muito sacrificada para as crianças, pois são cobradas de realizarem tarefas indesejadas, sem sentido para elas e que não lhe despertam nenhum interesse, em prol do louvor e da crítica pelo seu desempenho. Este sacrifício pode ser observado no comportamento de outras crianças:

Aí tinha que fazer lição em casa, ela não queria fazer, foi bem difícil, até hoje ela não conseguiu, ela não tinha feito lição de casa. Ela não gosta muito de lição. (MÃE SUL 1).

Eu tenho minha outra pequena que também teve as aulas dela online e com ela foi mais difícil. Ela não queria fazer, ela batia o pé que não queria fazer. (MÃE OESTE 1).

É, então, os dois não tiveram o mesmo processo, né? Eles estavam na mesma fase, então a menina no caso, ela foi bem mais tranquila, agora o menino que ele já é mais agitado, ele teve esse quadro de ansiedade, de agitação, que já é o temperamento, né? A personalidade dele que já está agitada se agravou mais. (MÃE LESTE 1).

A dificuldade das crianças citadas acima pode ser justificada pelo fato das infâncias terem sido silenciadas - *infância* no sentido etimológico da palavra, aquele que não sabe falar – cuja principal característica compreende a espera, o preparo para depois, numa perspectiva de formação adultocêntrica em que o adulto, ensina, fala, faz e a criança reproduz, que reforça a incompletude, as faltas, as ausências de um ser incompleto, como se a criança fosse preparada para se tornar uma pessoa, algo a ser criado.

Pautada nesse modelo de infância - *infância* - a proposta de Ensino Remoto com atividades complementares oferecidas pela SME se configurarem como uma Educação Infantil meramente preparatória para o ensino fundamental. Essa ideia é perceptível na narrativa dos familiares, visto que, sete vezes as palavras lição/ tarefa aparecem, como se fazer lição fosse uma prática apropriada para a pré-escola.

Aí tinha que fazer lição em casa, ela não queria fazer, foi bem difícil, até hoje ela não conseguiu, ela não tinha feito lição de casa. (MÃE SUL 1)

Eu achei muito muito bonitinho da parte da minha filha, é que ela sempre quis fazer a lição, nunca se queixou.

Foi difícil de fazer a lição, essas coisas. (TIA NORTE 2)

Era apostila, então a gente tinha que acompanhar a lição diária. (MÃE LESTE 1).

Por causa de fazer lição, de interagir com as professoras assim mesmo de longe. (MÃE SUL 1)

Assim em que nós fomos pra lá e ela fazia tarefa com a minha mãe eu ficava no hospital com meu pai. (MÃE CENTRO 2)

As tarefas que a escola dava, ela fez. (TIA NORTE 2)

Por meio de uma retomada histórica, é possível constatar que o percurso da pré-escola no município de Franca é marcado, pela educação compensatória, pela preocupação de diminuir as desigualdades sociais, com a crença de solucionar as carências culturais por meio do currículo e assim propiciar condições de suprir o eventual atraso no desenvolvimento da criança.

Nesse pensamento na década de 1970 defendiam a ideia de ser necessário

oferecer às crianças na pré-escola assistência em suas necessidades biopsicológicas e socioeconômicas para sanar possíveis prejuízos na aprendizagem e prepará-las para o ingresso no ensino primário. Conforme podemos observar nos registros abaixo:

Uma medida considerada prioritária é o oferecimento às crianças em idade pré-escolar, especialmente na faixa-etária de cinco e seis anos, de oportunidades de realização que possibilitem o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e que lhes proporcionem condições adequadas para o ingresso no 1º grau. (FRANCA, 1977).

As narrativas dos entrevistados evidenciam que a percepção de pré-escola como preparatória para o ensino fundamental ainda não foi superada e que no município essa ideia permeia as práticas pedagógicas, como exemplo apresentamos algumas atividades propostas pela Secretaria de Educação e realizadas pelas crianças da fase I, de quatro anos, no ensino remoto.

NOME: _____ DATA: ____/____/____

ATIVIDADE 5
OBSERVE A IMAGEM E COM A AJUDA DE UM ADULTO RESPONDA NOS QUADRADINHOS.



QUANTAS NUVENS?

QUANTAS CASAS?

QUANTAS ÁRVORES?

QUANTOS CARROS?

QUANTOS CÍRCULOS?

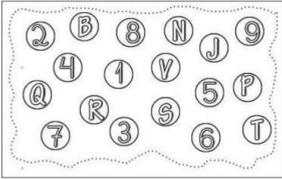
QUANTOS QUADRADOS?

QUANTOS TRIÂNGULOS?

QUANTAS FLORES?

NOME: _____ DATA: ____/____/____

ATIVIDADE 11
SEPRE OS NÚMEROS DAS LETRAS, PINTANDO OS NÚMEROS DE AZUL E AS LETRAS DE AMARELO.



QUAIS SÃO AS LETRAS QUE VOCÊ IDENTIFICOU?

QUAIS SÃO OS NÚMEROS QUE VOCÊ IDENTIFICOU?

Fonte: Apostila de Atividades Complementares, (FRANCA- 2020).

Estas atividades descontextualizadas comprovam que, embora no discurso a Resolução SME nº 009, de 04 de maio de 2020 apresente a preocupação de se explorar as diferentes linguagens no trabalho da pré-escola reafirmando que “Em outras palavras, as crianças aprendem enquanto vivem e convivem,” (FRANCA, 2020c), a inobservância das peculiaridades da educação voltada para a infância foi claramente observada na uniformização de atividades pedagógicas propostas nas apostilas e o preparo das crianças para o ensino fundamental foi evidentemente priorizado, contradizendo as orientações elencadas no mesmo documento:

Já para as crianças da pré-escola (4 e 5 anos), as orientações devem indicar, da mesma forma, atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais ou responsáveis, desenho, brincadeiras, jogos, músicas infantis e algumas atividades em meios digitais quando for possível. A ênfase deve ser

em proporcionar brincadeiras, conversas, jogos, desenhos, entre outras para os pais ou responsáveis desenvolverem com as crianças. As escolas e redes podem também orientar as famílias a estimular e criar condições para que as crianças sejam envolvidas nas atividades rotineiras, transformando os momentos cotidianos em espaços de interação Terça-feira, 5 de maio de 2020 - ano 6 - n.º 1516 www.franca.sp.gov.br 4 e aprendizagem. Além de fortalecer o vínculo, este tempo em que as crianças estão em casa pode potencializar dimensões do desenvolvimento infantil e trazer ganhos cognitivos, afetivos e de sociabilidade. (grifo nosso) (FRANCA, 2020).

A utilização de apostilas como estratégia utilizada pela Secretaria de Educação como forma de “minimizar perdas” configurou-se como um desrespeito em relação às crianças e suas infâncias, pois desconsideraram sua condição enquanto sujeitos sociais ativos e criativos, que produzem suas próprias culturas infantis, não valorizaram suas produções tampouco as reconheceram com protagonistas e partícipes dos processos educativos.

Esse tipo de proposta considera a criança como um ser passivo que recebe e absorve informações, conhecimentos e valores dos adultos de forma verticalizada e impositiva, sem diálogo, de respeito a sua pessoa e aos seus sentimentos. (MORUZZI, 2017).

Conforme observado implicitamente na narrativa dos familiares participantes dessa pesquisa, na percepção de sete dos dez entrevistados, a pré-escola com práticas que consistem na transmissão de conteúdos e no preparo da criança para o Ensino Fundamental se configura como o modelo adequado de se fazer Educação Infantil, em nenhuma das narrativas o brincar é mencionado como sendo relevante nas práticas da pré-escola.

Eu não consegui alfabetizar o caçula, eu queria que ele tivesse vindo pra escola alfabético, né? (MÃE LESTE 2).

A apostila eu vejo que vai dando uma sequência né tem um segmento um negócio mais aprofundado então foi bom. (MÃE LESTE 1).

Eu consegui ter a oportunidade de alfabetizar os meus filhos, de me aprofundar e de acompanhar eles e conseguir, né? Eh porque é muito gratificante você saber ali, você vê eles conseguirem fazer as primeiras letrinhas e você olhar e falar assim, eu que ensinei sabe? (MÃE LESTE 1)

Das atividades que foram eu gostei, mas eu achei que por conta que eu não tinha conhecimento, eu acho que eu não conseguia passar, transmitir o que realmente tinha que passar pra criança. (MÃE OESTE 1).

São sempre materiais bom, né, que foi mandado como proposta, a gente foi fazendo e ela gostava de fazer. Até hoje ela faz em casa, ela chega e tem que fazer. (PAI OESTE 2).

Bom, ela desenvolveu bem, tem que desenvolver bem. (MÃE CENTRO 1). P

Eu achei bem fraco, vou te falar a verdade. Sim, eu não sei como é o aqui na escola, né? Mas como fui eu que acompanhei uma parte então eu achei que foi bem fraco eu acho que não foi suficiente. (PAI SUL 1). criança. (Mãe Oeste 1)

Ah, eu acho assim que toda a matéria esses materiais, essas coisas que eles passam pra elas fazer bem, bom. (MÃE SUL 2).

Eram bons. Eu acho assim que o professor ele é mais capacitado pra ensinar. A gente vai tentar ensinar não é igual. (TIA NORTE 2)

A proposta da Secretaria de Educação, embora consentida pelos familiares, de atividades meramente conteudistas mediadas por meios digitais, contraria todo o ordenamento legal que ampara os direitos das crianças: a Constituição Federal, o ECA, as DCNEI e também a BNCC e sobretudo está em desacordo com os fundamentos e os princípios da Educação Infantil, visto que, interações e brincadeiras por meio de uma tela não é realizável.

4.3 INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS POR MEIO DE UMA TELA?

Ao problematizar o espaço ocupado pelas infâncias na Educação Infantil e na sociedade, no período de isolamento social em contexto de pandemia da COVID-19, buscamos compreender como as infâncias têm sido entendidas e tratadas na sociedade e na educação durante o período de isolamento social. Há de se considerar que nos anos de 2020 e 2021, a pandemia da COVID-19 modificou a forma de viver da sociedade, essa mudança de hábitos, provocada pela crise sanitária, refletiu diretamente nas práticas das crianças seja pelo distanciamento de seus amigos e parentes, pela proibição de frequentar a escola e espaços comunitários, ou mesmo devido ao óbito de algum familiar em decorrência da doença.

Se as crianças não estão na escola, estão em casa? De que casas estamos falando? Ao refletirmos sobre a multiplicidade de infâncias e os espaços que as crianças têm ocupado frente a este contexto de pandemia da COVID-19 afirmamos ser impossível homogeneizar sujeitos de vivências tão diferentes, pois as crianças são inseridas em diferentes arranjos familiares, em distintas realidades, classe social, gênero, raça, etnia, etc.

Sarmiento e Pinto (1997, p.22) enfatizam que “[...] a interpretação das culturas

infantis¹³, em síntese, não pode ser realizada no vazio social e necessita se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem”. Portanto, há de se considerar que são diversas as experiências nesse contexto de pandemia assim sendo, torna-se fundamental a reflexão sobre as infâncias e como cada criança é afetada de maneira diferente pelo isolamento social o que justifica a pesquisa de campo ter sido realizada com dois familiares de cada região da cidade.

Embora as diferenças sejam evidenciadas na pesquisa, todas as pessoas entrevistadas relataram uma prática comum no que se refere às brincadeiras, ou seja, no período de confinamento todas as crianças brincaram em casa. Ainda que as escolas se configurem como locais onde facilmente se encontram situações de brincadeiras, - devido ao fato de ser um ambiente ocupado predominantemente por crianças e se configurarem como geradoras de culturas infantis, de significação do mundo por elas - a brincadeira se fez presente na cultura infantil de todos os sujeitos investigados. Brincadeiras com os irmãos apareceram sete vezes nas narrativas dos entrevistados; com as mães quatro vezes; com os pais duas vezes; com amigos também foi citado duas vezes, uma criança brincou com os primos e uma sozinha.

Enquanto criança, eles sempre brincam muito junto, então foi uma fase ali que eles continuam brincando muito.

Mas ele correu naquele quintal, parecia um doido assim, então brincava de muitas coisas.

Eles gostam de brincar muito é de lego, era uma criação atrás de outra ali. (MÃE LESTE 2)

Brincava bastante, fazia bastante barulho. Bastante bagunça. (rss)
Ela brincava com a prima dela. Com uma prima, de casinha, de bonequinha, de barba, de papel. De escrever cartinha, essas coisas. (TIA NORTE 2)

Eles sempre brincam entre si, né?
Brinca muito de jogo, de pega-pega, de esconde-esconde, vai esconde no guarda-roupa, é brincadeira de criança, sobe em cima de porta, né? É brincadeira, é arte de criança mesmo, né? (MÃE LESTE 1)

Ah brincava mais com a irmã dela que é a menor. A gente brincou muito com ela (MÃE OESTE 1)

Brincava mais com o irmãozinho dela em casa mesmo. (PAI OESTE 2)

Ele brincava mais de montar as coisas, ele gosta de montar as coisas.

¹³ Culturas Infantis: “um conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com os seus pares” (CORSARO & ELDER, 1990 apud SARMENTO, 2005, p. 373).

Sempre sozinho. (TIA NORTE 1)

Ela gosta de brincar de bar, boneca, sabe? Essas coisa de cozinha. (MÃE CENTRO 2)

Brincava comigo, pique-esconde, assim, era eu a mãe e a irmã que brincava. (PAI SUL 1)

Ela é muito de brincar o dia inteiro, se deixar fica só brincando, brincando. (MÃE SUL 1)

Como se deram essas brincadeiras, em que circunstâncias as crianças brincaram? Todas puderam contar com a participação de seus pais, mães, tias(os) avós, nas brincadeiras? Embora os entrevistados afirmem que as crianças brincaram com as mães e pais por exemplo, a periodicidade pode ser questionada, a consi derar que a falta de tempo se apresentou como um dos elementos dificultadores de acordo com as narrativas dos entrevistados.

E aí eu tinha que fazer atividade, organizar a rotina que era dos três filhos e a minha com os alunos, eu acho que então assim, pra nós foi penoso, né? Mas o pai ele trabalha numa reunião atrás da outra dentro de casa, eu acho que pra ele foi um grau assim, excesso, é de realmente assim de ansiedade, né? (MÃE LESTE 2).

Ela é muito ativa, ela pula, ela já é assim. Só que não é igual da escola, com o amigo é diferente, né? Mais atenção, porque enquanto estava na pandemia eu e a minha esposa não paramos de trabalhar, então foi normal. E aí quando eu não estava no escritório, estava remoto, então todo jeito eu trabalhei o tempo todo, não parei nenhum dia. Então ela sentiu bastante falta da brincadeira mesmo, da atividade física que ela faz na escola normal, ela sentiu bastante falta.(PAI SUL 1).

Conforme observamos as brincadeiras com a participação de um adulto se configurou como uma exceção, visto que, as atividades laborais consumiram grande parte do tempo dos pais, mães ou responsáveis. Outro elemento dificultador do envolvimento destes nas brincadeiras com as crianças refere-se ao fato das questões emocionais, dentre elas as preocupações ocasionadas pela pandemia da COVID -19, sendo impossível dedicar um tempo para brincadeiras diante os sintomas de depressão e ansiedade segundo os excertos abaixo:

Estou olhando ele, a mãe dele está trabalhando e está com depressão também, essa semana mesmo ela nem ligou para o menino. (TIA NORTE 1).

Igual a gente é autônomo tinha hora que não tinha serviço porque não podia ir trabalhar, ou igual ele ficou doente, então teve momentos de muita preocupação, eu fiquei muito ansiosa. (MÃE OESTE 1).

A gente ficou angustiada e ansiosa né? Porque aí você pensa como é que a gente vai dar conta, né? De tudo que essa falta se atrapalha, já estava difícil, né? Com a ansiedade da pandemia, ele ainda perde parte do salário, né? Aí a gente fica bem, bem ansioso. (MÃE SUL 1).

Levando em conta que as realidades são distintas, dentre os entrevistados apenas uma mãe, Leste 1, narrou maior disponibilidade de tempo para se dedicar aos filhos, embora não tenha especificado momentos dedicados à brincadeiras.

Eu consegui conciliar isso tudo porque eu trabalho em casa, né? Eu ajudo meu esposo trabalhando em casa. Então, eu tenho essa flexibilidade, eu consigo remanejar meus horários, só que eu sei que isso não é, não é uma realidade da grande maioria. (MÃE LESTE 1).

Analisando os excertos podemos afirmar que não havia lugar para as infâncias nessas rotinas, no sentido do ser criança como uma prioridade, infância esta que corre nos corredores, inventa brincadeiras, que possui braços incontroláveis, se perde em gargalhadas, que se encanta com descobertas.

Na eminência de manter o sustento, familiares não dispunham de tempo e nem de energia para dedicarem as crianças coube, portanto, a elas encontrar uma maneira de entretenimento, seja nas brincadeiras ou de frente a tela de aparelhos digitais. Infância esta que se tornou um problema em tempos quarentena, uma preocupação a mais para os responsáveis que até então era compartilhada com a rede de apoio - escolas, creches, serviços de saúde, avós ou outros familiares, etc.

Podemos assegurar, que em tempos de isolamento social, de tantas mudanças e incertezas por meio das narrativas dos sujeitos entrevistados, que a brincadeira se tornou ainda mais essencial, pois, impedidas de conviver com outras crianças, de brincar em espaços coletivos, diante da falta de tempo dos adultos, meninos e meninas tiveram que se adaptar ao confinamento e conseqüentemente remodelar seu jeito de brincar.

Como uma peculiaridade, da infância as crianças possuem a habilidade de se adaptarem e assim usam de sua criatividade, imaginação, fantasia para adequar objetos às suas brincadeiras, desse modo, logo uma tampinha vira um pião, uma caixa de papelão se transforma em diversos brinquedos divertidos, conforme podemos observar nos excerto abaixo:

Eles criaram tudo quanto é trem de caixa, era robô, tinta de tudo, o que eu tinha de tinta foi nessa pandemia, embora sabe? Assim, eu não sabia o que fazer eh era de recorte, era de pintura, era de criar coisa com papelão e uma das coisas que eles gostam de brincar muito é de lego, era uma criação atrás de outra ali. (MÃE LESTE 2).

Ela brincava com a prima dela. Com uma prima, de casinha, de bonequinha, de barba, de papel.

Ela pegava alguns livrinhos o né? De historinha e ficava folheando, a minha menina gosta mais é de inventar. (TIA NORTE 2).

Ela gosta de brincar de bar, boneca, sabe? Essas coisa de cozinha. (MÃE CENTRO 2).

As brincadeiras compreendem um jeito da criança dar sentido ao vivido, “por meio do brincar, a criança produz e também reproduz sua realidade” afirmam Abramowicz e Moruzzi (2010,p.50). Corroborando Sarmiento (2004) complementa que

O “mundo do faz de conta” faz parte da construção pela criança de sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas. No entanto, esta expressão “faz de conta” é algo inapropriado para referenciar o modo específico como as crianças transpõem o real imediato, e o reconstruem criativamente pelo imaginário, seja importando situações e personagens fantasistas para o seu quotidiano, seja interpretando de modo fantasista os eventos e situações que ocorrem. Na verdade, a dicotomia realidade- fantasia é demasiado frágil para denotar o processo de imbricação entre dois universos de referência, que nas culturas infantis efectivamente se encontram associados. Poderemos de resto, justamente, interrogar-nos sobre se essa imbricação não ocorre também no mundo dos adultos, isto é, se toda a interpretação não é sempre projecção do imaginário e se o “real” não é, afinal, o efeito da segmentação, transposição e re-criação feita no acto da interpretação de acontecimentos e situações. (SARMENTO, 2004, p. 16).

Marcada pela cultura, a brincadeira varia conforme aspectos sociais, econômicos, de gênero, religião, regionais, dentre outros, as crianças variam o jeito de brincar afirma Mouruzzi (2010). Em contexto de pandemia independente da classe social, arranjos familiares, gênero, raça, etnia, etc. a brincadeira se configurou uma aliada para as crianças que encontraram independente do seu jeito de brincar, uma forma de dar um novo sentido para o caos em que vivenciaram.

Para Corsaro [...] as interações das crianças com o mundo adulto muitas vezes geram perturbações à medida que surgem com os pais e outros adultos, mas tentam resolver muitas outras em mundos imaginários que criam e compartilham com os colegas.” (CORSARO, 2011, p.174). Desse modo, brincando, foi possível ressignificar a falta que sentiram do ambiente escolar.

Ela sentiu muita falta da escola, dos amigos, ela gosta da escola. (MÃE OESTE 1).

Ele sentiu muita falta dos amigos, você precisa de ver, até chorava querendo ir para a escola, tadinho! (TIA NORTE 1).

No começo ficou bem, né? Mas aí depois foi sentindo bastante falta, que ela sempre gosta muito de vir, aí ela sentiu falta dos amigos de brincar. (MÃE CENTRO 1).

Ela sentiu muita falta e sentiu da parte da brincadeira também. (PAI SUL 2).

Principalmente dos amigos, ela tem irmão, né? Mas não é a mesma coisa, né? Do que estar na escola, do que estar no ambiente escolar. (MÃE LESTE 1).

Sentiu muita falta, né? Da escola, da professora (PAI OESTE 2).

A falta da escola, sentida pelas crianças, pode ser justificada pelo fato de que em espaços de convivência coletiva as crianças têm a oportunidade de se relacionar com os pares, estabelecer amizades, e para isso criam estratégias de acesso e participação nos grupos, resolvem conflitos ou seja, vão criando conjuntamente estratégias para lidar com a complexidade dos valores impostos.

Borba (2005) evidencia a relevância das relações sociais construídas entre as crianças nas culturas de pares, segundo o autor, pela convivência, as crianças, constroem conhecimentos, hábitos que lhes são impostos por adultos e, assim, nas atividades e brincadeiras com seus pares encontram formas próprias de compreensão e de ação sobre o mundo e assim vão criando cultura.

Na impossibilidade de interagir com outras crianças na escola, bem como em outros lugares coletivos durante a pandemia da COVID-19 a casa foi o único espaço disponível que as crianças tiveram para brincar. Entretanto, o fato de ficarem restritas não as impossibilitou de encontrarem formas de brincar e ressignificar o seu contexto social e produzir cultura no momento das brincadeiras, do faz de conta, da criação, utilizando a linguagens verbais; não verbais; corporais; gráficas, fotográficas, e também a linguagem tecnológica, com uso dos aparelhos eletrônicos e assim, “transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade.” (SARMENTO, 2002, p. 4).

Além das brincadeiras de pega-pega, lego, bicicleta, lousinha, o celular também esteve presente na rotina das crianças em tempos de confinamento, como um instrumento de brincadeiras, sendo o jogo o principal atrativo. Dentre os entrevistados apenas um pai relatou que sua criança não tem acesso ao celular.

Ela mais brincou, né? Porque esse celular mesmo pra ela a gente lá em casa a gente não dispõe o celular pra eles porque lá em casa a gente vê que não pode, não é o momento. (PAI OESTE 2).

Entretanto o mesmo pai que afirmou não deixar a criança manusear o celular, relatou que o substituiu pela televisão.

Ao invés de celular põe na televisão que você vai tá controlando você vai saber o que tá assistindo assiste mais desenho educativo, essas coisas aí e vai aprendendo. (PAI OESTE 2).

Na narrativa dos entrevistados cinco vezes aparece que a criança ficou muito tempo no celular.

Ele jogava no celular, jogava! Muito difícil a mãe brincar com ele. (TIA NORTE 1).

Ele fica muito no celular e tem coisa que ele joga que ele não pode né?
(TIA NORTE 1).

Muito celular, esse pegou bastante, né? (MÃE CENTRO1).

Brincou, jogou no celular, mais no celular, né? A gente tem que ficar controlando, mas foi mais no celular mesmo. (MÃE SUL 1).

Na internet ela brinca depois que a mãe dela chega. Aí ela fica vendo YouTube (TIA NORTE 2).

Meio complicado, meio puxado por conta do serviço, né?
Tinha que arrumar um tempinho ali pra poder conseguir auxiliar tudo. Aí como era os dois aí dava uma puxada. (PAI OESTE2).

Ainda que se configure a uma prática antiga, o brincar não é natural às crianças, é preciso ensiná-las a brincar, visto que, a brincadeira é resultado das relações entre as pessoas, é impregnada de cultura, sendo impensável considerá-la como algo inato. Assim sendo marcada pela cultura, a brincadeira no celular é característica da infância nesse contexto histórico, na impossibilidade de frequentar os espaços de educação coletiva o celular ocupou o lugar que deveria ser usado por brincadeiras em pequenos e grandes grupos, de diferentes formas, espaços e tempos.

Esses jeitos de brincar favoreceram a ressignificação do isolamento social, mas não foram suficientes para que as crianças compreendessem o motivo de não poderem sair de casa, oito vezes a questão das crianças não entenderem o porquê não podiam ir na escola e o porquê tinham que ficar só em casa, apareceu nas narrativas dos sujeitos entrevistados e o confinamento ocasionou medo e ansiedade em nove das dez crianças segundo o relato dos familiares que colaboraram com a pesquisa.

“Só que com o tempo, ele, ele começou a desenvolver a ansiedade.”
Mãe Leste 2

“Pra ele foi um grau assim, excesso, é de realmente assim de ansiedade, né?” Mãe Leste 2

“Ele já é mais agitado, ele teve esse quadro de ansiedade, de agitação.”
Mãe Leste 1

“Ansiosa, ficou ansiosa [...] Ansiosa pra fazer a tarefa, pra voltar a escola logo, pra saber se estava certinho”. (Mãe Oeste 1).

“Ficava muito muito ansiosa[...] Quando ela está ansiosa ela começa a falar demais da conta e começa a pular, assim ó, aí você já pode saber que ela tá ansiosa, ai tem insônia.”

(Mãe Centro 2).

“Eu percebi de diferente que ela ficou com medo da televisão, só via notícia ruim.” (Pai sul 1).

“Ela brincava em casa, pulava e depois ela foi ficando muito ansiosa, sabe?” (Mãe Centro 2).

“Ele está ansioso até hoje, a professora disse que a ansiedade deve estar dando essa diarreia.” (Tia Norte 1).

Acredita-se que o fato de não encontrar seu lugar nas rotinas domésticas, nem em nenhum outro lugar, já que estavam impedidas de irem além dos muros de suas residências, afirmamos não existir espaços para as infâncias confinadas, realidade esta que acarretou um sofrimento psíquico nas crianças que deixaram de viver suas infâncias.

Esta constatação nos leva a reflexão de que pensar na infância implica considerar seu jeito de ser e estar no mundo, que apesar de tantos avanços, na literatura e na legislação, ainda hoje a infância ocupa um lugar de irrelevância que não faz parte das políticas públicas nem tampouco dos currículos escolares que não favorecem a criança viver plenamente sua infância o qual envolve: brincar, explorar o mundo que as cercam, dialogar com a cultura e produzir cultura, receber cuidado, educação, proteção e condições de se desenvolver integralmente, conforme estabelece a LDB.

4.4 PRÉ-ESCOLA E FAMÍLIAS. PARCEIRAS?

Na observância das DCNEI, cabe à escola a responsabilidade de “compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias.” (BRASIL,2009). Dentro dessa perspectiva a pré-escola deve incluir a participação dos familiares na organização de sua proposta pedagógica, sobretudo em contexto da Pandemia da COVID -19, visto que, nunca foi tão necessária essa proximidade e a necessidade de um relacionamento baseado na confiança e no respeito entre essas duas instituições para que as infâncias fossem respeitadas em suas peculiaridades e as crianças atendidas na sua integralidade.

Nessa conjuntura, tentamos analisar a interação ente cinco escolas e as famílias das crianças matriculadas na pré-escola em contexto de pandemia, e compreender como se deram as rotinas dessas famílias e crianças ao realizarem as atividades escolares no ambiente doméstico.

O impedimento de frequentar a escola ocorreu devido a pandemia da COVID-19. Para a contenção do contágio da doença foi necessário o fechamento das instituições escolares e desse modo no município de Franca interior do estado de São Paulo, onde foi realizada a pesquisa de campo, o fechamento destas se deu no mês de maio de- 2020 por meio do decreto nº 11016 de 19/03/2020.

Art. 17. Fica determinado à Secretaria Municipal de Educação que: I – capacite os professores para atuarem como orientadores dos alunos quanto aos cuidados a serem adotados visando à prevenção da doença; II – realize mutirão de orientação aos responsáveis e alunos; III - busque alternativas para o fornecimento de alimentação aos estudantes; IV – promova a interrupção gradual das aulas na rede pública de ensino, com orientação dos responsáveis e alunos acerca da COVID-19 e das medidas preventivas; V - oriente as escolas da rede privada de ensino para que adotem o mesmo procedimento estabelecido no item anterior. (FRANCA, 2020).

A partir dessa data, até o final de 2021, os (as) professores(as) passaram a utilizar recursos tecnológicos em substituição à mediação direta com as crianças e iniciaram o período de aulas remotas. Nesta situação de excepcionalidade os familiares - sob a orientação dos professores por meios digitais - passaram a auxiliar as crianças na realização das atividades propostas, ou seja, assumiram uma atribuição que até então era de exclusividade da escola.

Embora os familiares não possuíssem conhecimentos específicos da docência, sem considerar as especificidades da Educação Infantil a Secretaria de Educação de Franca publicou a Resolução SME Nº 07, de 16 de abril de 2020 orientando que:

Art. 2º – Todos os docentes e especialistas do Quadro do Magistério, inclusive os professores em rede, professores de Ed. Musical, e Ed. Física, e professores readaptados, em caráter excepcional, durante o período de 22 a 30 de abril de 2020, cumprirão a jornada laboral mediante teletrabalho, devendo orientar e auxiliar, à distância e por meios digitais, os educandos e suas famílias na execução das atividades propostas pela Secretaria Municipal de Educação. (FRANCA, 2020b).

Esta resolução determinou que os professores em teletrabalho deveriam orientar pais, mães ou responsáveis na execução de atividades escolares no ambiente doméstico. Vale ressaltar que já se passara dois meses do início do ano letivo e os (as) professores (as) ainda não haviam recebido nenhuma orientação de como realizar o trabalho a distância na Educação Infantil e desse modo cada profissional orientou os familiares conforme sua intuição.

A professora falava assim... Ah brinca com ela de amarelinha. (MÃE SUL 1).

Então todos os vídeos que o professor dava, ele dizia: - obrigado família. (MÃE LESTE 2).

Os professores sempre foram atenciosos, precisando, podia vir aqui na escola pegar alguma coisa, eu não tenho o que falar. (PAI OESTE 2).

Todo o conteúdo, os professores mandavam na época pelo WhatsApp. (MÃE LESTE 1).

Nesse ínterim tardiamente a SME disponibilizou apostilas com atividades complementares a serem realizadas em casa. Essas atividades tinham um prazo para serem executadas pois, deveriam ser devolvidas à escola antes de receberem as próximas apostilas. Essas orientações foram realizadas por meio da Resolução nº 9 de 4 de maio de 2020 que determina :

Art. 8º – Observados os artigos anteriores da presente resolução, as creches conveniadas deverão, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Franca – Divisão de Creches, providenciar material de orientação às famílias com atividades para realizarem com as crianças em domicílio, durante o período de suspensão de aulas. (FRANCA, 2020c). Resolução nº 9 de 4 de maio de 2020.

Se não bastasse os transtornos causados pelo isolamento social nas quais as famílias tentavam se adequar à nova realidade de perda de emprego, mudanças no trabalho com carga horária reduzida, *home office*, tendo que lidar com as demandas do trabalho, dos afazeres domésticos, da vida profissional, econômica e parental, ainda foram obrigados a encarregar-se das ações educativas específicas do ambiente escolar.

Essa dificuldade se agravou ao passo que a SME estabeleceu prazo para a retirada e entrega das atividades complementares. Estas apostilas seriam utilizadas para o computo de horas letivas, ou seja, havia uma cobrança da escola para que estas atividades fossem entregues no prazo determinado, conforme podemos observar no comunicado da SME encaminhado para as escolas no dia quatro de maio de 2020:

APOSTILAS PEDAGÓGICAS – A Secretaria Municipal da Educação está chamando os pais de alunos para entregarem a apostila pedagógica que foi distribuída nas escolas em que os filhos estudam. Esse material foi entregue semanas atrás para que as crianças fizessem atividades durante a quarentena em suas casas. Deverão entregá-las até sexta-feira dia 8, procurando a unidade de ensino onde a criança estuda.(FRANCA,2020d). grifo nosso

Dos familiares entrevistados nem todos conseguiram entregar as atividades complementares no tempo previsto, pois, dentre os elementos dificultadores dessa

transposição das aulas presenciais para virtuais, das famílias entrevistadas duas não possuíam acesso à internet. A criança da região norte ficou sem internet durante toda a quarentena, e sem poder contar com as orientações da professora a família não conseguiu ajudá-la, e por este motivo, as apostilas não foram realizadas na íntegra, nem no prazo estipulado.

Não dava certo, não. Até que ela estava bem atrasada, agora que ela está conseguindo acompanhar. (TIA NORTE 2).

Já a mãe da região sul relatou que não tinha internet mas que providenciou sua instalação assim que a escola fechou e que por este motivo foi possível interagir com a escola e realizar as atividades complementares.

Não, eu não tinha internet quando começou uma pandemia. Aí eu eu tive que colocar mesmo por causa delas mesmo, né? Por causa de fazer lição, de interagir com as professoras assim mesmo de longe, aí eu tive que colocar porque eu não tinha. Não tinha. Aí eu coloquei por causa delas mesmo. (MÃE SUL 1).

Os demais familiares relataram que a internet não se configurou um problema, todos tinham acesso e realizaram as atividades das apostilas, conforme podemos observar nos excertos a seguir:

Eles realizaram todas, só educação física que pra ser bem sincera e isso eu não tinha paciência. (MÃE LESTE 1).

Ele fez, fez todas! (TIA NORTE 1).

Fez tudo. (PAI OESTE 2).

Sim, todas .(MÃE CENTRO 1).

Fez tudo, todas as atividades dela. (MÃE CENTRO 2). Fez, ela fez. (MÃE SUL 2).

Todas as atividades, ela fez. (PAI SUL 1).

É, algumas atividades que eu achava que não era para a do nível de fase um, aí eu adaptei. (MÃE LESTE 2).

Sim, só educação física que foi a mais difícil pra tá fazendo, né? (MÃE OESTE 1).

Diante os relatos é interessante observar que ao se propor o ensino remoto na Educação Infantil, além da inobservância das especificidades da educação para as infâncias , não se levou em consideração as variações de classes sociais das famílias nas quais muitas não apresentam condições de possuir equipamentos tecnológicos tampouco de adquirir os materiais solicitados. Cabe ressaltar ainda as

consequências socioeconômicas que resultaram os impactos da COVID-19 na economia como, por exemplo, aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar portanto muitos “não dispõem de recursos para garantir acesso a materiais didáticos.” MIEIB (2020).

E dependendo não tinha um material que o professor pedia. (MÃE OESTE 1).

As vezes tinha alguns materiais que era proposto pra trabalhar, a gente não tinha, também, num tinha nem como sair, nem dinheiro pra ir comprar. (MÃE SUL 1).

Sim, meu esposo, na época do COVID foi mandado embora todos da empresa praticamente, mas depois recontratou. (MÃE CENTRO 1).

É o meu marido que ele trabalha com vendas, aí na pandemia ele perdeu a renda ele tem trabalhado com comissão, aí ele ficou o tempo sem trabalhar porque trabalha no comércio aí como loja fechou aí perdeu um pouco o caminho. (MÃE SUL 2).

O emprego, quis dar uma fracassada, ficou uns dias parado, mas logo retomou com as atividades normais. (PAI OESTE 2).

Diminuiu a renda porque teve uma época que eu e meu marido pegou Covid, ele é autônomo. Então teve que parar de ir no serviço por conta que ele ficou doente, estava complicado. - *Balançou a cabeça e franziu a testa* - Deu uma complicadinha, mas teve ajuda da minha família toda e graças a Deus deu certo (MÃE OESTE 1).

Ainda dentre as dificuldades que se apresentaram na narrativa dos entrevistados podemos observar que ficou evidente a sobrecarga pelo fato de terem que conciliar a vida profissional, acadêmica e doméstica, portanto concluímos que as experiências das crianças e suas famílias foi muito difícil nesse período de isolamento social, essa dificuldade apareceu quatorze vezes na fala dos entrevistados.

Então, foi um processo difícil. (MÃE LESTE 1).

Eu acho que então assim, pra nós foi penoso, né? (MÃE LESTE 2).

Foi difícil ela não vim pra escola, né? (MÃE CENTRO 2).

Foi difícil de fazer a lição, essas coisas. Estava difícil. (TIA NORTE 2).

Ah foi bem difícil porque tinha vez que a gente tinha que fazer brincadeira no quintal, lá em casa não tem quintal. (MÃE SUL 1).

Eu acho que eu não conseguia passar, transmitir o que realmente tinha que passar pra criança. (MÃE OESTE1).

A gente vai tentar ensinar não é igual. (TIA NORTE2).

Voltar pra escola, não tinha jeito, não tinha jeito. Não tem como, porque

assim, o pai e a mãe não consegue fazer igual a professora faz, não consegue. Por mais que a gente tenha um pouco de instrução, mas não é igual. (PAI SUL1).

Meio complicado, meio puxado por conta do serviço, né? Tinha que arrumar um tempinho ali pra poder conseguir auxiliar tudo. Aí como era os dois aí dava uma puxada. (PAI OESTE 2).

Horrível. Eu dizia que a gente ficava de cabeça em pé, assim, porque tinha dia que tinha aula online, né? (MÃE CENTRE 1).

Foi horrível. Foi horrível. (MÃE CENTRO 2).

Nossa, eu pensei que que eu não iria dar conta não. Que nossa foi difícil porque além de você brincar, aí você ainda tinha que ajudar um ensinar, né? Tinha dia que eu chorava de desespero mesmo. (MÃE CENTRO 2).

As vezes eu não sabia nem mexer na internet. (MÃE SUL 1).

Entre as várias dificuldades narradas a maioria delas se refere ao fato de que os familiares não se sentiam preparados para ensinar, as narrativas nos mostram que eles não possuem conhecimentos específico para fazerem as intervenções adequadas com as crianças, conforme podemos observar nos excertos a seguir:

Eu acho que eu não conseguia passar, transmitir o que realmente tinha que passar pra criança. (MÃE OESTE 1).

A gente vai tentar ensinar não é igual. (TIA NORTE 2).

Não tem como, porque assim, o pai e a mãe não consegue fazer igual a professora faz, não consegue. Por mais que a gente tenha um pouco de instrução, mas não é igual (PAI SUL 1).

As vezes eu não sabia nem mexer na internet. (MÃE SUL 2) E tem hora que dava uma dificuldades aí né? Chegava mensagem meio ruim, acho que é muita coisa, muita informação, (MÃE OESTE1).

A gente não tem um preparo que um professor tem, né? Mas a gente tenta fazer o em casa, mas é totalmente diferente. (MÃE LESTE 1).

Esta dificuldade justifica-se pelo fato de que a docência na Educação Infantil exige a atuação de profissionais capacitados e qualificados. A qualidade no exercício da docência requer uma formação básica sólida e atualização permanente, sendo que, a ação educativa, sobretudo na Educação Infantil, demanda uma formação própria com especificidade epistemológica. Desse modo a docência na pré-escola não pode se dar no achismo, de forma intuitiva com situações pedagógicas improvisadas.

A formação do professor (a) para atuar na pré-escola pressupõe duas vertentes: a formação inicial e a formação continuada, sendo que a relevância do

conhecimento epistemológico na atuação docente é preconizada na LDB que dispõe, sobre a formação inicial do professor para atuar na educação básica e no Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, e oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL,2013).

Ao analisar a interação ente cinco escolas e as famílias das crianças matriculadas na pré-escola em contexto de pandemia, concluímos que os (as) professores (as) se desdobraram e conseguiram manter um bom diálogo com os familiares, os entrevistados ficaram satisfeitos com a atenção recebida pela escola. Embora as de atividades apostiladas sejam incoerentes com faixa etária, graças ao apoio e a orientação dos (as) professores (as) foi possível minimizar o impacto negativo causado por esta inapropriada proposta de educação a distância na pré-escola.

Chegava mensagem meio ruim, acho que é muita coisa, muita informação, mas deu certo, dava um jeitinho lá assim, mas deu certo, mas foi bem... (MÃE OESTE 1).

Mas graças a Deus deu tudo certo. (PAI OESTE 2).
Mas assim, foi difícil no começo, mas aí deu tudo certo. (MÃE SUL 1).

A professora era bem tranquila, se tinha dúvida, alguma coisa perguntava no particular. (MÃE CENTRO 1).

Tudo foi tranquilo. (MÃE LESTE 1).

Os professores sempre foram atenciosos, precisando, podia vir aqui na escola pegar alguma coisa, eu não tenho o que falar. (PAI OESTE 2).

Embora a interação com a escola tenha sido satisfatória não foi suficiente para impedir que a rotina das famílias e crianças fosse tão traumática na realização das atividades escolares no ambiente doméstico. As narrativas dos entrevistados comprovam a ineficiência de educação domiciliar na pré-escola. Assim, concluímos que, a proposta de educação domiciliar determinada pelo CNE contrapõe a ideia de parceria pois atribuiu às famílias funções que são específicas da escola, não colocou a criança e suas famílias como prioridade e por este motivo ressaltou a desigualdades tão características no nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Ao contrário, as cem existem*¹⁴

*A criança é feita de cem.
 A criança tem cem mãos
 cem pensamentos
 cem modos de pensar
 de jogar e de falar.
 Cem sempre cem modos de escutar .
 de maravilhar e de amar.
 Cem alegrias para cantar e compreender.
 Cem mundos para descobrir.
 Cem mundos para inventar
 Cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens
 (e depois cem cem cem)
 mas roubam-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura
 lhe separam a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe:
 de pensar sem mãos
 de fazer sem a cabeça
 de escutar e de não falar
 de compreender em alegrias
 de amar e de maravilhar-se
 só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe:
 de descobrir um mundo que já existe
 e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe:
 que o jogo e o trabalho
 a realidade e a fantasia
 a ciência e a imaginação
 o céu e a terra
 a razão e o sonho
 são coisas
 que não estão juntas.
 Dizem-lhe
 enfim:
 que as cem não existem.
 A criança diz:
 ao contrário, as cem existem.
 Loris Malaguzzi*

Ao longo da pesquisa apresentamos nossas considerações sobre temas como famílias, infâncias e pré-escola o que justifica a escolha do poema de Loris Malaguzzi “As cem linguagens da criança”, como epígrafe das Considerações Finais. Corroboramos com o autor ao afirmar que as crianças são feitas de cem modos e compreendemos que não existe uma única infância. Reconhecemos que as crianças são seres históricos, de direitos, produtores de cultura que interferem e recebem

¹⁴ Poesia de Loris Malaguzzi: Invece il cento c'è publicada in: Edwards, C., Gandin, L. i Forman, G. I cento linguaggi dei bambini. Edizione Junior, Italia, 1995 e recente mente publicada em português pelas Artes Médicas como: As Cem Linguagens da Criança. Com ilustração de TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. (trad. Patrícia Chittoni Ramos). Porto. Alegre: Artes Médicas, 1997.

interferências da sociedade, vivenciando realidades e experiências distintas.

Consideramos que são diversas as experiências das crianças nesse contexto de pandemia, portanto, apresentamos a discussão sobre as Infâncias e como cada criança foi afetada de maneira diferente pelo isolamento social provocado pela COVID- 19 nos anos de 2020 e 2021.

Pautados nesse entendimento, apresentamos alguns aspectos das transformações históricas das famílias, da infância e da Educação Infantil no Brasil. Discutimos se a pré-escola, no momento de isolamento social, realizou um trabalho pedagógico a partir da realidade das crianças, de suas linguagens e singularidades, considerando-as como sujeitos, atores sociais e também como produtoras de cultura.

Discutimos ainda as propostas curriculares da Rede Municipal de Ensino de Franca, por meio de um breve histórico de como esse currículo vem sendo estruturado ao longo do tempo, com ênfase nas propostas de atividades complementares recomendadas para a pré-escola no período de isolamento social e fechamento das unidades escolares ocorrido nos anos de 2020 e 2021.

Embasados nessa discussão, buscamos compreender qual a experiência de vida das famílias e crianças, matriculadas na Rede Municipal de Ensino de Franca, na realização de atividades escolares, no ambiente familiar, em contexto da pandemia COVID-19; como foi a interação entre as escolas e as famílias nesse período; como se deram as rotinas das famílias e crianças na realização de atividades escolares no ambiente familiar e por fim quais as percepções das famílias, sobre a especificidade das ações educativas realizadas com crianças de 4 e 5 anos, em espaços coletivos, ao executarem as atividades remotamente com as crianças no período de Pandemia da COVID-19.

Por meio dessa pesquisa foi possível verificar que a pandemia da COVID-19 trouxe consequências socioeconômicas, devido ao seu impacto na economia como por exemplo no aumento da taxa de desemprego e na redução da renda familiar. Os dados analisados revelam que ao se propor o ensino remoto na Educação Infantil além da inobservância das especificidades da educação para as infâncias, não se levou em consideração as variações de classes sociais das famílias nas quais muitas não apresentavam condições de possuir equipamentos tecnológicos tampouco de adquirir os materiais solicitados, aumentando assim o estresse familiar causado pela crise sanitária.

Se não bastasse os transtornos causados pelo isolamento social nas quais as

famílias tentavam se adequar à nova realidade de perda de emprego, mudanças no trabalho com carga horária reduzida, *home office*, tendo que lidar com as demandas do trabalho, dos afazeres domésticos, da vida profissional, econômica e parental, ainda foram obrigados a encarregar-se das ações educativas específicas do ambiente escolar. Vale ressaltar que os familiares não são capacitados para realizarem as intervenções necessárias ao auxiliarem as crianças nas atividades escolares, visto que, a docência na Educação Infantil exige a atuação de profissionais qualificados com uma formação básica sólida e atualização permanente, o que justifica a dificuldade apontada pelos entrevistados.

Ficou evidente, nas narrativas dos entrevistados, suas percepções quanto a relevância das instituições voltadas para a oferta de ensino para a Educação-Infantil bem como dos professores (as) que atuam nessa etapa de ensino, que de acordo com eles esses profissionais são insubstituíveis.

Procuramos, ainda, discutir como têm sido consideradas e tratadas as crianças e suas infâncias em tempos de pandemia e concluímos que na ordem do discurso notadamente, a criança é considerada como sujeito de direitos, entretanto, a proposta de ensino remoto na pré-escola conforme ocorreu na Rede Municipal de Ensino de Franca não assegurou os direitos de aprendizagem, não foi possível garantir experiências, interações e brincadeiras coletivas - características da Educação Infantil - no ensino a distância proposto. Assim corroboramos com os dizeres de Malazuzzi (1995):

A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem) mas roubam-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem mãos de fazer sem a cabeça de escutar e de não falar de compreender em alegrias de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. (MALAGUZZI, 1995).

O ensino remoto com suas propostas engessadas se contrapõe a ideia das crianças como protagonistas, que por sua vez, deixam de ser partícipes dos processos educativos e de socialização, mantendo assim uma relação verticalizada na qual o (a) professor(a) se mantém no centro, numa relação de dominação etária.

Pautado no olhar adultocêntrico, essa proposta reforçou a incompletude, as faltas, as ausências de um ser incompleto, como se a criança fosse preparada para se tornar uma pessoa.

Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe e de cem roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho a realidade e a fantasia a ciência e a imaginação o céu e a terra a razão e o

sonho são coisa que não estão juntas. (MALAGUZZI, 1995).

Embora, cabe ressaltar que acreditamos que a educação não se restringe aos muros escolares, que a criança como ser histórico e social inserida em diversos contextos e grupos sociais, interagem com as palavras, com as coisas, com a arte, age sobre o mundo e recebe influências nas experiências cotidianas.

Concluimos que essas atividades na pré-escola representaram um retrocesso, mantendo a conotação de atividades compensatórias na intenção de “evitar eventuais perdas” na aprendizagem das crianças com o fechamento das unidades escolares. Essas propostas pressupõem práticas antiquadas e ultrapassadas: indicação de horário de estudo, atividades de compensação de ausências, recomendações características do ensino posterior, contrariando as determinações da DCNEI que enfatiza a necessidade de respeitar “as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental”. (BRASIL, 2010. p. 7). Uma concepção de criança como um adulto em miniatura que aprende de forma não significativa, memorizando letras, números, sílabas, sem produzir sentidos na aprendizagem, conforme podemos observar no resumo das propostas recebidas pelos professores como orientação do que deveria ser realizado pelas crianças: se faz assim, se brinca assim, se desenha assim, se escreve assim, se pinta assim, se é criança assim, impondo a elas modos de viver.

Antecipar experiências próprias do ensino fundamental se contrapõe a concepção de infância e de currículo da Educação Infantil, que conforme estabelece as DCNEIs, o currículo da Educação Infantil é um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12).

A proposta de ensino remoto na Educação Infantil reforçou a ideia dos familiares de uma pré-escola com práticas que consistem na transmissão de conteúdos e no preparo da criança para o Ensino Fundamental como sendo o modelo adequado de se fazer Educação Infantil para crianças na faixa etária de quatro e cinco anos de idade. Essa percepção dos familiares de pré-escola como preparatória para o ensino fundamental reflete o entendimento disseminado pela Rede Municipal de Ensino que se mantém desde a década de 1970 conforme podemos constatar nos

livros de registro, referentes à Educação Infantil, da Secretaria de Educação de 1977.

Neste sentido, os resultados encontrados nesta investigação – que discute os efeitos da pandemia, bem como a nova configuração adotada nestes tempos em que a escola passou a existir a partir de uma tela - apontam a necessidade de mudança das práticas educativas na educação de quatro e cinco anos, ofertados na pré-escola na Rede Municipal de Ensino de Franca/SP. Esboçamos nessa pesquisa a urgência que o contexto pandêmico evidenciou, a invisibilidade das crianças e suas famílias, o que indica uma maior urgência para se repensar a Educação Infantil e a infância no município.

As experiências escolares devem garantir à criança viver plenamente sua infância o qual envolve: brincar, explorar o mundo que a cerca, dialogar com a cultura e produzir cultura, receber cuidado, educação, proteção e condições de se desenvolver integralmente, conforme estabelece a LDB. O que deve ocorrer a partir de uma renovação de concepções de infâncias e pré-escola para além do preparo do aluno para anos posteriores, pressupõe mudanças na maneira de interagir com as famílias e de se relacionar com as crianças, com atitudes pautadas no respeito das relações.

Essa discussão, porém, não se esgota com esta pesquisa, por isso a importância de outros estudos que investiguem a relação entre a pré-escola, o currículo e a interação com os familiares a fim de contribuir com a efetivação de educação pré-escolar que respeite a singularidade das infâncias e considere seu contexto social. E assim concluímos com os dizeres de Malaguzzi:” Dizem-lhe enfim: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem”. (Malaguzzi,1995).

REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Educação Infantil no Brasil: legislação, matrículas, financiamento e desafios**. Brasília. DF: Câmara dos Deputados, 2004.

ABRAMOWICZ, A. ;COSENTINO, T. R. **Infâncias em Educação Infantil. Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.

ABRAMOWICZ, A; MORUZZI, A. B. (Orgs.). **O plural da infância: aportes da Sociologia**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

ABBUD, I. **Escola, família e crianças: continuidade e regularidade** São Paulo: Biruta, 2020. *E-book*.

ADERNE, A.S.F; FERREIRA, T.S. Educação em tempos de pandemia: (re)vivências na Educação Infantil durante o distanciamento social. In: **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-8, e-16184.055, 2021. Disponível em:<file:///C:/Users/deisemalta.FRANCA/Downloads/olhardeprofessor,+Cov.16184%20(2).pdf>. Acesso em: 18 abr. 2022.

ANDRADE, L.B. P. de. **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. – São Paulo: Editora UNESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2021.

ANDRADE, R. C. de. Criança, pré-escola e construtivismo. In: IRIS, Barbosa Goulard (Org.). **A educação na perspectiva construtivista: reflexões de uma equipe interdisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ARCE, A. **A pedagogia na “era das revoluções”** : uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores associados, 2002.

ANGOTTI, M. **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LCT, 2017.

ARIÈS, P. **O Homem diante da morte**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

ARIÈS, P.;DUBY G. (org.) **História da vida privada: Da Primeira Guerra aos Nossos Dias**. Volume 5. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

_____, P.; DUBY G. (org.) **História da vida privada: Da revolução Francesa à Primeira Guerra**. Volume 4. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

_____, P.; DUBY G.(org.) **História da vida privada: Da Renascença ao Século das Luzes**. Volume 3. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

ARRAIS, R.H. **Comunicação entre cuidadores familiares e pacientes**

oncológicos em Cuidados Paliativos: um estudo na perspectiva da Psicologia Analítica. Dissertação. Programa de Pós Graduação em Psicologia Clínica – Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-29102018-153733/publico/arrajs_me.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força:** rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, M. H. C. B. **Pro Patria Laboremus:** Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897). Editora EDUSF: Bragança Paulista/SP, 2002 Coleção Estudos CDAPH Série Historiografia. 350p.

BITTAR, M.; SILVA, J. P. de O. e MOTTA, M. C. A. In: Russeff, I. e Bittar, M. (orgs.) **Educação Infantil:** política, formação e prática docente. Campo Grande, Plano, 2003.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: Brasil MEC/ SEB. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. _ Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BORGES, L.; CIA, F. Rotina familiar e acadêmica de famílias de alunos durante o isolamento social. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 8, n.16, p.202-217, jan./abr. 2021. Disponível em <<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/11777/8780>>. Acesso em: 19 mar. 2022.

BORGES, T. M. M. **A criança em Idade Pré-Escolar.** 3.ed. Rio de Janeiro: Ed. Vitória, 2003.

BODY-GENDROT, S. (2009). Uma vida privada francesa segundo o modelo americano. In P. Ariés & G. Duby (Orgs.) **A História da Vida Privada** : Da primeira guerra aos nossos dias. Volume 5. São Paulo: Companhia das letras, 2009. p.488 - 535.

BRANDÃO, A. C.P.i; R. OSA, E. C. de S. (org). **Ler e escrever na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRAGA, M. G. R. Mulher e maternidade contemporâneas: reflexões sobre a adoção. In: M.C.L.A. Amazonas, A.O. Lima & C.M.S.B Dias. **Mulher e família: diversos dizeres**, São Paulo, Oficina do Livro, 2006. p. 43-62.

BRANDÃO, I. C. de J. Infância em tempos de pandemia. **Revista HOLOS**, Rio Grande do Norte, v.3 Dossiê COVID-19 e o mundo em tempos de pandemia, p.3, 1–17, 2021. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11951/pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2022.

BRASIL. **Avanços do Marco Legal da Primeira Infância**. Org. Ivania Ghesti-Galvão. Centro de Estudos Debates Estratégicos, Câmara dos Deputados, Brasília, 2016.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Centro de Documentação e Informação. Edições Câmara: Brasília, 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação, 2010.

_____. **Conselhos Escolares: Uma estratégia de gestão democrática da educação**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **pública**. Novembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf>. Acesso em: 10 mar. 21.

_____. Decreto No 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial [da] República** 141.

_____. **Decreto nº 2.264**, de 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 jun. 1997.

_____. Decreto No 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial [da] República** 141.

_____. Decreto No 3.799, de 5 de novembro de 1941. Autoriza \sistematizar e orientar os serviços de assistência a menores desvalidos e delinquentes, internados. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 6/11/1941, Página 21162. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3779-30-outubro-1941-413948-publicacaooriginal-1-pe.html>> . Acesso em: 06 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 5 de 17 de dezembro de 2009**, Brasília: MEC, 2009.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei 8069 de 13 de julho de 1990: Constituição e legislação relacionada. São Paulo: Secretaria de Estado de Relações Institucionais, 2008.

_____. Lei Nº13005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun 2014^a. Seção 1,n.120-A, edição extra,p.1-7.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> >. Acesso em: 24 abr. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei 5692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html> >. Acesso em: 23 abr. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei 9394 de 20.12.1996 (Lei Darcy Ribeiro) – Plano nacional de educação: Lei 10172 de 10 de janeiro de 2001 2.ed. revista atualizada e ampliada. Bauru: EDIPRO, 2001. (Série legislação).

_____. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2011. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. **Lei n. 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

_____. **Lei n.11.700**, de 13 de junho de 2008. Assegurar vaga na escola pública de Educação Infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 12.796**, de 4 de abril de 2013. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm >. Acesso em: 08 set. 2020.

_____. **Lei n o 14.040**, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, (DF), 2020.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF MEC/SEB/DPE/COEDI, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:** introdução. Brasília, DF: MEC : SEF, 1998. v. 1, v. 2 e v.3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

_____. **Resolução nº 237** do Conselho Nacional de Educação publicada em doze de dezembro de 2020. Brasília, DF:MEC/CNE,2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>>. Acesso em 19 mai. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

BRASÍLIA. **PRIMEIRA INFÂNCIA: Avanços do Marco Legal da Primeira Infância:** Lei 13.257, de 8 de março de 2016. Disponível em: <<http://www.pim.saude.rs.gov.br/v2/wp-content/uploads/2016/07/Avancos-do-Marco-Legal-da-Primeira-Infancia.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRUSCHINI, C. Trabalho feminino: Trajetória de um Tema, Perspectivas para o Futuro. In: **Seminário Desafios do Feminismo**, Museu Histórico Nacional Centro Interdisciplinar de Estudos Contemporâneos, UERJ. Rio de Janeiro, 20/21 maio, 1993.

BURGUIÈRE, A. (et. al.). **História da Família:** mundos longínquos, mundos antigos. Rio de Janeiro: Ed. Terramar: 1996.

CAMPOS, M.M. **Educação Infantil: o debate e a pesquisa.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 101, p. 113-127, jul. 1997.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **A Qualidade da Educação Infantil Brasileira:** Alguns Resultados de Pesquisa. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, jan./abr., 2006.

CAMPOS, R.F.; DURLI, Z. Infância confinada: liturgias de escolarização e privatização da Educação. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 221-243, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79059/45382>>. Acesso em: 21 abr. 2022.

CARDOSO, B. P. de Assumpção. **Práticas de linguagem oral e escrita na Educação Infantil**. São Paulo: Anzol, 2012.

CARDOSO, C & VAINFAS, R. **Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil: leitura crítico- compreensiva artigo a artigo**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARVALHO JR de A.; SAID, F. M. Sociologia e as metamorfoses da família. In: **Famílias: gênese, transformações e perspectivas**. Barretos/SP: Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos. Gráfica e Brindes Barretos, 2013. p.171- 181.

CARVALHO. M.E.P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, nº 110, p. 143-155, julho/ 2000.

CARVALHO, M. P.de. **Gênero e análise sociológica no trabalho docente: um palco de imagens**. In: PEIXOTO, A. M. C. e PASSOS, M. (orgs.). A escola e seus atores: educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 89-113.

CARVALHO, R. S. Análise do discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil: currículo como campo de disputas. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 466-476, set.-dez. 2015.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

CASTAN, I.; LEBRUN, F.; CHARTIER. R. A comunidade, o estado e a família. Trajetórias e tensões. In: **História da vida privada: Da Renascença ao Século das Luzes**. Volume 3. São Paulo: Companhia das letras, 2009. p. 28-75.

CASTAN, N. et al. A comunidade, o estado e a família. Trajetórias e tensões. In: **História da vida privada: Da Renascença ao Século das Luzes**. Volume 3. São Paulo: Companhia das letras, 2009. p. 397 – 438.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. **Interações escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília, 2004.

CAVENAGHI, S., ALVES, JED. Mulheres **Chefes de Família no Brasil: Avanços e Desafios**, Rio de Janeiro, ENS-CPES, 2018.

CERISARA, A.B. **Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-24, jul./dez. 1999.

CIVILETTI, M. V. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: **Caderno de Pesquisa**. São Paulo(76), fev. 1991.

CHIZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais **Revista portuguesa de Educação**, Braga, 2003.

CONRAD, H.M. **O desafio de ser pré-escola**: as ideias de Friedrich Froebel e o início da Educação Infantil no Brasil. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Dissertação de Mestrado em Educação), 140 f. 2000.

COSTA, A. C. G.. **É possível mudar: a criança, o adolescente e a família na política social do município**. São Paulo: Malheiros, 1993, pp. 232-233.

COSTA, S.A.. Diário de campo como dialética intersubjetiva. In: Whitaker, Dulce C. A. (org). **Sociologia Rural**: questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002. p. 151-157.

COUTINHO, A.M.S. **As crianças no interior da creche**: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina (Dissertação de Mestrado em Educação), 163 f. 2002.

CHALMEL, Loic. **Imagens de crianças e crianças nas imagens**: representações da infância na iconografia pedagógica nos séculos XVII e XVIII. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 86, p. 57-74, abril 2004.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil**: para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2002.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CURY, C. R.J. **A Educação Infantil**: bases legais de financiamento. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: construindo o presente. Brasília, DF, 2002. Anais... Brasília, DF: UNESCO, 2003. p.183- -90.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; Pence,. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEL PRIORE, M. **História da criança no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Contextos, 2013

DEL PRIORI, M. **A criança negra no Brasil**. In JACÓ-VILELA, AM., and SATO, L., orgs. Diálogos em psicologia social [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 232- 253. ISBN: 978-85-7982-060-1. Available from SciELO Books .

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**- Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2012.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas S.A.1985. Disponível em:

<<http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/74301206/DEMO-Introducao-a-Metodologia-da-Ciencia.pdf>> . Acesso em: 07 jun. 2021.

DIAS, Maria Luíza. **Vivendo em família**. São Paulo: Moderna, 2005.

DONZELOT, J. **A Polícia das famílias**; tradução de M.T. das Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.
em: <file:///C:/Users/Marilurdes/Downloads/constituicao_federal_35ed.pdf>. Acesso em: 25 mai, 2021.

FARIAS, M. Infância no Brasil nascente. In: Vasconcelos, V.M.R de (Org.). **Educação da infância: história e política**. 2ª edição, Niterói: Editora da UFF, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Míni Aurélio: O dicionário da língua portuguesa**. 6 ed. Curitiba: Editora Positivo Ltda, 2004.

FERNANDES, Rogério. **Notas em torno de retratos de criança**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.26, n.1, p.87-97, jan./jun. 2000.

FORMOSINHO, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). **Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach**. Research Report, Aga Khan Foundation, Lisbon

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil. Datafolha Instituto de Pesquisas. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/06/relatorio-visivel-e-invisivel-3ed-2021-v3.pdf> . Acesso em: 10 de nov.2021.

FOUREZ (1995), Gérard. **A construção das ciências**: introdução à filosofia e à ética das ciências . Tradução : Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

FRANCA. (Município). **Plano de Educação pré-escolar no Município de Franca**, 1977.perrot Departamento de Educação e Cultura, 1977. – Arquivo Municipal

_____. (Município). **Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Públicas Municipais de Franca**: educação básica. Franca, Prefeitura Municipal, 2009.

_____. (Município). **Plano Municipal de Educação**. Franca 2015-2025, Prefeitura Municipal, 2015.

_____. (Município). Decreto No 11.018, de 19 DE MARÇO DE 2020. Declara situação de emergência no Município de Franca e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial N°1481-Extra**. Franca, Prefeitura Municipal, 2020.

_____. (Município). **Resolução SME N° 07**, DE 16 DE ABRIL DE 2020 Dispõe sobre normas aos servidores vinculados à Secretaria Municipal de Educação, devido ao surto global do Coronavírus, para as escolas da Rede Municipal de Educação, creches conveniadas, escolas particulares de Educação Infantil, e dá outras providências. Franca, Prefeitura Municipal, 2020b. Disponível

em:<<https://www.franca.sp.gov.br/arquivos/diario-oficial/documentos/1506-17042020.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

_____. (Município). **Resolução SME Nº 009**, DE 04 DE MAIO DE 2020 Dispõe sobre normas quanto ao material de orientação às famílias, durante o período de suspensão de aulas devido ao surto global do Coronavírus, para as creches conveniadas da Rede Municipal de Educação, e dá outras providências. Franca, Prefeitura Municipal, 2020c. Disponível em: <https://www.franca.sp.gov.br/arquivos/diario-oficial/documentos/1516-05052020.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

_____. (Município). Apostila de atividades complementares – estudos domiciliares parceria escola e família Covid 19, 2020. Franca, Prefeitura Municipal, 2020d.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. Anuário brasileiro de segurança pública. Edição VIII. São Paulo, 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. 14. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FROTA, M. G. da C. **Associativismo civil e participação social**: desafios de âmbito local e global na implementação dos direitos da criança. 2004. Tese (Doutorado em Sociologia) – IUPERJ, Rio de Janeiro.

GOHN, M. G. **Movimentos Sociais e Educação**, 8a ed., São Paulo, Cortes, 2012.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa quantitativa. In MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. Petrópolis: Vozes, 2001.

GUEIROS, D. A. Família e proteção social: questões atuais e limites da solidariedade familiar. In: **Serviço Social e Sociedade**. N.71, ano XXIII, São Paulo: Cortez, 2002.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11ª ed. DP&A, Rio de Janeiro, 2011.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**: famílias e domicílios. Rio de Janeiro. 2010. Brasil, p. 70. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/97/cd_2010_familias_domicilios_amostra.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores Sociodemográficos e de Saúde no Brasil**. Rio de Janeiro, Brasil, 2009. p.11.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Indicadores Sociais **Uma Análise das Condições de vida da População Brasileira 2016**. Rio de Janeiro, Brasil. 2016. p. 28. Disponível em:
<<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>> Acesso em:10 jan. 2021.

IBGE – Instituto de Geografia e estatística. Agencia de notícias – **Casamentos homoafetivos**. Brasil. 2019.Disponível em:
<<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/26192-casamentos-homoafetivos-crescem-61-7-em-ano-de-queda-no-total-de-unioes>>.Acesso em: 5 dez. 2020.

IBGE – Instituto de Geografia e estatística. Censo 2010. Notícias – **IBGE detecta mudanças na família brasileira**.Disponível em:<
<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=1&idnoticia=774&t=ibge-detecta-mudancas-familia-brasileira.&view=noticia>> Acesso em: 6 mai. 2021.

KRAMER, S . **A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. et. al. **Infância e Educação Infantil**. 11. ed. Campinas, Papyrus, 2012.

KRAMER, S. **Profissionais de Educação Infantil:Gestão e Formação**. São Paulo: Ática,2005.

KRAMER, S.; SOUZA, S.J. **Educação ou tutela?: a criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1988.

KUHLMANN JR., M. **Educação Infantil e currículo**. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

KULHMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediações, 2010.

LE GOFF, J. **História e memória**; tradução Bernardo Leitão [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. Disponível em:<
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4594598/mod_resource/content/1/LE_GOFF_HistoriaEMemoria.pdf>. Acesso em: 6 mai. 2021.

LEVINZON, G. K. **Adoção**. São Paulo: Casa do Psicólogo. Coleção clínica psicanalítica, 2004.

MALAGUZZI Loris: Invece il cento c'è. In: _____. Edwards, C., Gandin, L. i Forman, G. I cento linguaggi dei bambini. Edizione Junior, Italia, 1995 e recente mente publicada em português pelas Artes Médicas como: **As Cem Linguagens da Criança**. Com ilustração de TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. (trad. Patrícia Chittoni Ramos). Porto. Alegre: Artes Médicas, 1997.

MALTA, Deise Aparecida Silva. **A obrigatoriedade da Educação Infantil e a construção das práticas pedagógicas na pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Franca/SP** – Franca : [s.n.], 2017. 183f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) Universidade Estadual Paulista — Júlio de Mesquita Filho II, Franca, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/150551>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

MARCÍLIO, M.L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil – 1726-1950. In: FREITAS, M.C. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

MAROTTA, C.O. de A. **O que é História das Mentalidades**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

MARQUES, A. B. C. ; Oliveira F. M. (2020). Tempos de isolamento social: Infâncias nos encontros virtuais. **Sociedade e Infâncias**, 4, 215-218. Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Brasil, 30 Jun.2020. Disponível em: <<https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/69631>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MARTINEZ, M.F. **Transformações da família ao longo dos tempos e as suas implicações à clínica psicológica: uma reflexão**. Dissertação. Programa de Pós Graduação em Psicologia Clínica - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15386>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

MEDEIROS, A.S; SCHERER, S. É assim que se é criança: quando a infância silencia na Educação Infantil (e na vida). **Dialogia**, São Paulo, n.39,p.21,e 20614, set./dez.202. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20614>>. Acesso em: 19 abr. 2021.

MERISSE, A. (et. al.) **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte Andamp; Ciência, 1997.

MIEIB. MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. **Carta aberta do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil sobre a proposta da MP 934/2020 – educação domiciliar**. 2020. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/wpcontent/uploads/2020/04/10.04.2020-CARTA-ABERTA-DO-MIEIB_Posicionamentocontr%C3%A1rio-%C3%A0-educa%C3%A7%C3%A3o-domiciliar_vers%C3%A3o-final-4-1.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MINAYO, M.C. de S. Ciência, técnica e arte: **o desafio da pesquisa social**. In: _____. (Org.). Pesquisa Social. 17ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed., São Paulo: Hucitec, 2014. Disponível em <<https://livrogratuitosja.com/wp-content/uploads/2022/04/O-DESAFIO-DO-CONHECIMENTO-ATUALIZADO.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2021.

MIOTO, R. C. T. Família e Serviço Social: contribuições para o debate. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, ano XVIII, n. 55, nov. / fev.1997.

MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na Educação Infantil**. São Paulo, Educ?Fapesp. 2001.

NEVES, D. **O que é feminismo**. Brasil Escola, 2021. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-feminismo.htm#:~:text=O%20feminismo%20%C3%A9%20o%20movimento,condi%C3%A7%C3%B5es%20das%20mulheres%20na%20sociedade>>. Acesso em: 26 mai. 2021.

NOGUEIRA, J. F. **A filiação que se constrói: o reconhecimento do afeto como valor jurídico**. São Paulo: Memória Jurídica, 2001. p. 85.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, vol. xl (176), 2005, 563-578.

NUNES, D.G.In: – **Revista. Katál**. Florianópolis v.12 n.1p.86-93 jan./jun.2009.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V.. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, L. P. A. de. Racionalidade tecnológica e a educação dos corpos infantis em tempos de pandemia. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.26 (2020), p. 7-13. Disponível em <

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36330/29428>>.

Acesso em: 10 abr. de 2022.

OLIVEIRA, N.H. de. **Recomeçar: família, filhos e desafios** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 236 ISBN 978-85-7983-036-5. Available from SciELO Books .Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/965tk/pdf/oliveira-9788579830365-03.pdf> > . Acesso em: 29 abr. 2021.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA.Z.R. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. Nova York, 1959. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 29 dez. 2020.

ORTIZ, C. e CARVALHO, M. **Interações: Ser Professor de Bebês- Cuidar, Educar e Brincar, uma única ação**. Editora Edgard Blucher, 2012.

ROSEMBERG, F. **Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão**. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 de abr. 2021.

PAROLIN, I. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. In: Jornada da Educação do Norte e Nordeste, 5., 2003, Fortaleza. **Anais**. Fortaleza, 2003.

PASTORE, M. D. N. (2021). Infâncias, crianças e travessias: em que barcos navegamos?. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 29, e2797. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/cadbto/a/YH4Ln7JjzzQn3CdhCskYpCz/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 20 mar. de 2022.

PERROT, M. A vida em família. In: **História da vida privada: Da revolução Francesa à Primeira Guerra**. Volume 4. São Paulo: Companhia das letras, 2009. P.169-175.

PIM, J.E.; FERREIRA, M.; RODRIGUES, M. ; COSTA, S. Novas formas de família: O caso da adoção para quem já tem filhos biológicos. **Revista de Antropologia Experimental** nº 6.. Universidad de Jaén (España), Texto 9: 137-159, 2006. Disponível em:< <file:///C:/Users/escola/Desktop/evans06.pdf> >. Acesso em: 29 mar. 2021.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (Coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRADO, D. **O que é família**. São Paulo: Brasiliense, 2017. *E-book*.

PRADO, Alessandra Elisabeth Ferreira Gonçalves; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira. Currículo para a Educação Infantil: argumentos acadêmicos e propostas de “educação” para crianças de 0 a 5 anos. In: ARCE, Alessandra; JACOMELLI, Mara Regina Martins (Org). **Educação Infantil versus Educação Escolar?** Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 33-52.

PROST, A. Fronteiras e espaços do privado. In: ARIÉS, Philippe.; DUBY George (org.) **História da vida privada: Da Primeira Guerra aos Nossos Dias**. Volume 5. São Paulo: Companhia das letras, 2009.p.13-136.

RAGO, M. (1997) **Trabalho feminino e sexualidade**. In: PRIORE, Mary Del. *História das mulheres no Brasil*. 2. ed.São Paulo.1997 : Contexto, p.578-606.

ROCHA-COUTINHO, M. L. Variações sobre um antigo tema: a maternidade para as

mulheres com uma carreira profissional bem-sucedida. In **Família e casal: efeitos da contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Edições Loyola. 2005. p. 122-137.

ROSA, L. C. S. **Transtorno mental e o cuidado na família**. São Paulo: Cortez, 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, C.; VITÓRIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C. (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo. Cortez, 2000.

ROUDINESCO, E. **A família em desordem**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

SARMENTO, M. J. A Reinvenção do Ofício de Criança e Aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

_____. Estudos da Infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. *O Social em questão*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 21, p. 15-30, 2009.

SÃO PAULO. Decreto No 30.375 de 13 de setembro de 1989. Institui o Programa de Municipalização do Ensino Oficial no Estado de São Paulo. **Diário Oficial – Executivo, p.1**. Disponível em < <https://www.al.sp.gov.br/norma/24442>> Acesso em: 03 jun. 2021.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero na creche**. Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação, Grupo de Trabalho: Educação das crianças de 0 a 6 anos, Caxambu, MG: 2002.

SAKAGUTI et al .Reflexões sobre a família contemporânea, segundo a concepção dos profissionais da educação, saúde e assistência social do município de Barretos. In: **Famílias: gênese, transformações e perspectivas**. Barretos/SP: Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos. Gráfica e Brindes Barretos, 2013, p. 95 – 11.

SANTANA, D. R. Infância e Educação: a histórica construção do direito das crianças. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 60, p. 230-245, dez2014 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: < <file:///C:/Users/escola/Desktop/8640557-Texto%20do%20artigo-11120-1-10-20150902.pdf>> Acesso em: 07 jun. 2021.

SARMENTO, M., FERNANDES, N., & Tomás, C. (2007). **Políticas públicas e participação infantil**. *Educação Sociedade & Culturas*, (25), 183-206.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação*. Porto: Asa, 2004, p.9-34.

SCAVONE, L. Maternidade: Transformações na família e nas relações de gênero. **Interface: Comunicação, Saúde e Educação** , v.5, n.8, 2001. p.47-60.

SCHETTINI. S. S. M.; AMAZONAS, C.L.de A.; DIAS,C.M. de S. B. **Famílias**

Adotivas: identidade e diferença, 2006. *Psicologia em Estudo*, 11(2). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722006000200007>>. Acesso em: 19 de abr. 2021.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação e realidade, v. 20, n. 2, 1990.

SERRÃO, C. R. B. et al. A (in)visibilidade de bebês e crianças na pandemia. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v.23 n.Especial, p.1285-1304, ago./ago., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/83039>>. Acesso em: 21 abr. 2022.

SILVA, R. C. M. **A construção do sujeito histórico na Educação Infantil.** 2009.152 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista — Júlio de Mesquita Filho II, Franca, 2009. Disponível em: <<http://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-77996/a-construcao-do-sujeito-historico-na-educacao-infantil>>. Acesso em: 09 dez. 2020.

SIMÃO, B.M.; LESSA, J.S. Um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de pandemia. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, , v. 22, n. Especial, p. 1420-1445, dez./dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/78165/45048>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SZYMANSKI, H. Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 71, set. 2002. p. 9-25.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

VAILATI, Luiz Lima. Os funerais de “anjinho” na literatura de viagem. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 22, nº 44, pp. 365-392, 2002.

VEYNE, Paul. Foucault Revoluciona a História in **Como se escreve a história.** Editora Universidade de Brasília, D.F.: 1982.

VICENT, G. Prosfácio. In: Ariés & G. Duby (Orgs.) **A História da Vida Privada : Da primeira guerra aos nossos dias.** Volume 5. São Paulo: Companhia das letras, 2009. p.567-610.

WOOD, E. M. **As origens do capitalismo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ZANKYOU, 2020. Disponível em: <<https://www.zankyou.com.br/p/casamento-homoafetivo-no-brasil>>. Acesso em: 27 mai. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Termo de consentimento livre e esclarecido – pai/mãe/responsável

Você _____ está sendo convidado para participar da pesquisa de doutorado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), com o título: “Interações e brincadeiras por meio de uma tela? A Educação Infantil e a Pandemia da COVID-19.” O objetivo deste estudo de modo geral consiste em Identificar as percepções das famílias sobre o trabalho realizado na pré-escola durante o fechamento das escolas em decorrência da pandemia da COVID-19.

A qualquer momento, antes da conclusão desta pesquisa você poderá desistir de participar e retirar o consentimento. **A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a escola e nem no tratamento do seu filho.**

Para a realização da pesquisa será feita entrevista com dez familiares. A escolha dos participantes foi feita aleatoriamente.

Você participará desta pesquisa respondendo as questões das entrevistas, na escola, juntamente com a pesquisadora. Para facilitar sua participação o horário será definido conforme sua disponibilidade. Os riscos relacionados à sua participação podem ser no sentimento de constrangimento, fadiga, embaraço e desconforto diante da presença da pesquisadora. Caso não se sinta a vontade para participar da pesquisa, pode recusar a participar antes do início ou a qualquer momento, além disso, será utilizado nome fictício, mantendo o sigilo da sua identidade. Entretanto, os resultados deste estudo poderão ser apresentados em congressos ou revistas científicas.

Quanto aos benefícios, esta pesquisa poderá contribuir de maneira satisfatória para que você amplie seus saberes sobre o trabalho realizado na pré-escola, reflita sobre como foi o ano letivo de seu filho(a), em 2020, durante a pandemia da COVID- 19, melhore o relacionamento com a escola, e desse modo, possa contribuir ainda mais para o acompanhamento da vida escolar da sua criança.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Deise Aparecida Silva Malta

Doutoranda do PPGE/UFSCar, orientada pela Prof. Dra. Sandra Aparecida Riscal

End: Rua Josepha Cano Vergara Pereira,610, Parque Dom Pedro.

Fone: (16) 99173-9604

_____*(assinatura)*

Orientador

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios concordando com a minha participação na pesquisa.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e 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) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Franca ___/___/2022

Assinatura do responsável

APÊNDICE B – DIÁRIO DE CAMPO

Para me referir aos entrevistados usarei o nome da região onde a escola se localiza, o grau de parentesco e a ordem na qual as entrevistas foram realizadas.

REGIÃO NORTE

A escola da Região Norte que escolhi para fazer a coleta de dados da pesquisa é mantida pela Prefeitura Municipal de Franca, iniciou suas atividades no ano de 1995 para atender alunos da Educação Infantil e a partir de 2009 passou a atender também ensino fundamental. Denominada de EMEB - Escola Municipal de Educação Básica, essa Unidade Escolar é pequena, nela funcionam quatro salas de aula, com turmas de Fase II e 1ºano do fundamental. A escola também possui uma pequena cozinha, área coberta, parque gramado, banheiros para os alunos e funcionários e também há uma pequena sala administrativa. O prédio é antigo porém bem conservado, foi pintado recentemente.

No período da manhã a escola atende três primeiros anos com média de 22 alunos e uma fase II com 18 alunos, o período da tarde atende uma fase II com 20 alunos e três primeiros anos com 24 alunos. A equipe gestora é formada pela diretora, pedagoga e coordenadora pedagógica. Trabalham nessa EMEB 8 professoras regentes de classe, 2 professoras de apoio (substitutas), professores de Educação Física e Educação Musical. Também compõem o quadro de funcionários: uma auxiliar de limpeza, uma inspetora, e duas serventes de merendeira.

Para a coleta de dados foram escolhidos familiares das crianças matriculadas no 1º ano devido ao fato de que elas estavam na pré-escola na época em que as escolas ficaram fechadas, ou seja, nos anos de 2020 e parte de 2021. O dia escolhido para a entrevista foi uma sexta feira, e, como sempre, no município de Franca o clima estava agradável, o céu azul com poucas nuvens e um ar fresco predominava. Optei em usar uma roupa confortável, com uma camiseta branca, calça jeans e tênis brancos.

O horário estipulado para o início da atividade foi às 9 horas e, assim que cheguei na escola sede, às 8h50 minutos, as pessoas dispostas a colaborar com a pesquisa já estavam aguardando ansiosamente. Então, organizei uma sala, para que ficassem confortáveis e tivéssemos maior privacidade, afim de alcançar a máxima acurácia das informações. A sala escolhida era pequena, de um verde forte, decorada

por livros, apostilas, duas mesas e um computador. Além desses, existia um colorido calendário de cartolina exposto na parede exatamente em minha direção.

Ao final da organização, exatamente às 9 horas, chamei a primeira pessoa. A mulher aparentava ter seus quarenta e poucos anos e mais tarde descobri ser tia da criança matriculada na escola sede. Com sua roupa branca, cabelos soltos e olhar baixo, demonstrou bastante ansiedade, angústia e pressa. Assim que entrou na sala foi rapidamente ao encontro da cadeira posicionada à minha frente e desconcertadamente abraçou a bolsa que havia em seu colo.

Apesar de seu aparente desconforto, a tia norte1 mostrou-se solícita e disposta a colaborar; sendo assim, expliquei a finalidade da pesquisa em questão e, com riqueza de detalhes, expus como procederia a entrevista. Logo, apresentei a ela o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) que foi assinado sem mais questionamentos. Em seguida, liguei o áudio e iniciamos a conversa.

Tia Norte1

Vou te fazer algumas perguntas sobre os anos de 2020/2021 em que a escola ficou fechada. Você poderia dizer qual a sua percepção sobre como a criança se sentiu durante o período de suspensão das aulas? Falta dos amiguinhos, falta de brincar, sentimento de solidão, aumento da bagunça, aumento das atividades de pular, dançar, inventar ou interpretar histórias?

Muita! Ele sentiu muita falta dos amigos, você precisa de ver, até chorava querendo vir para escola, tadinho! Hoje mesmo ele estava até chorando querendo vir. Ele se sentia sozinho, era só ele de criança, então se sentia muito só.

Nesse momento, a tia Norte 1 ainda com os olhos baixos e a bolsa em seus braços, balançava a cabeça reafirmando suas palavras, então já dei início a segunda questão:

Ele tinha angústia, medo, ficava irritado, ansioso, nervoso? Sentiu-se oprimido, enclausurado?

Ele está ansioso até hoje, a professora disse que a ansiedade pode estar dando essa diarreia.

Foi então que a participante expôs que a criança tem sofrido com dores abdominais frequentes e diarreia, sendo a ansiedade uma das principais hipóteses etiológicas do caso. Disse também que iria levá-lo ao médico.

Quando as escolas ficaram fechadas, ele brincava?

Ele brincava mais de montar as coisas, ele gosta de montar as coisas. Sempre sozinho. *Percebi que ela não queria prolongar sobre essa questão, então já fiz outra pergunta:*

O acesso à internet, nessa época, foi suficiente?

Sim, tinha acesso à internet. Estava boa.

Nessa parte da entrevista, a tia norte 1. começou a demonstrar maior tranquilidade e diminuição de sua ansiedade, uma vez que ergueu seus olhos e segurou sua bolsa com menor ímpeto.

Durante o período de suspensão das aulas, você e a mãe dele encontraram dificuldades em trabalhar com os materiais propostos para as atividades em casa?

Sim, porque eu estou olhando ele, a mãe dele está trabalhando e está com depressão também. Esta semana mesmo ela nem ligou para o menino, você tem que ver como ela está, muito ansiosa.

Ao final de sua fala, no exato momento em que citou a mãe da criança, poucas lágrimas escorreram de seus olhos. Perguntei, então, qual o grau de parentesco deles e, com a voz embargada, ela confirmou ser tia e madrinha do menino. Dei uma pausa e, em seguida, indaguei se achava que teria condições de cuidar dele.

Então, durante a suspensão das aulas, seu sobrinho realizou as atividades propostas?

Ele fez, fez todas!

Exclamou ainda com a voz embargada e os olhos marejados e ficou em silêncio, então, já fiz a próxima pergunta.

Você poderia me dizer o que achou desses materiais?

Então, a mãe dele, que estava olhando antes, ele ficava com ela. Há três meses que estou ficando com ele.

Você sabe dizer quais outras atividades a criança realizou durante o período de suspensão das aulas? Brincou sozinha? Jogou no celular ou no computador? Brincou com os irmãos? Brincou com os pais ou parentes? Ouviu histórias? Fez bagunça pela casa? Pulou, dançou, inventou ou interpretou histórias sozinha?

Ah, ele jogava no celular, jogava! Era muito difícil para a mãe brincar com ele e ele fez muita bagunça em casa. Uhum, muito bagunceiro.

Agora, tia norte 1 continuou a falar com tranquilidade. Aproveitei e perguntei:

Quais foram as suas sensações ao usar a internet no lugar da escola.

Bom, eu não gosto muito porque ele fica muito no celular e tem coisa que ele joga que ele não pode né, e às vezes ele quer aquele jogo. É difícil, tem vezes em que é muito difícil conversar com ele.

Nesse momento percebi que ela já estava bem a vontade e perguntei:

Ocorreu algum falecimento na sua família por COVID-19? Como você descreve a sua sensação de luto após a perda: angústia, medo, impotência, raiva, resignação, etc.?

Sim, meu pai e o avô dele, e o pai da minha cunhada também, faleceu. Ele sempre fica assim, "Ah, eu quero ver meus avôs!" Só fica assim, sabe? Ele é muito pequeno

e não entende. entende muito bem.

Ao passo que as lágrimas voltaram a aparecer e escorrerem pelo seu rosto, seu olhar mais uma vez se voltou para baixo e sua voz embargou-se novamente.

Quando percebi que ela estava tranquila pra continuar a entrevista, indaguei:

Houve perda de emprego ou redução de renda devido à COVID-19?

Não, isso não!

A mulher balançou a cabeça como quem nega algo veementemente no momento em que fiz a última pergunta.

Para encerrar, você se lembra de outras atividades com a criança, brincar, contar histórias, representar histórias, inventar histórias ou jogos que você queira partilhar? Alguma história da família que queira partilhar?

Ele gostou muito foi do Notebook de papelão que ele fez. Ficou muito feinho, mas foi feito do jeito dele, está até hoje lá em casa.

Ao final de sua resposta, agradei pela disponibilidade e encerrei a entrevista. Após um longo suspiro, tia Norte 1. limpou seus olhos pela última vez, pegou novamente sua bolsa que estava em seu colo, levantou-se e, enquanto caminhava até a porta agradeceu pela conversa.

Tia Norte 2

Acompanhei a Tia Norte até o portão de saída e chamei a segunda pessoa que aguardava no pátio e fomos conversando até a sala onde seria a entrevista. A segunda entrevistada também era tia de uma menina do primeiro ano, só que de outra turma. Ela era uma adulta jovem, vestia uma camiseta cinza, uma bermuda jeans e calçava uma rasteirinha. Tinha o cabelo preso em um rabo de cavalo, usava uma correntinha com pingente de três meninhas. Aparentava ser bastante tranquila e sorridente. Entramos na sala, ela se sentou, cruzou as pernas e ficou me olhando. Liguei o gravador e comecei apresentando Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE), ela assinou sem ler nem questionar. Logo em seguida eu disse:

A primeira pergunta que vou fazer é sobre o ano de 2020, quando estávamos em pandemia e a escola estava fechada. Você sabe me dizer qual foi a percepção da criança nesse período? Ela sentiu falta de brincar? Se ela brincou pouco ou muito? Se faltou algum amiguinho? Se ela se sentiu sozinha? Se ela fez mais bagunça? Sabe me contar como foi?

Então, no ano passado ela estava em outra escola.

Me respondeu sorrindo, e eu perguntei:

Aí, ela não teve aula, certo?

Não, não. Quase não teve. Não teve.

Ela balançava a cabeça confirmando sua resposta. Complementando eu perguntei:

E ela brincava? Ela sorriu e respondeu:

Brincava bastante, fazia bastante barulho. Bastante bagunça. (rss)

Depois de um instante de silêncio, perguntei:

Mas aí ela ficou mais agitada, ela pulava mais, dançava, ela ficou mais quieta?

Mais agitada. Ela respondeu balançando a cabeça.

Embora fosse sorridente, ela demonstrou bastante timidez. Dando continuidade, perguntei:

E a criança tinha angústias, medo, ficava irritada, ansiosa, nervosa?

Ela ficou assim, normal, ficou do mesmo jeito.

Ela cruzou os braços e desviou os olhares, então eu perguntei:

Você achou que ela ficou com mais medo, mais irritada?

Não, não. Ficou do mesmo jeito.

Balançou a cabeça confirmando. Em seguida perguntei:

Quando as escolas ficaram fechadas ela brincava? Ela brincava sozinha ou ela tinha alguma companhia para brincar? De que ela brincava?

Ela brincava com a prima dela. Com uma prima, de casinha, de bonequinha, de barba, de papel. De escrever cartinha, essas coisas. Ao responder ela me olhou com um olhar muito sereno. Em seguida perguntei:

Ela tinha acesso à internet?

Não. Na internet ela brinca depois que a mãe dela chega. Aí ela fica vendo YouTube essas coisas de criança assim no YouTube.

Ela respondeu com a certeza de que eu soubesse o tipo de desenho que a criança assiste. Novamente ela sorriu pra mim e eu perguntei:

Como você se sentiu sem poder ter uma internet adequada nesse período de pandemia? Você ficou ansiosa, angustiada, você como tia, né? E nessa época que precisava ter internet pra fazer aula online, sem internet? Ela me olhou desapontada e respondeu:

Não dava certo, não. Até que ela estava bem atrasada, agora que ela está conseguindo acompanhar.

Ela olhou para as mãos e ficou em silêncio. Dando continuidade, perguntei:

Durante o período de suspensão das aulas, você encontrou dificuldade em trabalhar com os materiais propostos para as atividades em casa?

Sim, sim. Foi difícil de fazer a lição, essas coisas. Estava difícil.

Ela balançou a cabeça enquanto me respondia e para complementar perguntei:

Durante a suspensão das aulas, a criança realizou as atividades propostas?

As tarefas que a escola dava, ela fez.

Ela quis dizer que sim, foram feitas as atividades que não dependiam da internet. Percebi nela uma certa satisfação pelo fato da menina ter feito as tarefas. Em seguida perguntei:

Você poderia dizer o que achou desses materiais e que sugestões daria para melhorá-los?

Eram bons, eu acho assim que o professor é mais capacitado para ensinar. A gente vai tentar ensinar não é igual.

Nesse momento ela fez questão de frisar a falta que a professora fez, pois respondeu com muita ênfase, arqueando as sobrancelhas. Dando continuidade perguntei:

Quais outras atividades a criança realizou durante o período da suspensão de aulas? Brincou sozinha, jogou no celular ou no computador, brincou com os irmãos, brincou com os pais ou parentes, ouviu histórias, fez bagunça pela casa, dançou, inventou, interpretou histórias sozinha?

Uai, fez de tudo um pouco disso aí.

Como ela não quis se aprofundar, logo perguntei:

Brincava com adulto também?

Com a mãe dela, e quando a mãe estava trabalhando ela ficava com a avó.

Ela respondeu e ficou um instante em silêncio. Então perguntei:

Quais foram as suas sensações nesse período de uso da internet no lugar da escola? O que você sentiu? Você ficou irritada?

Me senti perdida.

Percebi que ela não estava à vontade para aprofundar no assunto; ela desviou o olhar e fechou o semblante. Então, mudei de assunto:

Ocorreu algum falecimento de sua família por COVID- 9?

Não! *Ela balançou a cabeça. Ainda sobre perdas, perguntei:*

Houve perda de emprego ou redução da renda devido ao COVID-19? Alguém perdeu o emprego?

Não, não.

Após esta resposta finalizei a entrevista com a última pergunta:

E, para você encerrar, você se lembra de outras atividades com a criança? Brincar, contar histórias, apresentar histórias, que você queria partilhar? Você se lembra de outras atividades com a criança? Brincar, contar histórias, alguma história da família que achou interessante durante este período de pandemia?

Ela pegavam alguns livrinhos o né? De historinha e ficava folheando, a minha menina gosta mais é de inventar. Esse ano aprendeu a ler, agora inventa história por cima dos desenhos.

Ela respondeu olhando pra mim e sorrindo. Agradei por sua disponibilidade em colaborar com a pesquisa, nos levantamos, nos despedimos com um abraço e eu a acompanhei até o portão.

REGIÃO CENTRO

Na Rede Municipal de Franca, a região Centro é composta por cinco escolas. A escola SEDE se localiza próxima a prefeitura, possui 286 alunos matriculados no ano de 2022, distribuídos em doze turmas, sendo sete no período da manhã e cinco no período da tarde. No período da manhã funcionam três Fases 2 e quatro primeiros anos, no período da tarde funcionam uma Fase 2 e quatro primeiros anos. As turmas possuem em média 25 crianças matriculadas. Na escola anexa1 funcionam quatro turmas, duas por período, sendo três Fases 1 e uma Fase 2, nesta unidade escolar são matriculadas 76 crianças. A escola anexa 2 possui 5 turmas, duas no período da manhã: uma Fase 2 e dois primeiros anos, e no período da tarde, três turmas: duas de primeiro ano e uma Fase 1, totalizando 93 crianças matriculadas. Na escola anexa 3 funcionam duas turmas, uma em cada período, de manhã uma Fase1 com sete crianças e no período da tarde, 15 crianças de Fase 2. Esta escola se localiza no centro comercial da cidade.

A escola sede foi a escolhida para a realização da entrevista, devido a quantidade de crianças matriculadas. Esta unidade escolar foi inaugurada em 1995, atualmente é uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental que atende crianças de toda cidade por se localizar em uma região central, atendendo em média 300 alunos, destes 150 estão matriculados no Ensino Infantil (Pré-escola) e 150 no Ensino Fundamental I. A escola conta com 6 aulas de aulas físicas, sendo seis turmas no período da manhã e seis turmas no período da tarde, uma sala de professores, uma sala para o coordenador e orientadora que dividem o espaço , uma sala para a pedagoga e duas salas para almoxarifado. Suas instalações também contam com dois pátios cobertos, uma quadra, uma sala de secretaria que é dividida com a direção da escola, uma cozinha, um cômodo pequeno, quatro banheiros para os alunos, um banheiro de acessibilidade, quatro banheiros de funcionários, sendo um dentro da cozinha, portanto está desativado. O prédio é dividido com mais duas instituições, o CEFAP - Centro de Formação e Aperfeiçoamento e o CEI - Centro de Educação Integrada. Devido a essa divisão, a quadra é cedida para Educação Física e o recreio do CEI. A escola não possui refeitório, nem cozinha apropriada, por esse motivo os lanches são servidos em sala de aula.

As entrevistas com as mães desta região, foram marcadas pelo aplicativo de WhatsApp, a diretora da escola me passou o número do celular de duas mães de

alunos, então eu entrei em contato com elas. A mãe Centro 1, desde o início foi muito simpática e receptiva, devido ao fato de facilitar o horário para ela, marcamos a entrevista para a saída da sua criança, ou seja, às 11h da manhã.

Também entrei em contato com a mãe Centro 2 que assim como a outra mãe, se demonstrou muito disposta em colaborar com a pesquisa. Disse a ela que havia marcado uma entrevista com outra mãe às 11h e perguntei se ela teria disponibilidade para ser entrevistada às 11h30, ela concordou e então agendamos para esse horário.

O dia da entrevista foi uma terça-feira, o tempo em Franca amanheceu com céu muito azul, devido à época de seca, não havia nenhuma nuvem no céu. De manhã em Franca é sempre friozinho, então coloquei uma calça de linho cru, uma blusa de seda preta e um casaco leve. Optei em calçar um par de sandálias de salto anabela pelo fato de serem confortáveis.

Nesse dia tive reunião de diretores na Secretaria Municipal de Educação, às 8h da manhã. Avisei a gestora das diretoras que eu precisaria me ausentar da reunião antes do término, devido a minha pesquisa, e ela autorizou prontamente.

Às 10h30 saí da Secretaria de Educação, o trânsito estava muito intenso, consegui parar o carro no quarteirão debaixo da escola, visto que, por estar localizada na região central da cidade, há muita dificuldade de conseguir uma vaga de estacionamento. Devido ao fato da Secretaria de Educação se situar próximo à escola, consegui chegar com 10 minutos de antecedência. Ao chegar, apertei o interfone e fui atendida pelo secretário, me apresentei e ele me disse que já havia sido informado sobre a entrevista. Me sentei em um corredorzinho de frente ao guichê da secretaria escolar. Mande mensagem para a mãe e ela respondeu que estava estacionando o carro. Após 10 minutos, para a minha surpresa, as duas mães chegaram juntas. Nesse momento eu lhes disse: que coincidência vocês chegarem juntas, e elas disseram que pelo fato de serem vizinhas, levam e buscam juntas as crianças na escola, sendo que elas estudam na mesma turma.

A mãe Centro 1 perguntou se iria demorar, relatou que as crianças estavam dentro do carro com sua mãe. Como era a hora da saída, a escola estava muito barulhenta, me aproximei da secretaria e perguntei se teria um local mais reservado para que pudéssemos conversar, foi quando chegou a orientadora educacional, uma colega de longa data, que nos direcionou para uma sala de aula. Nessa sala havia umas seis crianças que esperavam seus pais chegarem, a professora pediu para aguardarmos um pouquinho e logo que terminou de guardar seus materiais no

armário, chamou as crianças e se dirigiu para outra sala de aula.

Eu e as duas mães, a Centro 1 e a Centro 2, fomos para o fundo da sala, onde havia uma tomada para carregar o celular, coloquei meu aparelho no carregador e iniciamos a entrevista.

Embora relataram que não poderiam demorar, as duas estavam muito tranquilas, apresentei o TECLE, expliquei do que se tratava a pesquisa, ambas assinaram sem ler e sem questionar. Então perguntei quem gostaria de começar, uma olhou para a outra como quem diz, tanto faz, olhei para a mãe Centro 1, liguei o gravador e iniciamos a conversa.

Mãe Centro 1

A mãe Centro 1 era bem jovem, branca, cabelos pretos e preso com um rabo de cavalo, usava um óculos de armação preta, uma blusinha de malha cor rosa choque de mangas curtas e seu modelo tinha vários “furos” nas mangas, usava calças jeans e sandálias e era muito sorridente. Ao iniciar a conversa, disse:

Bom, então, como eu falei para vocês, vou fazer algumas perguntas a respeito do tempo em que as escolas estavam fechadas, especialmente para as meninas da Educação Infantil. Então, eu queria saber qual foi a sua percepção em relação à sua criança? Quando a escola ficou fechada, como você acha que ela se sentiu?

No começo ficou bem, né? Mas aí depois foi sentindo bastante falta, que ela sempre gosta muito de vir, aí ela sentiu falta dos amigos de brincar.

Percebi que estava inibida, então, perguntei em seguida:

Se sentiu solitária, fez bagunça em casa?

Não, não.

Ela brincava em casa? E ficava assim, com medo, irritada? Você percebia algo nesse sentido, como ela se sentindo oprimida por ficar presa em casa, por exemplo?

Ah, nas primeiras semanas da pandemia, sim, né? Que foi bem...

Nesse momento ela desviou o olhar, mudou o semblante e me olhou complementando:

Foi bem até a gente...

Pensativa, ela colocou a mão no rosto e continuou falando:

Mas ela brincava quando a escola estava fechada, ela brincava, principalmente porque a gente mora perto, né? Ela apontou para a mãe, no Centro 2, que ouvia atentamente e encerrou a resposta dizendo: As duas brincavam juntas.

Em seguida eu perguntei:

E como foi o acesso à internet foi suficiente para você naquela época?

Foi sim!

Balançou a cabeça, reafirmando sua resposta. Complementei a pergunta:

Você tinha internet pra interagir com a escola, com a professora?

Sim, tinha sim.

Ela respondeu e ficou me olhando; como não disse mais nada, logo perguntei:

E durante o suspensão das aulas, você encontrou alguma dificuldade para trabalhar com os materiais propostos pela escola?

Não, não, porque a professora era bem tranquila. Se tinha dúvida, alguma coisa perguntava no particular.

Ela respondeu com muita calma. Prosseguindo com o assunto, perguntei:

E a sua criança fez todas as atividades? Sim, todas. - *Respondeu balançando a cabeça e me olhando, então perguntei:*

E o que você achou das atividades? Dos materiais que foram pra casa, de tudo que foi proposto?

Bom, ela desenvolveu bem, tem que desenvolver bem, por estar em casa, né? Mas foi bom. Foi bom, foi, foi...

Respondeu olhando para a amiga, como que se ela validasse sua resposta. As duas conversaram pelo olhar. Em seguida perguntei.

E a criança brincou sozinha, jogou no computador, brincou com o irmão, com pais. Me fala um pouquinho de como foi.

Amiga, com os pais, *(Se referiu a mim como amiga)* muito celular, esse pegou bastante, né? Porque em casa ... mas brincava com os primos, com o primo, com a amiguinha e comigo e com o esposo, meu marido, *finalizou dizendo:* Com eles.

Ela estava pensativa mas ficou em silêncio, foi então que perguntei:

E qual que foi a sua sensação de usar a internet no lugar da escola?

Nesse momento, as mães se olharam e deram uma gargalhada!

Horrível. Eu dizia que a gente ficava de cabeça em pé, assim, porque tinha dia que tinha aula online, né? Era uma vez na semana, mas pra criança era um sacrifício, né? É uma chatice, né? É, pra eles num tem atrativo, né?

Concordei balançando a cabeça e perguntei:

E faleceu alguém de sua família por conta do COVID-19? Não, não.

Respondeu enfaticamente balançando a cabeça, em seguida perguntei:

Alguém perdeu o emprego?

Sim, meu esposo, na época do COVID-19 foi mandado embora todos da empresa praticamente, mas depois recontratou.

Ela respondeu com olhar pensativo. Esperei um pouco pra ver se ela diria mais alguma coisa, porém ela se manteve em silêncio. Então eu perguntei:

E como que foi pra vocês essa situação?

Ela abaixou a cabeça, e ficou olhando para as mãos que estavam cruzadas sobre a carteira e disse:

No começo foi bem complicado, foi um baque que todo mundo em casa e foi mandado embora. Apesar que teve acerto, tivemos que ficar em casa e tudo mais, mas foi bem complicado.

Ela me olhou e eu encerrei a conversa perguntando:

E você se lembra de alguma outra coisa que a sua menina fez na pandemia? Alguma coisa que você gostaria de comentar?

Não lembro. Como é que você fala? Assim, ela brincava, brincava com os amigos, era mais era isso mesmo. A prima que ela tem mais velha também.

Encerrei dizendo:

Querida, muito obrigada! Era isso, você me ajudou muito.

Ela sorriu e permaneceu sentada, aguardando a amiga.

Mãe Centro 2

Me virei para a mãe Centro 2 e iniciamos a conversa. Aparentando ter menos de 30 anos de idade, ela era sorridente, com os cabelos crespos amarrados em um coque, pele preta, usando óculos, vestindo uma blusinha de malha vermelha, calça jeans e tênis. Após ouvir a entrevista da sua amiga, a mãe Centro 1, ela estava bem à vontade. Iniciamos então a entrevista.

Querida, poderia me contar sua percepção sobre sua filha durante a suspensão das aulas, como ela se sentiu? O que você percebeu nesse período em que não houve aulas devido à pandemia?

Ah foi difícil ela não vir para a escola, né? Não entendi muito o que está acontecendo, mas ela tirou de letra. *Logo, perguntei:*

Ela sentiu falta dos amigos, se sentiu sozinha?

Ela brincava em casa, pulava e depois ela foi ficando muito ansiosa, sabe? É tanto que eu tive que até por ela na nataçao, porque ela não tava fazendo nada de atividade. Aí eu coloquei ela na nataçao pra ver se ela melhorava, na época da pandemia. Depois que ele começou a liberar um pouquinho aí foi que eu coloquei ela. *Percebi que ela estava à vontade e dei continuidade à entrevista:*

E você acha que ela sentia angústia, medo, ficava irritada, ansiosa?

Ficava muito muito ansiosa.

Rapidamente ela respondeu, esperei um pouco e complementei a pergunta:

E como que você a percebeu ansiosa?

Quando ela ficava ansiosa, começava a falar demais e a pular. Você já podia perceber que ela estava ansiosa. Às vezes, também tinha insônia. *Ela era muito simpática e respondia com um sorriso nos lábios.*

Quando a escola estava fechada ela brincava?

Brincava, brincava.

Ela balançava a cabeça enquanto respondia. Em seguida perguntei:

De que ela gosta de brincar?

Ela gosta de brincar de bar, boneca, e outras coisas de cozinha. Esperei um pouco para ver se ela complementava a resposta, mas como ela ficou em silêncio, aguardando a próxima pergunta, logo indaguei:

E o acesso à internet, teve acesso? Foi suficiente?

Foi, isso aí não teve problema. Não, não teve não.

Ela foi enfática ao responder.

Você encontrou alguma dificuldade em trabalhar com os materiais propostos pela escola?

Não, foi tranquilo.

Ela me olhou e sorriu enquanto respondia, mas economizou nas palavras. Perguntei:

A sua menina fez todas as atividades?

Fez tudo, todas as atividades dela.

Ela me olhou e ficou esperando a próxima pergunta.

Quem a ajudava, era você?

Era eu e meu marido.

Ela respondeu

E o que você achou dos materiais que foram enviados pra casa?

Muito repetitivo, né? Muito repetitivo.

Nesse momento ela olhou para a mãe centro 1. E a outra mãe balançou a cabeça concordando com ela, as duas se falaram com o olhar.

Ela brincava sozinha, jogava no computador com os pais. Como que era essa brincadeira dela?

Ela brinca comigo ou, se não, com a Sofia. *Se referindo a filha da amiga Centro 1.* Porque a gente não tem parente aqui, né?

E qual foi a sua sensação de usar internet no lugar da escola?

Foi horrível. Foi horrível.

Ela respondeu com o semblante fechado.

Por que que você acha que foi tão horrível?

Nossa, eu pensei que eu não iria dar conta não. Nossa, foi muito difícil porque além de você brincar, aí você ainda tinha que ajudar e ensinar, né? Tinha dia que eu chorava de desespero mesmo.

Nesse momento ela colocou a mão no rosto.

Faleceu alguém de sua família devido ao COVID- 19?

Faleceu da parte do meu esposo, né? Mas ele morava em São Paulo, não era muito próximo.

Ela respondeu sem demonstrar sofrimento.

Alguém perdeu o emprego nessa época?

Não deu tempo, mas como meu marido trabalha na banda e ela só parou por causa do COVID.

Ele é músico? Ele é técnico de som. Mas nesse intervalo como ele é eletricitista também continuou fazendo, aí só mudou o ramo.

Continuou me olhando com tranquilidade e sorriu pra mim.

Você lembra de mais alguma coisa da sua criança nesse tempo de pandemia?

Fomos pra Goiânia porque meu pai passou mal lá, e nós tivemos que ir . Conversei com a professora para liberar o tempo em que nós fomos para lá e ela trabalhou junto com minha mãe, enquanto eu ficava no hospital com meu pai. Encerrei a entrevista agradecendo.*Encerrei a entrevista a agradecendo:*

Querida, muito obrigada!

Obrigada você, boa sorte! Viu?

Muito obrigada.

Desliguei o gravador do celular, peguei minha bolsa e nos despedimos. Seguimos rumo à porta da secretaria e, chegando ao carro, fiz algumas anotações. Quando cheguei em casa, comecei a transcrever o áudio para garantir que a maioria dos detalhes ainda estivesse fresca na memória.

REGIÃO SUL

A EMEB. localizada na região sul da cidade de Franca escolhida para a entrevista foi inaugurada no ano de 2013, portanto é uma escola nova, com instalações modernas e é bem conservada, foi pintada recentemente. Nesta unidade escolar são matriculados 561 alunos distribuídos em vinte e quatro salas de aula de Educação Infantil ao quinto ano do ensino fundamental, destes 18% compreendem as matrículas de crianças da pré-escola - denominada no município de fases 1 e 2 . Suas instalações contam com pátio coberto, sala de leitura, quadra, sala de informática, refeitório, cozinha, parque, sala de atendimento educacional especializado, salas para a equipe gestora, sendo uma para a diretora, uma para a coordenadora, uma para a pedagoga e uma para a orientadora educacional. Nesta escola da região sul, compõe o quadro de funcionários, além dos 24 professores regentes de sala de aula, da equipe gestora, dois inspetores de alunos, duas

merendeiras, um escriturário, um secretário, professores de música, educação física e apoio pedagógico que acompanham as crianças público da educação especial.

A escolha pelos entrevistados se deu de forma aleatória, as entrevistas foram agendadas por mim, a diretora da escola me passou o contato dos familiares e me comuniquei com eles por mensagem de whatsapp. Combinamos de nos encontrarmos na entrada das crianças, ou seja, às 7h da manhã para facilitar para eles, já que não precisam de retornar na escola somente para participarem da entrevista.

O dia da entrevista foi numa quarta-feira acordei com bastante antecedência visto que a escola fica localizada em uma região distante da minha residência. Ventava muito e a sensação térmica estava baixa, então coloquei uma calça de tecido azul, uma camisa branca estilo indiano, uma jaqueta e calcei um tênis preto. Ao chegar na escola fui recepcionada pela inspetora de alunos, logo a diretora chegou e gentilmente me deu as boas vindas. Em seguida me convidou para fazer um tour pela escola e assim foi me mostrando cada dependência, enquanto andávamos pela escola, observei um olhar desconfiado por parte dos professores. Não demorou muito um pai chegou, a secretária da escola chamou a diretora, que se dirigiu até a funcionária, fui com ela até a secretaria, e a diretora nos apresentou. O pai era jovem, aparentava ter trinta e poucos anos, trajava jaqueta preta, calça jeans e botina, tinha a cabeça raspada, e carregava um capacete. Ele demonstrou ser bem despachado, logo veio em minha direção, estendeu a mão e me cumprimentou. A diretora sorridente nos direcionou para sua sala, onde seria realizada a entrevista.

A sala da direção era grande, possuía ar condicionado, uma televisão com imagem das câmeras de segurança da escola, um mastro com três bandeiras: de Franca, do estado de São Paulo e do Brasil, um armário de formica, um arquivo de aço com cinco gavetas. A mesa da diretora ficava de frente a uma janela com persianas, a mesa era em ele, tinha um computador, uma impressora e ao lado, no chão, uma fragmentadora de papeis.

No canto de outra parede havia uma mesa redonda com cinco cadeiras, foi nessa mesa que a diretora pediu para que eu e o pai nos acomodássemos. Nos dirigimos para lá, nos sentamos, coloquei o celular para carregar a bateria na tomada que ficava próxima, já que a gravação de áudio consome muita bateria e eu queria garantir que tudo desse certo.

O pai tinha um semblante muito tranquilo, eu apresentei o TECLE, expliquei

sobre a entrevista, ele leu e o assinou. Logo em seguida, liguei o gravador e começamos a entrevista:

Pai Sul 1

Bom pai, como eu havia falado, eu queria te fazer algumas perguntas relacionadas à época em que a escola estava fechada devido à pandemia. Qual foi sua percepção em relação à sua criança naquele momento? Ela sentiu falta dos amigos, falta de brincar, solidão? Como você percebeu a sua criança durante esse tempo? Ela sentiu falta dos amigos?*Ele me ouvia atentamente e respondeu:*

Ela sentiu muita falta e sentiu da parte da brincadeira também. Sentiu falta, faltou bastante. Isso ela sentiu, foi bem notório. *Ele apoiou os braços na mesa me olhava aguardando a próxima pergunta. Então perguntei:*

Em casa ela brincava, dançava, pulava, alguma coisa assim? Como foi?

Ela é muito ativa; ela pula, ela sempre foi assim. Mas não é como na escola, com os amigos é diferente, não é? Mais atenção, pois durante a pandemia, eu e minha esposa não paramos de trabalhar, então foi normal. Quando não estava no escritório, eu trabalhava remotamente, então não parei nenhum dia. Ela sentiu muita falta das brincadeiras e da atividade física que costumava fazer na escola, ela sentiu muita falta disso. *Ele parecia bem à vontade, se ajeitou na cadeira e gesticulava bastante enquanto respondia a questão.*

Você acha que ela ficou angustiada, irritada, ansiosa? Às vezes ela se sentiu oprimida por ficar enclausurada, algo assim?

Ele nem bem esperou terminar a pergunta e já respondeu:

Sim, sim. Ela só ficou - respondeu pensativo, desviando o olhar - a única coisa que eu percebi de diferente foi que ela ficou com medo da televisão, só via notícias ruins, eu só percebi isso, mais nada.

E com quem ela brincava e de que ela brincava em casa?

Brincava comigo, pique-esconde, assim, era eu a mãe e a irmã que brincava.

Eu interrompi dizendo:

Ah ela tem uma irmãzinha?

Ele me parecia bem falante e logo já complementou a resposta:

Tem uma irmãzinha às vezes eu saía pra pistinha e nós íamos andar de bicicleta. *Espeiei alguns segundos e como ele não quis falar mais nada a respeito dessa questão, perguntei:*

A sua internet foi suficiente nesse tempo?

Foi, foi, não teve problema com internet.

Ele foi bem enfático ao responder.

E com os materiais da escola? Aqueles que vocês pegavam pra fazer em casa? E como que foi nesse tempo? Vocês tiveram alguma dificuldade para trabalhar

com os materiais da escola ou na interação com a professora?

Me parecia que estava gostando de estar ali naquele bate papo. Ele estava muito à vontade, como se me conhecesse há muito tempo. Ele respondeu:

Não, nem um pouquinho. Como eu te falei, ela é muito adiantada, então ela fez muitas vezes sozinha. A escola mandava as atividades, eu só lia para ela ou colocava o áudio. Às vezes, a pessoa mandava o áudio e ela já fazia, e ela queria fazer. Todo dia ela queria fazer." Nesse bate papo, perguntei:

Então, ela fez todas as atividades?

Todas as atividades, ela fez. *Ele balançava a cabeça validando sua resposta.*

Dando continuidade perguntei:

E o que você achou dessas atividades?

Eu achei bem fraco, vou te falar a verdade. Sim, eu não sei qual é o aqui na escola, né? Mas como fui eu que acompanhei uma parte então eu achei que foi bem fraco eu acho que não foi suficiente. Igual ela na escola.

Conforme ele respondia, me passava a ideia de ter sido um pai muito presente nesse momento de isolamento social, ele tinha muita certeza de tudo o que ele me respondia, estava muito seguro.

O que você sugeriria para melhorar?

Voltar pra escola, não tinha jeito, não tinha jeito. Não tem como. porque assim, o pai e a mãe não consegue fazer igual a professora faz, não consegue. Por mais que a gente tenha um pouco de instrução, mas não é igual. Eu acho que eu não sei, é o meio ambiente, a tia falando, né? É tipo num sei, não é igual. Uma paciência, é porque a gente pra gente acha que é muito fácil, muito simples pra eles não, né? Aí a gente a gente fica nervoso que ela não consegue fazer o negócio ali que é muito fácil e na escola a professora já tem outros meios de lidar com isso, né?

Enquanto respondia ele gesticulava como se quisesse me convencer de suas verdades. Ele era muito incisivo.

Tá certo. E me fala qual foi sua sensação nesse período de usar a internet no lugar da escola?

Ele se ajeitou na cadeira, me olhou e disse: Então eu eu não posso falar muito sobre isso primeiro o seguinte, porque eu sou do online já, eu trabalho no mercado digital. Eu sou eu trabalho com informática, eu sou técnico em informática, trabalho com marketing digital. desenvolvimento de site. Então, eu já sou de fazer online. Então pra mim pra ela também ela viu um monte de aulinha online na internet, ela já é, ela já faz essas coisas. Então ela não tem dificuldade, ela quer ver as coisas, que ela não sabe, ela sabe pesquisar na internet, sozinha, ela pesquisa.

Além das atividades da escola, de brincar, o que mais a sua criança fez? Ela ouvia histórias você lembra de mais alguma coisa que ela fez nesse período e que você gostaria de compartilhar?

Ele colocou a mão no queixo, e disse:

Então, sabe alguma coisa que foi diferente pra ela e pra nós? então nós podemos rezar em casa, então ela gostou muito disso, então Isso a gente notou que pra ela era legal, ela cobrava a gente, vigilar junto. Até mesmo por causa igual eu falei, do

medo, né? Então acredito que isso também mudou nesses dias de pandemia, a gente ia na igreja e tudo fechado e a gente rezou tudo junto em casa. Então ela achou isso bem legal também.

Depois de alguns segundos de silêncio, perguntei:

Alguém da família morreu devido ao COVID-19?

Por COVID não

Eu disse encerrando a entrevista:

Você também não teve problemas com a perda de emprego devido ao COVID porque, inclusive, trabalhou mais, não é?... Então, era isso mesmo, muito obrigado, papai. Você me ajudou muito.

Ele respondeu: Imagine, imagine.

Ele se levantou, estendeu a mão para mim, me deu um aperto de mão, pegou seu capacete e se dirigiu para a porta. Enquanto isso uma mãe me aguardava.

Mãe Sul 2

A mãe entrou na sala e se acomodou na cadeira, ela parecia ser bem tímida e demonstrava estar muito envergonhada. Ela era bem magrinha, usava um óculos de armação preta, aparentava ter uns trinta e cinco anos, usava um casaco preto, cabelos presos com um rabo, calça jeans com furos e um tênis cor de rosa.

Para descontrair, sorri pra ela, conversei amigavelmente, explicando sobre o TECLE, ela assinou sem questionar e demos início à entrevista.

Então, mãe, como eu te falei, vou fazer algumas perguntas relacionadas à Educação Infantil nos anos de 2020 e 2021, na pandemia. Como ficou sua criança nesse período em que a escola estava fechada? Você percebeu algo diferente? Ela sentiu falta da escola, dos amigos, de brincar? Me conte o que você percebeu nesse tempo.

Ela estava com as costas bem apoiadas no encosto e de braços cruzados, ficou pensativa e depois de alguns segundos começou a falar:

Então, pra começar assim, ela não gostava muito de ir na escola. Assim, ela me deu um pouquinho de trabalho, porque ela entrou na fase com praticamente com três anos, faltava um mês pra ela fazer quatro. Aí ela não queria, ela não gostava, ela chorava. Aí na hora que ela começou assim, se interagir com a escola, aí veio a pandemia. Aí, assim que ela começou a acostumar, veio a pandemia, aí ficou mais difícil, né? Porque? Ficava perguntando porque ela não ia na escola. Aí tinha que fazer como em casa, ela não queria fazer, foi bem difícil, até hoje ela não conseguiu, ela não tinha feito lição de casa. Ela não gosta muito de lição.

Então, mãe, como eu te falei, vou fazer algumas perguntas relacionadas à Educação Infantil nos anos de 2020 e 2021, durante a pandemia. Como

ficou a sua criança nesse período em que a escola estava fechada? Você percebeu algo diferente? Ela sentiu falta da escola, dos amigos e de brincar? Me conte o que você percebeu nesse tempo. Nesse momento ela já estava bem descontraída, e logo começou a responder:

Ela ficava assim perguntando porque que tinha que ficar só em casa assim, ela como se diz ela é mais espontânea que a outra eu tenho duas né? Uma é mais fechada e ela mais na dela e ela assim querendo saber porque não tá vindo na escola. Tudo por quê, né? Ah porque eu não posso fazer isso? Por que eu não posso ir na escola. Por que não pode brincar lá ? Sabe? Ela ficou um pouco assim, igual a gente, né? Ficou um pouco de ansiedade, né? Porque se a gente fica, imagina como criança também, né?

Ela segurava as mãos, depois de alguns segundos em silêncio, fiz a próxima pergunta:

Ela brincava quando a escola estava fechada?

Ela é muito de brincar o dia inteiro, se deixar fica só brincando, brincando. Ela respondeu sorridente, mas não quis falar muito sobre o assunto, então perguntei:

O acesso à Internet? Como foi o acesso à Internet? Você tinha acesso à Internet? Ela balançou a cabeça e disse:

Não, eu não tinha internet quando começou uma pandemia. Aí eu eu tive que colocar mesmo por causa delas mesmo, né? Por causa de fazer lição, de interagir com as professoras assim mesmo de longe, aí eu tive que colocar porque eu não tinha. Não tinha. Aí eu coloquei por causa delas mesmo.

Ela se ajeitou na cadeira e cruzou as pernas, logo perguntei:

Como você se sentia sem ter internet naquele tempo? Ficava ansioso, angustiado, algo assim?

Não, eu já tinha acostumado a ficar sem, sabe? Pra mim não era aquele antes de fazer a falta, sabe?

Pra elas também não. Aí agora eu sinto falta, né? Às vezes falta a força aí a gente sente falta, né?. Mas pra mim não fez antes, porque tanto faz quando não tinha. *Percebi que ela não havia compreendido a pergunta, mas dei continuidade na entrevista.*

E na época da suspensão de aulas, você encontrou alguma dificuldade em trabalhar com os materiais propostos para casa pela escola?

Ela franziu a testa e respondeu:

Ah foi bem difícil porque tinha vez que a gente tinha que fazer brincadeira no quintal, lá em casa não tem quintal. Aí a gente fazia, era a professora Sandra, né? Aí ela falou, ah faz uma amarelinha no quintal, às vezes a gente fazia amarelinha lá na calçada porque além de eu não ter quintal era tudo piso, aí não tinha nem como escrever nem na parede, nem nada, aí a gente fazia tudo lá fora. As vezes tinha alguns materiais

que era proposto pra trabalhar, a gente não tinha, também , num tinha nem como sair, nem dinheiro pra ir comprar, mas a gente tenta tudo que eles propunham pra gente fazer, a gente tenta fazer, fez de tudo, mas aí foi que no final deu tudo certo.

Mas me fala uma coisa: ela fez todas as atividades?

Fez, ela fez.

Respondeu bem enfática balançando a cabeça.

E o que você achou desses materiais, dessas atividades?

Eu achei que foi bom que ela, que ela sentia falta, né? Aí era uma forma assim dela ficar mais pertinho da escola, né? Porque ela não gostava, aí quando ela começou a acostumar, parou. Aí ela ficava assim, ah porque eu não vou na escola? Aí a gente fez, eu punha: isso aqui é uma forma de você estar na escola, e explicar pra ela, então a gente não pode ir a escola por causa da pandemia, mas ela interagiu bem com os trabalhos da escola.

Embora parecesse tímida, ela estava bem a vontade e nesse ponto da entrevista já respondia gesticulando com as mãos.

Que sugestão você daria para melhorar esses materiais e essas atividades? Ah, eu acho assim que toda a matéria esses materiais, essas coisas que eles passam pra elas fazer bem, bom.

Eu acho que no momento eu acho que eu não tenho nenhuma ideia pra te falar, sabe? Mas eu não tenho nada que reclamar não, porque foi bom, foi bom pra ela.

Ela ficou bem pensativa, olhando para o lado, buscando resgatar fatos na memória para responder com precisão.

Que outras atividades ela fez durante a suspensão? Ela brincou, jogou no celular, brincou com irmãos, com os pais?

Tudo isso, brincou, jogou no celular, mas no celular, né? A gente tem que ficar controlando, mas foi mais no celular mesmo. Aí brincava bastante também. Agora com a irmã brinca assim, mas não é muito não, acho que pela idade ser diferente.

Elas não são muito assim de brincar sabe juntas? Ela quer brincar de uma coisa, a irmã quer brincar de outra?

Ela tentava me explicar como era o comportamento das crianças em casa.

E qual foi a sua sensação de usar internet no lugar da escola?

Foi bem estranho porque eu não estava com a internet. Aí foi bem difícil, as vezes eu não sabia nem mexer na internet. Mas assim, foi difícil no começo, mas aí deu tudo certo. É porque eu não tinha, né? Não tinha, não sabia nem como mexer.

Sua expressão validava a dificuldade encontrada nessa época.

Teve algum falecimento em sua família por conta do COVID?

Graças a Deus não. *Ela sorriu*

Alguém perdeu o emprego e diminuiu a renda?

Nesse momento fechou o semblante e respondeu:

É o meu marido que ele trabalha com vendas, aí na pandemia ele perdeu a renda ele tem trabalhado com comissão, aí ele ficou o tempo sem trabalhar porque trabalha no comércio aí como loja fechou aí perdeu um pouco o caminho.

E aí, qual foi seu sentimento nesse momento? Você teve medo do futuro?

A gente ficou angustiada e ansiosa né? Porque aí você pensa como é que a gente vai dar conta, né? De tudo que essa falta se atrapalha, já estava difícil, né? Com a ansiedade da pandemia, ele ainda perde parte do salário, né? Aí a gente fica bem, bem ansioso. *Enquanto respondia olhava para as mãos que estavam juntas sobre a sua perna.*

Bom, pra encerrar, você lembra de outra atividade que a sua menina fazia, ou tem alguma coisa da família assim que você gostaria de compartilhar comigo desse período?

Ah ela gostava muito assim na pandemia, igual a professora falava assim... Ah brinca com ela de amarelinha. Aí a gente brincava ela gostava, eu, ela gostamos. Até a gente não brincava, aí que ela propôs né? Pra fazer na calçada, aí até hoje ela gosta, sabe? Assim, a professora passou essa atividade, mas a gente não brincava. É, assim, eu também nem pensava, né, ah, a casa é pequena, não tem espaço. Fizemos na calçada e até hoje a gente acostumou porque além dela fazer uma atividade, né? Aí ela aprendeu os números também pela amarelinha. Olha, aí até hoje a gente brinca. *Para encerrar a agradecei.*

Muito obrigada!

De nada, de nada. *Ela sorriu, se levantou e saiu.*

Saí da sala, procurei a diretora para agradece-la e logo já saímos porque tínhamos uma reunião de diretores na Secretaria de Educação agendada para o período da manhã. Ao chegar na secretaria peguei meu caderno e comecei a transcrever a entrevista para não me esquecer de nenhum detalhe importante e consegui escrever várias informações valiosas pelo fato de ter chegado com bastante antecedência.

REGIÃO OESTE

A escola da Região Oeste escolhida para a entrevista foi fundada no ano de 2005, com o objetivo de atender aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente, a escola foi ampliada e passou a atender a Educação Infantil. Atualmente possui 442 alunos distribuídos em 10 salas de aula em cada período, destes, 20% estão matriculados na pré-escola. A estrutura física é composta por sala de música e artes, cozinha, refeitório, pátio coberto, sala de reforço escolar, parque, e sala de recursos multifuncionais para alunos da educação especial. Além

dos professores titulares, atuam nesta escola professores especialistas em Artes, Educação Física e Educação Musical, dois inspetores de alunos, um secretário, um escriturário, duas merendeiras e duas auxiliares de limpeza. A equipe gestora é formada pela diretora, duas pedagogas, uma coordenadora pedagógica e uma orientadora educacional. Esta EMEB possui uma escola anexa que atende crianças da Educação Infantil. Esta escola foi fundada no ano de 1989, possui duas salas de aula, área coberta, área externa, cozinha, sanitários e parque infantil. Esta unidade escolar se localiza em um bairro próximo à escola sede, embora com capacidade para atender 80 crianças de 4 a 6 anos, em 2022, nesta escola funciona no período da manhã uma sala de Educação Infantil Fase II, com 10 alunos. Nesta escola trabalham uma ajudante geral, uma servente de merendeira, uma professora PEB1, uma professora especialista em Educação Física e uma de Educação Musical.

A entrevista da Região Oeste aconteceu em uma terça-feira e foi marcada pela diretora, ela falou com os familiares, e marcou no horário de entrada das crianças que estudam no período da tarde.

O dia estava ensolarado mas com temperatura agradável, eu estava vestida com uma calça jeans, sapato preto e uma camisa preta de botões. Nesse dia tive que resolver algumas questões de trabalho na Secretaria de Educação, levar e buscar documentos, assim, aproveitei meu horário de almoço e ao sair da secretaria me dirigi direto para a escola. Esta unidade escolar fica localizada próxima ao distrito industrial, para chegar até ela é necessário percorrer várias e extensas avenidas. Antes de chegar até a escola parei em um supermercado na avenida para comprar uma barrinha de cereal, pois, ainda não havia tido tempo de almoçar. Ao chegar na escola, comi a barrinha no carro, me dirigi até a secretaria e me apresentei, fui recepcionada por dois rapazes um secretário e um escriturário. Logo um pai chegou, então ficamos aguardando a diretora chegar do almoço. Ele era pequeno magro e bem franzino, aparentava ter uns trinta e poucos anos, era moreno, vestia uma camisa de propaganda cavada, calça jeans e botinas. Usava barba e um penteado de topete. A diretora demorou cerca de uns cinco minutos, ao chegar nos direcionou para o único espaço que estava livre na escola, uma sala de jogos que aparentava ser um almoxarifado. Esta sala ficava nos fundos de uma sala de informática onde estava acontecendo aulas de reforço. Atravessamos a sala no meio dos alunos, e fomos para o local indicado. Esse espaço era pequeno e bem entulhado, possuía várias prateleiras com jogos organizados por tipos: Sudoku, cara a cara, hora do rush, dentre

outros, uma mesa e algumas cadeiras.

Nos sentamos, eu expliquei do que se tratava a pesquisa, apresentei o TECLE ao pai, ele assinou sem questionar. Ele aparentava ser bem simples, estava aparentemente familiarizado com a escola e bem à vontade. Começamos a entrevista assim:

Pai Oeste 2

Bom papai, então, como eu falei, essa pesquisa é sobre a pré-escola no tempo da pandemia, não é? Então, eu vou fazer algumas perguntas sobre os anos de 2020 e 2021, durante os quais a escola ficou fechada, ok? Eu gostaria de saber o que você percebeu em relação à criança neste período. Sentiu falta dos amigos, se divertia em casa, se sentia sozinha, se a bagunça aumentou? Me conte um pouco como foi este período e o que você percebeu em relação à criança nesse tempo.É, sentiu muita falta, né?

Da escola, da professora e a bagunça, evidentemente, aumentou. Juntou com o irmãozinho que estava começando a desenvolver. A bagunça aumentou bastante.

Ele tinha um sotaque diferente. Estava com os braços cruzados.

E você sentia que ela ficava angustiada, com medo, irritada, o que você percebeu nela?

Ela é um pouco cabeça, né? A gente foi conversando com ela, ela acabou entendendo, mas ficou com medo sim.

Depois de uns segundos de silêncio, perguntei:

E ela brincava nesse período?

Sim, sim. *Logo complementei a pergunta:*

Com quem ela brincava?

Mais com o irmãozinho dela em casa mesmo.

Ele mantinha os braços cruzados e o mesmo tom de voz e seu semblante também não expressava nenhuma emoção. Continuei perguntando:

E a internet? vocês tinham internet na época pra comunicar com a escola?

Sim, sim. *Observei que ele era direto e de poucas palavras.*

E a internet foi suficiente?

Foi suficiente, foi, foi. Teve as aulas eh pelo celular, né?. E ela fez tudo direitinho. Fez tudo pelo celular. *Ele se mantinha na mesma posição, com braços cruzados me olhando, aguardando a próxima pergunta.*

Vocês encontraram alguma dificuldade em trabalhar com os materiais propostos pela escola?

Não, não.

Então ela fez tudo?

Fez tudo.

Seu tom de voz era agradável, ele parecia estar bem receptivo, embora fosse econômico com as palavras.

O que você achou dos materiais?

Nesse momento descruzou os braços e gesticulou um pouco com as mãos enquanto respondia.

São sempre materiais bom, né? Que foi mandado como proposta, a gente foi fazendo e ela gostava de fazer. Até hoje ela faz em casa, tem como atividades na escola, ela chega e tem que fazer.

O que você achou das atividades? Você tem alguma sugestão para melhorar?

Não, não tem sugestão para melhorar não, não, de cabeça não lembro não. Balançou a cabeça ao responder.

Então, além de fazer as atividades, o que mais a criança fez? Ela ouviu histórias, mexeu no celular e no computador. Mas, o que mais ela fez enquanto a escola estava fechada?

Ela mais brincou, né? Porque esse celular mesmo pra ela a gente lá em casa a gente não dispõe o celular pra eles porque lá em casa a gente vê que não pode, não é o momento. Ao invés de celular põe na televisão que você vai tá controlando você vai saber o que tá assistindo assiste mais desenho educativo, essas coisas aí e vai aprendendo, tanto que eles desenvolveram bastante. Minha menina que fez três anos agora e já sabe contar até dez já. Os dois junto vão desenvolvendo um o outro.

Ele estava bem a vontade ao responder essa pergunta e demonstrou ser um pai orgulhoso de seus filhos.

Qual foi a sensação de vocês nesse período? De usar uma internet ao invés da escola?

Ele franziu a cabeça:

Meio complicado, meio puxado por conta do serviço, né?

Tinha que arrumar um tempinho ali pra poder conseguir auxiliar tudo. Aí como era os dois aí dava uma puxada. Mas graças a Deus deu tudo certo.

Esperei um pouquinho pra ver se ele tinha mais alguma coisa a dizer e como se manteve em silêncio, perguntei :

E alguém da família faleceu devido ao Covid?

Não, não.

Houve alguma perda de emprego ou redução da renda em decorrência do COVID?

O emprego, quis dar uma fracassada, ficou uns dias parado, mas logo retomou com as atividades normais.

Complementei a pergunta:

Então não teve nenhum impacto?

Não, não.

Ele foi incisivo.

No caso você e esposa sentiram medo insegurança, angústia ou depressão?

Novamente franziu a testa, inclinou a cabeça e disse:

É, sempre tem um medo, né? Assim, com todos os cuidados, mas aí sempre tem o medo, porque como a gente não é daqui, a família é de longe, só nós pra cá e bate aquela angústia. Um pouco de medo.

A família de vocês é de onde?

Lá da Bahia.

Para encerrar a conversa, eu disse:

Bom, e aí, para encerrar, tem alguma história da família nesse período? Alguma coisa que não foi comentada e que você acha importante que seja mencionada?

Hum não assim de cabeça eu sou muito ruim pra lembrar as coisas minha esposa lembra mais que eu.

Eu quero te agradecer. Era só isso mesmo. Muito obrigada! você me ajudou muito.

Espero ter ajudado, *ele disse, com muita simpatia.*

Eu estendi o braço, demos um aperto de mão ele se virou e saiu em direção ao corredor que dá acesso ao portão de saída.

Passados alguns minutos chegou, acompanhada da diretora, uma mãe, uma mulher parda jovem e muito bonita, com traços fortes, ela era alta, tinha o cabelo preso, usava uma camiseta baby look listrada de preto com branco, calça jeans e calçava uma rasteirinha bordada.

Ela chegou, nos cumprimentamos com um abraço e entramos na salinha, ela se sentou, colocou a bolsa no colo e descansou os braços sobre ela. Eu expliquei sobre a pesquisa, apresentei o TECLE, ele passou os olhos rapidamente e o assinou. Liguei o gravador do celular e começamos:

Bom, então, como eu falava, eu queria perguntar sobre o tempo em que a escola ficou fechada durante a pandemia nos anos de 2020 e 2021. Qual foi a sua percepção sobre a criança durante esse período? Ela sentiu falta dos amigos? Se sentiu sozinha? Sentiu falta de brincar?

Ela sentiu muita falta da escola, dos amigos, ela gosta da escola. Então assim ficou perguntando quando vai voltar, porque ela ainda não, acho que não assimilava direito essa questão do COVID. Mas ela sentiu muita falta a escola.

Ela segurava a bolsa com uma mão enquanto respondia.

E você percebeu se ela ficava angustiada, irritada, com medo, ansiosa ou oprimida?

Ansiosa, ficou ansiosa, mas o restante não.

Ela respondeu olhando pra mim e balançando a cabeça. Logo complementei a pergunta:

E como que você a percebia ansiosa?

Ansiosa pra fazer a tarefa, pra voltar a escola logo, pra saber se estava certinho.

Ela gosta de aprender, então ela sempre ia querendo fazer as atividades certinho, ela gosta.

Ela gesticulava com a mão que não estava segurando a bolsa.

E quando as escolas estavam fechadas, com o que ela brincava? Com quem ela brincava?

Ah brincava mais com a irmã dela que é a menor e ficava mais em casa. Então a gente tentava ter uma rotina que é do estudo de brincadeira também. Quando dava ela viu um primo ou outro mas por conta da situação não tinha muito como ficar saindo para ver os outros. E ela ficava mais frustrada por causa disso, (*risos*) mas o restante foi tranquilo.

E o acesso à internet? Vocês tinham internet?

Tinha

Foi o suficiente? Sua internet funcionou bem?

Deu, deu sim.

Ela não quis prolongar a conversa, foi bem incisiva.

Durante este período de suspensão, você encontrou dificuldades para trabalhar com os materiais da escola em casa?

Ela me olhou séria e disse:

Um pouco, porque a gente não tem conhecimento certinho, pra tá passando pra criança. Mas eu pedi ajuda, a minha irmã é professora eu pedia ajuda pra ela e a gente ia dando um jeitinho. A questão de materiais assim, a gente também dava um jeitinho, escola sempre na época mandava os materiais.

E então, ela fez todas as atividades propostas?

Sim, só educação física que foi a mais difícil pra tá fazendo, né?

Em casa ela não gostava muito e dependendo não tinha um material que o professor pedia. Mas o restante ela fez tudo certinho.

O que você achou dessas atividades, dos materiais que foram pra casa, da interação com a professora? O que você achou?

Das atividades que foram eu gostei, mas eu achei que por conta que eu não tinha conhecimento, eu acho que eu não conseguia passar, transmitir o que realmente tinha que passar pra criança.

Mas na questão de material, os professores sempre foram atenciosos, precisando,

podia vir aqui na escola pegar alguma coisa, eu não tenho o que falar.
Ela respondia as perguntas sempre com muita simpatia.

Que sugestão você daria para melhorar?

No momento assim na cabeça não.
Ela respondeu balançando a cabeça.

Que outras atividades a sua criança realizou durante a suspensão das aulas? Ela brincou sozinha, jogou no celular, brincou com os irmãos e com os pais. Ouvia histórias, fez bagunça, pulou, dançou e inventou histórias? Me conta um pouquinho.

Sim, a gente brincou muito com ela, e meu marido conseguiu vários livros, levou pra gente, ela gosta de livro de figura, a gente sempre deixou bastante lápis de cor, pra distrair, porque como ela fica muito fechada dentro de casa.

E a internet ?

La em casa tinha o meu celular de vez em quando deixava elas brincar pra ver televisão. É essas coisa assim.

E qual foi sua sensação ao usar a internet no lugar da escola?

Ela se ajeitou na cadeira e respondeu:

Ai foi bem, bem, diferente bem diferente e tem hora que dava uma dificuldades aí né? Chegava mensagem meio ruim, acho que é muita coisa, muita informação, mas deu certo, dava um jeitinho lá assim, mas deu certo, mas foi bem... teve uns momentos difíceis.

E algum parente seu, ou alguém da família, faleceu devido ao COVID?

Graças a Deus não. *Respondeu balançando a cabeça.*

Alguém perdeu o emprego ou diminuiu a renda?

Ela arregalou os olhos e respondeu:

Sim, diminuiu a renda porque teve uma época que eu e meu marido pegou Covid, ele é autônomo. Então teve que parar de ir no serviço por conta que ele ficou doente, estava complicado. - *Balançou a cabeça e franziu a testa* - Deu uma complicadinha, mas teve ajuda da minha família toda e graças a Deus deu certo.

E aí, qual foi o seu sentimento durante essa pandemia, como criança em casa e a diminuição da renda? Você teve medo de algo? Sentiu ansiedade?

Ela abraçou a bolsa e respondeu: Eu tive medo, eu tive medo de ficar doente, da minha mãe, meu pai, principalmente minha mãe e meu pai por ficar doente. Com as crianças eu não fiquei tanto porque se falava na época que criança num tinha perigo, mas muita gente morrendo, a gente ficou preocupado. Igual a gente autônomo tinha hora que não tinha serviço porque não podia ir trabalhar, ou igual ele ficou doente, então teve momentos de muita preocupação, eu fiquei muito ansiosa. E a gente ficou muito triste por que a gente estava vendo. Foram momentos bem tensos, mas graças a Deus sim, não teve nenhuma complicação na minha família, a gente tá bem até hoje.

Bom, tem mais alguma coisa assim que você se recorda desse período? Alguma história da família que você gostaria de compartilhar?

Eu achei muito muito bonitinho da parte da minha filha, é que ela sempre quis fazer a lição, nunca se queixou. Nunca fez birra porque eu tenho minha outra pequena que eu também teve a as aulas dela online também e com ela foi mais difícil. Ela não queria fazer, ela batia o pé que não queria fazer. Com ela eu não tinha problemas. Ela fica uma gracinha em todo momento, fez tudo bonitinho.

Então, era isso mesmo. Muito obrigado, querida! Você me ajudou imensamente. *Ela sorriu, nos levantamos, nos despedimos com um abraço e saímos da sala. Fui ao encontro da diretora, a agradei e fui embora para o meu trabalho.*

REGIÃO LESTE

A escola da Região Leste é a maior escola da Rede Municipal, atende alunos da pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental e tem matriculados, 810 alunos, nas quais 23% são da Educação Infantil. De acordo com a caracterização da comunidade escolar, seus alunos compreendem a faixa-etária de 4 a 12 anos. A maioria são naturais de Franca e residem em diferentes bairros. Desses, 15% residem na zona rural e utilizam o transporte escolar municipal.

A escola possui salas de aula, biblioteca, refeitório, secretaria, sala de informática e salas para cada membro da equipe gestora. Trabalham nessa escola 26 professoras do Ensino Fundamental, 4 de Educação Infantil, 2 professoras de recuperação paralela, 2 professoras em rede (substitutas) por período, 1 professora readaptada e professores especialistas de Educação Física, Musical e Artes. O quadro de funcionários é composto por: merendeiras, ajudantes gerais, inspetores de aluno, secretária e uma escriturária.

De todas as entrevistas realizadas a correspondente à região Leste se configurou a mais demorada quanto ao agendamento. Inicialmente falei com a Diretora sobre a possibilidade de fazer a entrevista na sua escola e ela prontamente se colocou à disposição, a diretora da escola é uma amiga de longa data. Devido ao fato de a escola ser grande e da demanda de afazeres exigir muito tempo da equipe gestora, a diretora encontrou dificuldade de combinar com a professora, por este motivo pedi a ela que me passasse o contato da professora, e por meio de mensagens de whatsapp me comuniquei com ela, expliquei sobre a pesquisa e ela se ofereceu para participar da entrevista pelo fato de ter um filho no 1ºano nessa escola. A professora escolheu uma mãe, fez contato com ela e agendou a entrevista para o final do período de uma segunda feira.

No dia da entrevista organizei a saída das escolas em que trabalho e às 16h me dirigi para a escola da região leste que fica próxima. Nesse dia eu estava vestida com uma caça azul de tecido, camisa preta de botão e calçava sandálias pretas. O tempo estava muito seco, devido a falta de chuvas e ventava muito, a temperatura estava agradável. Ao chegar encontrei um pouco de dificuldade para estacionar o carro, pois não havia vaga próxima a escola, me dirigi à secretaria e avistei a diretora que veio sorridente ao meu encontro e me cumprimentou com um abraço afetuoso.

Ela me direcionou para a sala da pedagoga que havia faltado naquele dia, em seguida fomos até a sala da professora do 1º ano, no chegar no corredor avistei o professor de educação física organizado as crianças, da professora que seria entrevistada, para a sua aula.

A diretora me apresentou para a professora que me recebeu com um largo sorriso. Assim que o professor de educação físico levou as crianças para a quadra, nos dirigimos para a sala da pedagoga, logo que chegamos a mãe que seria entrevistada também chegou. Nos sentamos em volta de uma mesa redonda de uma pequena sala amarela com um barrado colorido. Nesse espaço haviam dois armários, um arquivo, uma mesa com um computador, uma lousa branca e duas janelas cobertas com persianas.

As mães se sentaram confortavelmente e demonstraram estar bem à vontade. O clima estava muito amigável, pois as duas eram muito agradáveis. Apresentei o TECLE, expliquei sobre a pesquisa elas ouviram atentamente e assinaram sem ler. Em seguida perguntei a elas quem gostaria de começar, ambas falaram que não se importavam de começar, então escolhi a mãe que não trabalha na escola.

Ela aparentava ter uns 30 anos de idade, era magra, tinha os cabelos longos, levemente ondulados, vestia um vestido de alcinhas bege estampado discretamente com florezinhas, calçava uma sandália baixinha, usava óculos, seus olhos eram verdes, sua pele clara e ela era muito bonita. Iniciamos a entrevista:

Bom, então eu vou te fazer algumas perguntas em relação aos anos de 2020 e 2021, quando as escolas ficaram fechadas por conta da pandemia. Qual foi a sua percepção sobre a criança durante esse período? Na época, ela estava na Educação Infantil, em 2020 na Fase 1 e em 2021 na Fase 2, certo? Sim, sim.

Sorridente ela respondeu:

De brincar muito, porque foi o período. Então assim – *ela deu uma pausa e ficou pensativa*- o pouco que ela conheceu um pouco de contato que teve que foi menos de um mês foi tirado né? Então assim ela começou a adaptar quando conseguiu

adaptar teve que sair, teve que parar, né? Então, foi um processo difícil.

E que você acha que ela sentiu falta dos amigos, de brincar, se sentiu sozinha?

Mal acabei de fazer a pergunta e ela já respondeu, era muito comunicativa. Principalmente dos amigos, ela tem irmão, né? Mas não é a mesma coisa, né? Do que estar na escola, do que estar no ambiente escolar é totalmente diferente, aqui é todo um ambiente preparado para criança. Por mais que a gente faz em casa, a gente tenta, a gente ensina, né? Da medida possível, lógico que a gente não tem um preparo que um professor tem, né? Mas a gente tenta fazer o em casa, mas é totalmente diferente. O ambiente aqui é totalmente preparado e como amizades, né? Que eu falo que é um vínculo pro resto da vida que eles tem, né? Que eles formam então acho que principalmente das amizades. Ela gesticulava muito enquanto falava e era muito sorridente.

E a sua criança tinha angústia, medo, ficava irritada, ansiosa, oprimida? Alguma coisa assim você percebia?

Dessa criança específica não, mas a outra sim. É assim são realidades diferentes, né? Eu acho que cada caso é um caso, mas assim eu acredito que várias crianças tiveram sim esses episódios de ansiedade né? Porque cada criança a gente tem que olhar como u ma forma eh como cada um sendo único, né? De forma individualizada e cada uma reage de uma forma expressa numa forma de repente ela não expressou mas internaliza né? . - *Ela falava com muita propriedade como se fosse especialista no assunto.* Então pra ela foi tranquilo mas o meu outro no caso ...

Ah! Você tem filhos gênios? É, então, os dois não tiveram o mesmo processo, né?

Eles estavam na mesma fase, então a menina no caso, ela foi bem mais tranquila, agora o menino que ele já é mais agitado, ele teve esse quadro de ansiedade, de agitação, que já é o temperamento, né? A personalidade dele que já está agitada se agravou mais. Ficou mais agitado. *Ela se ajeitou na cadeira enquanto falava e gesticulava bastante.*

E eles brincavam? Com quem eles brincavam? Conte um pouquinho.

Eles sempre brincam entre si, né? Elas como as brincadeiras são só entre os dois mesmo. Então é um com o outro, então não sai muito da própria realidade deles. É o que ajudou muito eles, né? Eles são muito grudados, então isso que ajuda, né? Por ter sido tomada essa parte da escola.

Você se lembra do que eles brincam?

Ah um pouco de tudo assim eles brincam do que toda criança brinca eu acho, né? Brinca um pouco, eu falo que até um pouco da minha preocupação por ser um casal, ele se envolve muito com as brincadeiras dela de menino, mas ela se envolver nas brincadeiras dele então assim é muito misturado né? Ele já é mais na dele, ele acaba se envolvendo muito mais nas brincadeiras dela do que ela na dele, mas brinca muito de jogo, de pega pega, de esconde-esconde, vai esconde no guarda-roupa, é brincadeira de criança, sobe em cima de porta, né? É brincadeira, é

arte de criança mesmo, né?

E o acesso a internet foi suficiente nessa época? Você tinha acesso à internet para poder acompanhar as atividades?

As atividades da escola não precisou de acesso à internet né? A única coisa que a escola mandava pra gente eu precisava de WhatsApp, né? Que todo o conteúdo, como professores mandada na época pelo WhatsApp e a gente ia acompanhar dessa forma, né? Não tinha o ensino, não era como, por exemplo, do meu filho mais velho, que mandar tinha que acompanhar pelo que era obrigatório, né? Agora como era pequenininho acredito que por conta disso era apostila, então a gente tinha que acompanhar a lição diária, né? Então a única coisa que precisa de usar a internet era isso.

E essa internet foi suficiente?

Suficiente, era supertranquilo.

Suas respostas eram muito espontâneas e ela demonstrava muita segurança

Como você se sentiu ao trabalhar com essas atividades no lugar da escola? Como foi sua experiência? Como você avaliou essa experiência?

Então, pra mim, assim, foi desafiador, só que ao mesmo tempo foi- recompensador. Porque assim, só que assim, é outra coisa que eu falo, que foi pra mim foi uma oportunidade, só que eu vejo isso como uma dificuldade pra grande maioria, porque eu graças a Deus eu consegui conciliar isso tudo porque eu trabalho em casa, né? Eu ajudo meu esposo trabalhando em casa então, eu tenho essa flexibilidade, eu consigo remanejar meus horários, só que eu sei que isso não é, não é uma realidade da grande maioria. Então, assim, eu vejo isso como um privilégio muito grande, porque eu consegui acompanhar, eu consegui ter a oportunidade de alfabetizar os meus filhos, de me aprofundar e de acompanhar eles e conseguir, né? Eh porque é muito gratificante você saber ali, você vê eles conseguirem fazer as primeiras letrinhas e você olhar e falar assim, eu que ensinei sabe? Eu falo que isso não tem dinheiro no mundo que paga. Só que ao mesmo tempo eu vejo que tem muito pai e mãe que infelizmente não conseguiu e viu o atraso dos seus filhos hoje em dois anos de pandemia que não conseguiu e isso não é deles a culpa. Porque eles são para a da realidade deles.. Entendeu? Então assim, pra mim no meu caso foi um assim um período muito valioso sabe? E recompensador, mas assim, ao mesmo tempo é desafiador, né? Porque exige muita paciência. Eu falo que os professores, gente, eles desviam ganhar milhões porque não é fácil. E isso eu lidando com duas crianças. Agora imagine o professor com mais de vinte dando uma sala. Não é brincado, né? *Enquanto falava aparentava estar gostando de colaborar com a entrevista, pois era sempre sorridente ao responder.*

Você não teve nenhuma dificuldade em trabalhar com as atividades?

Não, a dificuldade, né? De paciência, de organização, mas nada.

Então, eles realizaram todas as atividades que foram propostas?

Eles realizaram todas, só educação física que pra ser bem sincera e isso eu não tinha paciência. Porque assim, já tem, igual eu falei, né? Já tem as entrada dentro de guarda-roupa, subindo em porta e chutando bola dentro de casa e brincando, enrolando com o cachorro. A hora que eu vi aquelas atividades de recortar a caixa de papelão e de fazer não sei o que eu falava, sinto muito, mas não dá pra mim. Mas

assim, da parte pedagógica, né? Assim que fala. Né? Tudo foi tranquilo.

E o que que você achou dos materiais que foram enviados pra casa?

Foi bom, eu gostei assim, foi um conteúdo bom. Antes de começar, né? Quando começou a pandemia, eu já tinha entrado na internet e já tinha pegado por mim mesma alguma coisinha que eu fui vendo, só que coisa bem básica, né? Coisa de sabe aqueles negócio assim de eu não sei como que fala porque né eu não sou formada nisso – *ela imitava a escrita com as mães para nos ajudar a compreender o que ela queria dizer* -, mas algum material bem basiquinho né mas a apostila eu vejo que vai dando uma sequência né tem um segmento um negócio mais aprofundado então foi bom.

Você tem alguma sugestão pra melhorar esse material, algo que você se recorda?

Não recordo. E assim é totalmente fora daquilo né? Que do que eu entendo.

E nesse período de pandemia, alguém da sua família faleceu ou adoeceram por conta da COVID?

Não.

E houve perda de empregos, redução da renda e outros problemas nesse sentido? Graças a Deus, também não.

E me fala então assim: além das atividades da escola, dessas brincadeiras, você se recorda de mais alguma coisa que as suas crianças fizeram nesse período de confinamento?

Nada de fora do comum. Alguma coisa ficar entediada em casa, né? Entediada. Doida pra sair, pra ir na igreja, pra comer um lanche, pra qualquer coisa, pelo amor de Deus! Assim, nada fora da rotina, nada.

Ah, então era isso mesmo, muito obrigada, viu? Você me ajudou muito, foi ótimo. Muito obrigada. Ela permaneceu sentada, aguardando a entrevista da outra mãe; como ainda não havia dado o horário de buscar suas crianças, ela estava bem tranquila e à vontade.

Mãe Leste 2

Me virei para a outra mãe, liguei novamente o gravador de áudio do celular e iniciamos a entrevista.

Bom então, vou fazer algumas perguntas a respeito do período de pandemia nos anos de 2020 e 2021, quando sua criança estava na Educação Infantil. Sua criança é menino ou menina? Menino.

Um menino?

É.

Me conta um pouquinho dele na época da pandemia, em que as escolas ficaram fechadas. Qual foi sua percepção de como ele sentiu durante esse período de suspensão das aulas? Você sentiu falta dos amigos, de brincar? Se sentiu sozinho? Aumentou a bagunça em casa? Fala um pouco do que você lembra.. Meu menino quando entrou a pandemia ele ainda estava se adaptando à escola. Ele

chorava. Então assim pra ele ficar em casa foi algo maravilhoso. Por quê? Porque ele ainda tava na adaptação da escola, ele chorava todo dia, porque muito apegado, ele era muito apegado à minha mãe, minha mãe que cuidava dele, desde bebê. Ter ficado em casa nesse primeiro momento, ah, pra ele foi a melhor coisa que existe, né? Só que com o tempo, ele, ele começou a desenvolver a ansiedade. Ele começou um roer comer unhas e tudo. No início, eu comecei a trabalhar com algumas atividades, ele fez normalmente, de repente ele já não queria fazer mais, ele queria fazer pra acabar, então ele desenvolveu essa parte, ele chorava muito ou ele ficava muito irritado durante as atividades. Então, ele não queria. Então, depois que ele percebeu que ele ia ficar ali dentro de casa por um tempo, pra ele acabou. Eu falava assim, tá na hora agora de voltar pra escola, né filho aí ele já queria voltar pra escola. Então aquela adaptação que ainda não tinha sido formada e entrou na pandemia pra ele foi uma coisa boa e de repente se tornou um caos. De ficar ali, de ficar ter que fazer atividade junto com ele e ele não aceitava, eu fazia atividade com ele, ele não queria que tipo assim, a minha mãe fosse minha professora. E aí eu tinha que fazer atividade, organizar a rotina que era dos três filhos e a minha com os alunos, eu acho que então assim, pra nós foi penoso, né? Mas o pai ele trabalha numa reunião atrás da outra dentro de casa, eu acho que pra ele foi um grau assim, excesso, é de realmente assim de ansiedade, né? E assim, eles, né? Enquanto criança, eles sempre brincam muito junto, então foi uma fase da ali que eles continuam brincando muito mas eles queriam ir além daquilo ali, né? Dos muros de casa.

E do que eles brincavam, você se lembra?

Ó, eh eles criam, os meus filhos eu gostam de criar. Então, a oportunidade que tinha de igual, por exemplo, na hora que dava fugidinha pra ir no mercado, tinha que vim em caixa né? Eles criaram tudo quanto é trem de caixa, era robô, tinta de tudo, o que eu tinha de tinta foi nessa pandemia, embora sabe? Assim, eu não sabia o que fazer eh era de recorte, era de pintura, era de criar coisa com papelão e uma das coisas que eles gostam de brincar muito é de lego, era uma criação atrás de outra ali.

Pelo espaço da casa era dias no chão, sabe? Muitos dias até depois eu até fiz uma lousinha na parede lá porque era o momento que brincava, de desenhar essas coisas e uma coisa assim gente, a bicicleta foi tudo na minha casa também, sabe? Tudo, tudo ele já tinha habilidade de andar sem rodinha, mas ele correu naquele quintal, parecia um doido assim, então brincava de muitas coisas.

Quais são as idades dos seus filhos?

A menina tem doze, o outro nove e ele fez sete agora sexta-feira. É próxima a idade e assim, querendo ou não uma ajuda o outro, né? Nessa relação aí, sabe? Eles ficaram muito grudados, muito, muito, muito. Já era, mas mais assim principalmente no primeiro ano de pandemia. E no segundo já começou a dar um pouco mais de atrito.

E a internet? A sua internet foi suficiente?

O meu marido ele é gestor de TI, né? Hoje ele até está trabalhando em São Paulo, ele é diretor lá agora e na época ele teve que aumentar a internet lá de casa no mais elevado, né? Então pra nós assim até por conta dos outros meninos foi assim tranquilo né?

Você encontrou alguma dificuldade de trabalhar com as atividades propostas?

O que eu vi? Eh não eu achei que foi além da fase um, a apostila a exigência da

apostila não era de acordo com a fase um, ela estava além. No entanto que tinha coisa que eu falava, gente aqui é coisa de primeiro ano. Eu achei que ela estava além do que as crianças fariam a sala de aula na fase um. Já do ano passado ela já estava mais adequada. É, já estava mais adequado. No entanto que tinha coisa lá que a Vanessa era professora do meu menino e falava assim, Vanessa, que é o fim disso aqui? sabe? Eu falo assim, não estou acreditando que eles puseram isso assim. Aí ela até a gente conversava muito, né? Tudo e ela falava assim, faz o que ele conseguiu, o que não conseguiu deixa. A gente, por que nós temos que ter essa maturidade também pra tá realizando, né? E eu falo muito assim, o meu caçula que era do segundo semestre, os outros eles são do primeiro semestre. Então, eles entraram na escola mais maduro, né? Eles sempre estudam aqui, o caçula sendo do segundo semestre eu já senti essa dificuldade de ter entrado mais novinho de não ter tido essa adaptação total da escola e da exigência em casa então na hora que veio coisas que eu vi que estava além da maturidade dele, eu falei, opa, peraí . Teve coisas que realmente eu achei que era muito pra ele, eu adequava. Então ele fez todas essas atividades, tanto de quantos de Educação Física, como de música que eu era mais preguiçosa. Eu falhei muito assim, sabe?

Então ele fez tudo mas com a adaptação?

É, algumas atividades que eu achava que não era para a do nível de fase um, aí sim eu me adaptei.

E qual foi a sua sensação de ser a professora do seu filho em casa, usando a internet no lugar da escola? *Ela sorriu e colocou as mãos no rosto*

Eu falei pra professora dele várias vezes, eu que estou no fundamental há muitos anos, falei Jesus, que que é o fim da Educação Infantil? Porque aí o que que acontece? Ele não queria fazer comigo, eu tinha que ter aquele jogo de cintura, diferente dos outros dois que estavam no fundamental. Ele, sabe assim, aquela resistência, aquela resistência e assim, gente do céu, como eu estava fora da casinha de pensar na Educação Infantil. Como eu, hoje, eu até eu voltei pro primeiro ano agora, mas eu sou do terceiro e segundo, eu fiquei no terceiro há muitos anos, até o primeiro ano eu estou me adaptando. Adaptando que essa turma que veio da fase, né? E eu testou tendo que trabalhar e aprendendo e falando, eu tiro o chapéu mesmo para as meninas do infantil e do primeiro ano.

Ocorreu o falecimento de algum parente seu, durante a pandemia?

Olhou para cima e disse:

Graças a Deus. Não. Passamos livre.

Perda de emprego também não, né? *Ela balançou a cabeça e disse:*

Não. Pelo contrário, pro meu marido a pandemia foi um salto na carreira dele.

Teve alguma coisa que te marcou nessa época? Alguma coisa que a gente não contemplou aqui nas perguntas? Que você se lembra? Além das atividades de brincar, o que mais as suas crianças faziam? Tem alguma coisa que vem à sua memória?

Eu acho que enquanto mãe a gente vê, né? Eu, como eu estou dentro da escola, eles tão comigo, eu visualizo muita coisa, mas assim, o processo de aprendizagem deles. Pra eu visualizar ali dentro casa foi algo pra mim satisfatório, sabe? Eu não consegui

alfabetizar o caçula, eu queria que ele tivesse vindo pra escola alfabético, alfabético, né? Porque eu sou professora, mas a resistência dele não me permitiu fazer isso

Mas você queria alfabetizá-lo no infantil? *Ela respondeu muito enfática*

Eu queria é porque os outros dois se alfabetizaram na fase dois aqui dentro da escola. E eu queria que ele viesse também já né? Ele veio silábico alfabético, já tá bom, né, gente? Então, assim, e foi uma coisa que eu queria que ele já tivesse desenvolvido lá comigo, mas assim, e uma das coisas eu tentava fazer rotina diferente. Então, eu criei dia de cinema lá em casa, era dia, sabe assim? Dias dos jogos, eu acho que pra nós enquanto família foi importante. Eles ali sabe assim e todas as atividades por exemplo que ia fazer de educação física por exemplo era aula do caçula, então os outros participavam. Era aula da mais velha então todos faziam era a aula do outro então entendeu? Então todos os vídeos o professor dava lá assim, ele dizia: - obrigada família, por conta disso, porque eu envolvia os três nas aulas. Era a maneira que eu tinha de sabe assim? E uma das coisas que eu falei que eu lembro de fazer muito quando eu era adolescente, muito que eu estava sempre fazendo bolo, fazendo coisa assim lá né? Depois acabou que casei e acabou que eu não fazia tanto. Nossa, mas gente olha a pandemia eu resgatei tanto isso. Essa parte os meninos sempre ali ao meu redor querendo fazer, querendo tem vídeo deles batendo bolo, fazendo bolachinha de nata, E isso é uma coisa gostosa, então eu resgatei isso com eles, essa parte afetiva.. Mas eu estava em casa, eu pude fazer isso, né? Eh pude organizar por exemplo a minha agenda pra estudar com eles em determinado horário e trabalhar com os meus alunos que eu dei aula online com os meus os dois anos, né?

Então era isso. Muito obrigada!

Nos levantamos, nos despedimos com um abraço e nos dirigimos para o corredor da saída.

APÊNDICE C – LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA

BDTD
<p>https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?sort=relevance&join=AND&lookfor0%5B%5D=Educa%C3%A7%C3%A3o+Infantil+COVID+19&type0%5B%5D=AllFields&bool0%5B%5D=AND&filter%5B%5D=~format%3A%22masterThesis%22&illustration=-1&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=&publishDateto=</p>
<p>Indexadores: Educação Infantil COVID-19</p>
<p>1. Linguagem escrita na educação infantil [recurso eletrônico]: os (des)caminhos curriculares em tempos... - Tese</p>
<p>2. As concepções de Loris Malaguzzi para a educação infantil: contribuições para as práticas pedagógicas - Tese</p>
<p>3. Costurando narrativas pelos fios da coordenação pedagógica em contexto curricular da educação infantil - Dissertação</p>
<p>4. Entrelaçando vozes e embalando experiências: as percepções dos professores sobre a organização dos espaços para a promoção do protagonismo infantil - Dissertação</p>
<p>5. Clássicos da literatura infantil sob o olhar do ensino de ciências: uma proposta para os anos iniciais - Dissertação</p>
<p>6. Plano educacional individualizado e sua importância para a inclusão de crianças autistas - Dissertação</p>

BDTD

<https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=educa%C3%A7%C3%A3o+infantil+coronav%C3%ADrus&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>

Indexadores: **Educação Infantil coronavírus**

Nenhum registro encontrado

CAPES TESES E DISSERTAÇÕES
<p>https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/</p>
<p>Indexadores: “Educação Infantil COVID -19”</p>
<p>Aproximações e afastamentos das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão durante a pandemia da COVID-19 por professoras da Educação Infantil.' (dissertação)</p>
<p>Indexadores: “Educação Infantil coronavírus”</p>
<p>Nenhum resultado</p>
<p>Indexadores: “Família COVID -19”</p>
<p>Habilidades sociais e sofrimento psíquico de jovens e seus familiares (dissertação)</p>
<p>Indexadores: Educação Infantil COVID-19</p>

Nenhum resultado encontrado
CAPES PERIÓDICOS
https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscador-primo.html
Indexadores: Educação Infantil COVID-19
1. “Brazil cannot stop”: meritocratic ideology in an unequal country
2. 28 de abril, Dia Mundial em Memória às Vítimas de Acidentes e Doenças do Trabalho : o que aprender com a COVID-19 ?
3. A (in)visibilidade de bebês e crianças na pandemia
4. A disputa dos recursos públicos da educação básica, os arranjos do estado com o mercado e seus impactos na gestão democrática e participativa da educação no âmbito dos municípios
5. Apresentação do dossiê pedagogia histórico-crítica: ciência, currículo e didática
6. Back to school in the framework of COVID-19: a review for Latin America
7. Childhood, children, and pandemic: in which boat do we sail?
8. COVID-19 no âmbito das questões sociocientíficas: modelando a problemática e traçando possibilidades educacionais
9. Da pandemia à antidemocracia. Poder público, povos indígenas e perspectiva: um relato sobre negligência estatal
10. De líder a paria de _e salud global: Brasil como _el_ratório _el “neoliberalismo epidemiológico” ante la COVID-19
11. Desafíos y respuestas um _e coordinación de políticas alimentarias um Brasil durante la pandemia de COVID-19 /Challenges and Responses in the Coordination of Food Public Policies in Brazil during the COVID-19 Pandemic /Desafios e respostas na coordenação de
12. Digital information and communication _el_ratório_ and COVID-19 in the educational context: systematic literature review /tecnologias digitais da informação e comunicação e COVID-19 no contexto educacional: revisão sistemática da literatura
13. Digital information and communication technologies and COVID-19 in the educational context: systematic literature review
14. Educação ambiental local e global: políticas públicas e participação social em _el_rató de noronha
15. Eexperiences of a master’s student in pandemic time/vivencias de uma mestranda em tempos de pandemia/_el_ratório_ de um estudante de maestria um tiempos de pandemia
16. Efeitos do isolamento na pandemia por COVID-19 no comportamento de crianças e adolescentes com autismo
17. Enfrentamento do luto por perda familiar pela COVID-19: estratégias de curto e longo prazo
18. Ensino a distância, dificuldades presencias: perspectivas em tempos de COVID-19
19. Fear of death and polarization: political consequences of the COVID-19 pandemic
20. Fear of death and polarization: political consequences of the COVID-19 pandemic
21. Hilos de estadística y probabilidad en Twitter®: una nueva herramienta para el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas
22. Historical-critical pedagogy and rural education for human development

23. Impacto do virus Zika congênito e COVID-19 na deficiência infantil na America Latina
24. Infância confinada: liturgias de escolarização e privatização da Educação Infantil
25. Infância em tempos de pandemia
26. Infancia em tempos de pandemia /childhood in pandemic times
27. La enseñanza online post pandemia: nuevos retos
28. Local and global environmental education: public policies and participation in _el_rató de _el_rat/_el_rató ambiental local e global: _el_ratór publicas e _el_ratório_ social em _el_rató de _el_rat/_e educacion ambiental um _e agenda de _el _el_ratór publicas brasilenas: um analisis desde el concepto de ciclo politico
29. Neo-Fascismo, Capitalismo e Educadores Marxistas
30. O medo da morte flexibiliza perdas e aproxima polos: _el_ratório__ _el_ratór da pandemia da COVID-19 no Brasil
31. Organización metodológica de um unidad didactica de educación física em tiempos Del COVID-19
32. Prevención _el Contagio por COVID-19 um Comunidades Indígenas _el Cantón Ambato um Ecuador
33. Producir lazo, organizar “la olla” y “contener” a otros/as. Experiencias de cuidado sociocomunitario durante la pandemia de la COVID-19 um el AMBA /Produzir _el_, organizar a “olla” e “conter” a outros/as. Experiencias de cuidado sociocomunitário durante a pandemia da COVID-19 na Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina
34. Saúde ocupacional da equipe de enfermagem obstétrica intensiva durante a pandemia da
35. Tempos de isolamento social: Infância nos encontros virtuais
36. The challenges of funding the Brazilian health system in fighting the COVID-19 pandemic in the context of the federative pact
37. The place of women in the COVID-19 pandemic: An analysis between agency and vulnerability/ O ESPACO DAS MULHERES NA PANDEMIA DE COVID-19: UMA ANALISE ENTRE
38. Transitando pelo itinerário terapêutico: Discurso e saberes na Amazônia Tocantina
39. Um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de pandemia

CAPES PERIÓDICOS
https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscador-primo.html
Indexadores: Educação Infantil coronavírus
1. O Ensino de Ciências no contexto da Educação Infantil: tecendo estratégias lúdicas para abordar o tema coronavírus
2. Impactos da pandemia de COVID-19 na Educação Infantil em São Gonçalo/RJ
3. “É assim que se é criança”: quando a infância silencia na Educação Infantil (e na vida)
4. Resiliência e empatia: princípios neoliberais e a Educação Infantil no contexto da pandemia

5. Saúde da Mulher, Gênero, Políticas Públicas e Educação Médica: Agravos no Contexto de Pandemia
6. Educação em tempos de pandemia: (re)vivências na Educação Infantil durante o distanciamento social
7. Ciência para crianças
8. Educação Infantil em tempos de pandemia: as mini-histórias como ferramentas de apoio às famílias
9. Rotina familiar e acadêmica de famílias de alunos durante o isolamento social
10. Racionalidade tecnológica e a educação dos corpos infantis em tempos de pandemia
11. Tecnologia Educacional sobre limpeza e desinfecção de brinquedos para ambientes escolares frente à pandemia da COVID-19
12. Construindo movimentos: uma conversa em tempos de pandemia
13. Políticas públicas de Educação Infantil em contexto de pandemia: considerações a partir da realidade de Brasil e Itália
14. A política educacional e o ensino remoto na Educação Infantil em Fortaleza em época de pandemia: relato de experiência
15. Atendimento pedagógico escolar no setor de hemodiálise infantil
16. The impact of COVID-19 on people with diabetes in Brazil
17. Síndrome Inflamatória Pediátrica Multissistêmica (PIMS) e a associação com a SARS-CoV-2
18. Mapeamento do atendimento educacional especializado de discentes com impedimento auditivo durante a pandemia nos municípios brasileiros
19. Aprendizagem histórica em tempos de pandemia
20. COVID-19: General guidelines for cardiovascular surgeons (standard guidelines - subject to change)
21. A prestação da instrução infantil de qualidade corrobora a concretização do direito fundamental social à educação e efetiva o valor da liberdade
22. 28 de abril, Dia Mundial em Memória às Vítimas de Acidentes e Doenças do Trabalho : o que aprender com a COVID-19 ?
23. As biosseguranças e suas antropologias
24. Enfrentamento do luto por perda familiar pela COVID-19: estratégias de curto e longo prazo
25. O ensino de língua inglesa na educação básica em tempos de pandemia: um relato de experiência em um programa bilíngue em implantação
26. Infância e pandemia
27. Como nós e nós: a documentação pedagógica na creche no contexto da pandemia da COVID-19 em 2020
28. La ópera infantil como medio de aprendizaje y unión en tiempos de COVID-19: propuesta interdisciplinar de educación a distancia
29. Educação em tempos de COVID-19: a emergência da educação a distância nos processos escolares da rede básica de educação
30. A disputa dos recursos públicos da educação básica, os arranjos do estado com o mercado e seus impactos na gestão democrática e participativa da educação no âmbito dos municípios
31. Avaliação na educação superior: limites e possibilidades de uma experiência
32. Despesas em ações da assistência financeira da União na educação básica no período 2014-2020
33. Resenha - Uma janela de possibilidades na educação da infância em tempos de pandemia
34. Educação física e mídia: estudo bibliométrico na web of science de 1945-2019

35. Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares
36. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia
37. Acervos Escolares e a Pesquisa em História da Educação Matemática
38. Teaching Performance on Educação Básica in Pandemic Time
39. Educação ambiental local e global: políticas públicas e participação social em fernando de noronha
40. La enseñanza online post pandemia: nuevos retos
41. História da Educação e COVID-19: crise da escola segundo pesquisadores africanos (Akanbi, Chisholm), americanos (Boto, Civera, Cunha, Kinne, Rocha, Romano, Rousmaniere, Southwell, Souza, Taborda, Veiga, Vidal) e europeus (Depaepe, Escolano, Magalhães, Nóvoa)
42. educacao em tempos de COVID-19: a emergencia da educacao a distancia nos processos escolares da rede basica de educacao /education in times of COVID - 19: the emergence of distance education in school processes of the basic education
43. Como no e nos: a documentacao pedagogica na creche no contexto da pandemia da COVID-19 em 2020 /as a knot and knots: the pedagogical documentation in the nursery in the context of the pandemic of COVID-19 in 2020
44. De líder a paria de la salud global: brasil como laboratorio del “neoliberalismo epidemiológico” ante la COVID-19
45. Tramas en la construcción de la intersectorialidad para atender la primera infancia
46. Experiencias docentes heterogéneas en pandemia COVID-19: Un análisis interseccional con diseño mixto
47. School Collections and the Research in History of Mathematical Education
48. Impacto do virus Zika congênito e COVID-19 na deficiência infantil na America Latina
49. La educación virtual en épocas de pandemia. La crisis neoliberal de los cuidados
50. A infecção dos rios Amazonas e Tapajós: olhares em confinamento de estudantes de antropologia em Santarém (Brasil)
51. El programa Aprende en casa ¿una estrategia que excluye a los usuarios de lenguas minoritarias?/The Aprende en casa program, a strategy that exludes minority language users?/O programa Aprenda em Casa, uma estratégia que exclui usuários de línguas minoritárias?
52. Fear of death and polarization: political consequences of the COVID-19 pandemic
53. Hábitos alimentares e comportamentais de atletas juvenis de rugby durante a pandemia do COVID-19
54. Medo, perplexidade, negacionismo, aturdimiento - e luto: afetos do sujeito da pandemia
55. Impactos de las experiencias municipales de participación infantil y adolescente según los técnicos y técnicas locales
56. Fear of death and polarization: political consequences of the COVID-19 pandemic/ O medo da morte flexibiliza perdas e aproxima polos: consecuencias politicas da pandemia da COVID-19 no Brasil/El miedo a la muerte alivia las perdidas y acerca los polos: consecuencias politicas de la pandemia de COVID-19 en Brasil
57. COVID-19 no âmbito das questões sociocientíficas: modelando a problemática e traçando possibilidades educacionais
58. Associations of Sociodemographic Factors and Health Behaviors with the Emotional Well-Being of Adolescents during the COVID-19 Pandemic in Brazil

59. Financiamento e expansão do ensino médio: o caso da diversificação da oferta no Ceará
60. The place of women in the COVID-19 pandemic: An analysis between agency and vulnerability/ o espaço das mulheres na pandemia de COVID-19: uma análise entre agência e vulnerabilidade
61. Estratégias de Resistência de Negras Cotistas Lésbicas e Bissexuais
62. Prevalence of obesity, high blood pressure, dyslipidemia and their associated factors in children and adolescents in a municipality in the Brazilian Amazon region
63. Medidas Estatísticas no Contexto de uma Formação Continuada para Docentes que Atuam no Ensino Superior
64. Experiences of a master's student in pandemic time/vivências de uma mestranda em tempos de pandemia/experiências de un estudiante de maestria en tiempos de pandemia
65. Análise sobre o programa tempo de aprender no Brasil: o direito à alfabetização ou a performatividade docente?
66. “É tanto aplicativo que eu não sei mais não”: práticas culturais de estudantes de Pedagogia intermediadas por dispositivos digitais students' practices with digital devices
67. Apresentação do dossiê pedagogia histórico-crítica: ciência, currículo e didática
68. Creation and validation of a serial album for the prevention of Pressure Ulcer: a methodological study
69. Historical-critical pedagogy and rural education for human development
70. Trajetória acadêmica, tempo presente e história oral: conversas com a historiadora ismênia de lima martins
71. Reflexões acerca do uso da telemedicina no brasil: oportunidade ou ameaça?
72. Escola sem partido: neoliberalismo e conservadorismo de mãos dadas
73. Ensino a distância, dificuldades presencias: perspectivas em tempos de COVID-19
74. A formação de valores no processo educativo do sujeito concreto
75. Teaching, curriculum and didactic in early childhood education according to the perspective of the historical-critical pedagogy
76. Infância em tempos de pandemia
77. Ìpàdé with Maestra lara Deodoro: memories from the Afro-Sul Group, a piece of Africa in the South of Brazil
78. Government strategies to ensure the human right to adequate and healthy food facing the COVID-19 pandemic in Brazil
79. Digital information and communication technologies and COVID-19 in the educational context: systematic literature review
80. Creencias sobre la inclusión y la justicia social en la educación: factores implicados
81. Cómo perciben los estudiantes adultos de educación secundaria en línea el feedback de sus docentes
82. Hilos de estadística y probabilidad en Twitter®: una nueva herramienta para el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas - Fios Estatísticos e de Probabilidade no Twitter®: uma nova ferramenta para o desenvolvimento profissional dos professores de Matemática
83. Digital information and communication technologies and COVID-19 in the educational context: systematic literature review /tecnologias digitais da informação e comunicação e COVID-19 no contexto educacional: revisão sistemática da literatura
84. Identificação precoce de déficits de linguagem: A construção de uma ferramenta digital

85. As tecnologias digitais e o ensino de ciência desafios curriculares
86. Reflexões acerca do uso da telemedicina no brasil: oportunidade ou ameaça?/reflections about the use of telemedicine in brazil: opportunity or threat?
87. El manual del buen lobbista
88. “Brazil cannot stop”: Meritocratic ideology in an unequal country
89. El Sistema de Recolección Diferenciada en el territorio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Características inéditas de la participación de cartoneros en la gestión de los residuos urbanos secos
90. Performance of early literacy students in cognitive-linguistic skills during the pandemic
91. Health promotion and quality of life: a historical perspective of the last two 40 years (1980-2020)
92. Training of women athletes: an instagram analysis of players from the brazilian women’s national football team in times of pandemic
93. Child behavior during the social distancing in the COVID-19 pandemic
94. Using jupyter notebooks for viewing and analysing geospatial data: two examples for emotional maps and education data
95. Zoom In, Zoom Out: The Impact of the COVID-19 Pandemic in the Classroom
96. Child Labour and the role of the school
97. Childhood, children, and pandemic: in which boat do we sail?
98. Back to school in the framework of COVID-19: a review for Latin America
99. Dependent modernization and the COVID-19 pandemic: reflections on face-to-face and off-site teaching
100. Parenting, child development and primary care—‘Crescer em Grande!’ intervention (CeG!) based on the Touchpoints approach: a cluster-randomised controlled trial protocol
101. Urban Gardens as Sustainable Attractions for Children in Family Tourism
102. Digital Youth and Their Acquisition of Values When Using the Internet
103. Preconception care to improve pregnancy outcomes: clinical practice guidelines
104. Ipãdê com Mestra Iara Deodoro: memórias do Grupo Afro-Sul, um pedaço da África no Sul do Brasil
105. O trabalho doméstico não remunerado de mães na pandemia da COVID-19 : mudanças e permanências
106. Editorial - Español
107. O trabalho e o usufruto do tempo livre/lazer para os professores em sarandi/pr: da compensação à conformação
108. Implications of the COVID-19 pandemic on funding basic education
109. Metodologias ativas e recursos digitais para o ensino de L2: uma revisão sobre caminhos e possibilidades
110. Development of infants presented with congenital syphilis in their first months of life
111. Integrando arte e ciência na formação de professores de química: uma análise semiótica peirceana
112. Teologia e política: uso e abuso do nome de Deus
113. Treinamento de mulheres atletas: uma análise do instagram de jogadoras da seleção brasileira de futebol em tempos de pandemia
114. Cripto moedas (ou criptoativos?) como meio de pagamento no Brasil e a lógica do Cisne Negro: da ausência de regulamentação específica ao desempenho da cripto economia durante a pandemia de COVID-19

115.	KeRa Puzzle: Jogo Digital Educacional para Apoio à Intervenção Fonoaudiológica
116.	Desempenho de escolares em fase inicial de alfabetização em habilidades cognitivo-linguísticas durante a pandemia
117.	Da pandemia à antidemocracia. Poder público, povos indígenas e perspectiva: um relato sobre negligência estatal
118.	Fear of death and polarization: political consequences of the COVID-19 pandemic
119.	The challenges of funding the Brazilian health system in fighting the COVID-19 pandemic in the context of the federative pact
120.	Triple bottom line e vantagem competitiva nas pousadas de charme em Fernando de Noronha
121.	Transitando pelo itinerário terapêutico: discurso e saberes na Amazônia Tocantina
122.	Saúde ocupacional da equipe de enfermagem obstétrica intensiva durante a pandemia da COVID-19
123.	Editorial - Português
124.	Entre ríos y bosques: los desafíos de ser investigadora en comunidades amazónicas
125.	Diversão no paraíso? experiências esportivas no bairro de Sepetiba (Rio de Janeiro, décadas de 1940-1970) - na encruzilhada da memória e da história 1
126.	Percursos e disputas de sentidos e discursividades na Amazônia: a comunidade do Macurany (Parintins/AM)
127.	Competencia digital ciudadana: análisis de tendencias en el ámbito educativo
128.	El reto de la enseñanza dialógica inclusiva en la escuela pública secundaria
129.	La formación en competencia oral, un reto inexcusable
130.	Revistas Pedagógicas de Divulgación en España
131.	Estertores en la clase de educación (física): Desmarcaciones con una pedagogía
132.	Efeitos do isolamento na pandemia por COVID-19 no comportamento de crianças e adolescentes com autismo
133.	O acesso a tecnologias pelas crianças: necessidade de monitoramento
134.	Cludades de los niños. de la puesta en escena pedagógica a la apropiación de la ciudad
135.	What are the meanings of families in a pandemic situation for adolescents?
136.	Lifestyle behaviors changes during the COVID-19 pandemic quarantine among 6,881 Brazilian adults with depression and 35,143 without depression/Mudanças de comportamentos saudáveis durante a quarentena por conta da pandemia do COVID-19 entre 6.881 adultos brasileiros com depressão e 35.143 sem depressão
137.	Human Rights, Citizenship and Violence in Brazil: the quality of democracy in perspective/direitos humanos, cidadania e violência no Brasil: a qualidade da democracia em perspectiva
138.	Quantitative Analysis of Texts: Presentation and Operationalization of the Technique via R Interface on Twitter/Análise Quantitativa de Textos: Apresentação e Operacionalização da Técnica via Linguagem R no Twitter
139.	Epidemic fiction and its representations: from 'Iliad' to the novel 'The Plague', by Camus/A ficção epidêmica e suas representações: da 'Ilíada' ao romance 'A Peste', de Camus

140.	Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por país
141.	Desafíos y respuestas en la coordinación de políticas alimentarias en Brasil durante la pandemia de COVID-19 /Challenges and Responses in the Coordination of Food Public Policies in Brazil during the COVID-19 Pandemic /Desafios e respostas na coordenação de políticas alimentares no Brasil durante a pandemia da COVID-19
142.	Tramas en la construcción de la intersectorialidad para atender la primera infancia/Framework of intersectionality construction for early childhood assistance/Tramas na construçao da intersectorialidade para atender a primeira infancia
143.	Producir lazo, organizar "la olla" y "contener" a otros/as. Experiencias de cuidado sociocomunitario durante la pandemia de la COVID-19 en el AMBA /Produzir laço, organizar a "olla" e "conter" a outros/as. Experiencias de cuidado sociocomunitário durante a pandemia da COVID-19 na Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina
144.	Prevención del Contagio por COVID-19 en Comunidades Indígenas del Cantón Ambato en Ecuador
145.	Infancia em tempos de pandemia /childhood in pandemic times
146.	Os 30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente e os horizontes possíveis a partir da Justiça Restaurativa: influxos abolicionistas em tempos de expansão punitiva a partir da extensão acadêmica/The 30th anniversary of the Statute for Children and Adolescents and the possible perspectives from Restorative Justice: abolitionist inflows in times of punitive expansion based on academic extension programs
147.	Cuidado, crise e os limites do direito do trabalho brasileiro/Care, crisis and the limits of Brazilian Labor Law
148.	The achievements of the SUS in tackling the communicable diseases
149.	Motherhood and mothering: the unfinished businesses of feminism/ maternidade e maternagem: os assuntos pendentes do feminismo
150.	As porosidades do consentimento. Pensando afetos e relações de intimidade

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora

ANEXOS

ANEXO 1

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PARTICIPAÇÃO DOS FAMILIARES NA VIDA ESCOLAR DOS ALUNOS MATRICULADOS NA PRÉ-ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FRANCA E OS DESAFIOS DA ESCOLA

Pesquisador: Deise Aparecida Silva Malta

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 99700818.8.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.318.686

Apresentação do Projeto:

Esse projeto de doutorado parte do pressuposto de que todos os envolvidos diretamente na prática educativa - família e instituições de Educação Infantil - são fundamentais para se garantir à criança o direito de viver plenamente sua infância, o qual envolve: brincar, receber cuidado, educação, proteção e condições de se desenvolver integralmente. Partindo da premissa de que a família e a Educação Infantil possuem papéis distintos que se complementam (BRASIL, 2006), a pesquisa proposta almeja identificar o significado de Educação Infantil atribuído pelos familiares de crianças de 4 a 6 anos e a percepção dos professores em relação à participação dos mesmos na prática educativa na Rede Municipal de Ensino de Franca. O estudo proposto se caracteriza como pesquisa qualitativa. A coleta de dados da pesquisa de campo será realizada em uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB). Para obtenção dos dados da pesquisa, este estudo propõe a aplicação de entrevista semi estruturada com três professores, sendo um profissional de fase I (crianças de 4 anos) um de fase II (crianças de 5 anos) e um de 1º ano do ensino fundamental (crianças de 6 anos). Também serão entrevistados seis familiares, correspondendo a dois pais ou responsáveis de cada turma da professora entrevistada. Desse modo, pretende-se realizar duas entrevistas com cada familiar, e professores, totalizando 18 entrevistas. Espera-se por meio dessa pesquisa produzir conhecimentos que possam contribuir para as discussões científicas visando a melhoria dos processos de interação da família com a instituição de Educação Infantil, oportunizar

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.319.698

uma aproximação qualitativa da família com esta instituição e consequentemente cooperar cientificamente para se atinja os objetivos traçados para a Educação Infantil.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Identificar o significado da instituição de Educação Infantil, compreendido pelos familiares de crianças com 4, 5 e 6 anos e a percepção dos professores referente à participação dos mesmos no processo educativo das crianças que frequentam a Rede Municipal de Ensino de Franca/SP.

Objetivo Secundário: - Examinar a participação dos familiares, por meio de suas narrativas, nas instituições de Educação Infantil referente a prática educativa das crianças - na perspectiva das famílias e dos professores; - Levantar, na perspectiva dos familiares, o que consideram ser função dos professores de Educação Infantil e dos familiares na educação das crianças; - Analisar o que os familiares esperam da instituição em que suas crianças estão matriculadas, referente ao cuidado e educação oferecidos;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto descreve os riscos apresentados em seu texto, mas não apresenta a forma de superá-lo ou minimizá-lo. No entanto essa parte é contemplada no TCLE. Os benefícios estão de acordo com o esperado pela Resolução 466/2012

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto é relevante para a área de pesquisa e apresenta os elementos necessários para sua execução e autorização dos setores responsáveis (Secretaria de Ensino e da Escola em que será utilizado).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A versão atual dos Termos para os professores e para os pais dos alunos contemplam todas as modificações sugeridas, deixando claro que se o participante, tanto o professor e os pais, não terão nenhum tipo de prejuízo com a instituição, ou de tratamento com os filhos (no caso dos pais) na recusa da participação.

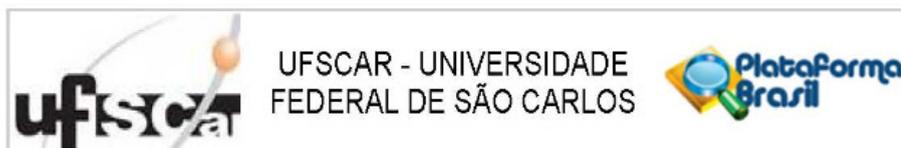
Recomendações:

Substituir o termo cópia para via no TCLE dos professores.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A submissão atual contemplou as alterações necessárias e está de acordo com o esperado para realização em pesquisa envolvendo seres humanos.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.319.668

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1204655.pdf	03/04/2019 20:06:36		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLE_pais_adequado.pdf	11/10/2018 10:31:10	Deise Aparecida Silva Malta	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLE_professora_adequado.pdf	11/10/2018 10:30:35	Deise Aparecida Silva Malta	Aceito
Outros	Entrevista_semi_estruturada.pdf	08/09/2018 14:21:57	Deise Aparecida Silva Malta	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLE_professoras_Deise.pdf	08/09/2018 14:21:41	Deise Aparecida Silva Malta	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLE_pais_Deise.pdf	08/09/2018 14:21:25	Deise Aparecida Silva Malta	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Familia_e_Educacao_Infantil_Deise.pdf	08/09/2018 14:20:47	Deise Aparecida Silva Malta	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_Secretaria.pdf	08/09/2018 14:18:30	Deise Aparecida Silva Malta	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_escola.pdf	08/09/2018 14:17:55	Deise Aparecida Silva Malta	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Deise.pdf	08/09/2018 14:13:46	Deise Aparecida Silva Malta	Aceito
Cronograma	Cronograma.doc	08/09/2018 13:12:15	Deise Aparecida Silva Malta	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.318.698

SAO CARLOS, 10 de Maio de 2019

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br