

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**

**ELIANE DUTRA DE SOUZA**

**EDUCAÇÃO INFANTIL E PANDEMIA DA COVID-19: NARRATIVAS DAS  
FAMÍLIAS**

**CAMPINAS**

**2024**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**  
**ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ELIANE DUTRA DE SOUZA**

**EDUCAÇÃO INFANTIL E PANDEMIA DA COVID-19: NARRATIVAS DAS  
FAMÍLIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Haddad  
Ferreira

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e  
Práticas Pedagógicas.

**CAMPINAS**

**2024**

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI  
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas  
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S719e	<p>Souza, Eliane Dutra de</p> <p>Educação Infantil e Pandemia da Covid-19: narrativas das famílias / Eliane Dutra de Souza. - Campinas: PUC-Campinas, 2024.</p> <p>169</p> <p>Orientador: Luciana Haddad Ferreira.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de educação, Programa de Pós-Graduação em Educação(PPGE)., Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação Infantil. 2. Relação família-escola. 3. Covid-19.</p>
-------	--



**ELIANE DUTRA DE SOUZA**

**EDUCAÇÃO INFANTIL E PANDEMIA DA COVID-19:  
NARRATIVAS DAS FAMÍLIAS**

Este exemplar corresponde à redação final da  
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-  
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 19 de novembro de 2024.

DRA. LUCIANA HADDAD FERREIRA  
Presidente (PUC-CAMPINAS)

DRA. MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA  
PUC-CAMPINAS

DRA. RENATA HELENA PIN PUCCI  
Universidade São Francisco - USF

## **Agradecimentos**

Esta dissertação é o resultado de uma jornada marcada por desafios, aprendizados e encontros significativos. Ao refletir sobre o caminho percorrido, reconheço que ele foi construído com o apoio inestimável de muitas pessoas, que, de perto ou à distância, me fortaleceram nos momentos de dúvida e celebraram comigo as conquistas.

Expresso minha profunda gratidão à Mestre Maria da Graça Moreira, que, ao saber do meu desejo de ingressar no mestrado, prontamente me ajudou a dar o primeiro passo. Agradeço também a Dorine Albuquerque, então supervisora do núcleo de Instituições Colaboradoras, por suas palavras firmes e gentis, que me encorajaram a aceitar a bolsa de mestrado.

Minha família merece um agradecimento especial: embora, no início, tivessem dúvidas sobre minha capacidade de chegar até aqui, com o tempo, reconheceram minha determinação e passaram a torcer por mim. A bênção de meus pais, com sua simplicidade, foi essencial para que eu seguisse em frente.

Sou grata à equipe do Núcleo de Instituições Colaboradoras, coordenada por Maria Fernanda Burraj, pelo apoio nos momentos em que precisei me ausentar, e à minha equipe de trabalho na escola CCMLH, que demonstrou paciência e carinho nos momentos em que precisei de apoio.

Agradeço ainda à Fraternidade Franciscana Secular (OFS), da qual faço parte, por compreender minhas ausências nas reuniões e por torcer pela realização deste sonho.

Quero destacar especialmente minha orientadora, Luciana Haddad (Nana), cujas orientações iluminaram meu caminho e foram essenciais para meu crescimento acadêmico e pessoal principalmente nos momentos de dificuldade. Agradeço também às professoras Dras. Ana Maria Aragão, Renata Helena Pucci e Maria Sílvia Rocha, que participaram da banca e contribuíram com sugestões valiosas.

Sou grata também ao Coletivo Cria/Hinas, grupo de pesquisa que me acolheu com carinho e apoio, especialmente à professora Dra. Elaine Ribeiro, leitora privilegiada da minha dissertação. A colaboração desse grupo foi fundamental para o desenvolvimento da minha pesquisa, proporcionando um ambiente inspirador e enriquecedor.

Por fim, agradeço às amigas e amigos que compreenderam minha ausência em momentos sociais e me incentivaram ao longo do percurso.

Cada uma dessas pessoas, foram fundamentais para que eu chegasse até aqui, e é com o coração repleto de gratidão que reconheço suas contribuições.

“Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante”.

Paulo Freire  
(1996, p. 57)

## RESUMO

O presente estudo, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Campinas, na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas junto ao grupo de pesquisa Formação e Trabalho Docente, discutiu as práticas educativas da Educação Infantil no contexto do atravessamento da Pandemia da Covid-19. O estudo articulou-se com reflexões sobre a relação família e escola, optando por ouvir os familiares na busca por compreensões de como estes perceberam o referido período. Partindo dessas considerações, formulei o seguinte problema de pesquisa: quais são as significações das famílias sobre as proposições realizadas na Educação Infantil, em relação ao desenvolvimento das crianças durante o período de isolamento social da pandemia de Covid-19? Meu objetivo central é discutir as significações das famílias em relação às práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil ao longo do distanciamento social imposto pela pandemia. A abordagem da pesquisa foi narrativa e priorizou a construção do material empírico por meio de narrativas orais, produzidas por um grupo de 12 participantes que integraram as famílias de crianças que estiveram matriculadas na Educação Infantil no período de isolamento social em uma das unidades das escolas colaboradoras da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas/SP. A fundamentação teórica inspirou-se em conceitos freireanos, dentre eles os de dialogicidade e comunidade, fundamentais para a educação como prática de liberdade. Entendendo como ideia central para este autor que ensinar não é apenas transmitir conhecimento, e o diálogo surge como uma ferramenta poderosa, em que diferentes visões são valorizadas e respeitadas. É por meio do diálogo que se constrói o conhecimento de forma colaborativa, estimulando o pensamento crítico e a autonomia dos alunos. As análises, foram realizadas a partir do Paradigma Indiciário, uma abordagem que orientou a investigação e a interpretação dos dados coletados. O estudo apresenta, as implicações das mudanças nas práticas pedagógicas durante esta pandemia, revelando como as escolas ajustaram e reinventaram suas abordagens diante dos desafios impostos. Questões como a adaptação às tecnologias digitais, a manutenção do engajamento das crianças em atividades remotas e o suporte emocional oferecido pelas instituições de ensino emergiram como temas fundantes. Além disso, investiguei os desencontros entre as expectativas das famílias e as ações das escolas, destacando as propostas e negociações possíveis para sustentar o processo educativo em um contexto tão adverso. Os limites enfrentados, tanto pelas famílias quanto pelas educadoras/es, foram analisados a partir da influência das condições materiais, sociais e emocionais sobre a eficácia das práticas pedagógicas. Pretendi apontar as compreensões sobre o ambiente escolar e a organização intencional das profissionais da educação, evidenciando como essa estrutura pôde favorecer uma relação dialógica e emancipadora entre família e escola, promovendo uma colaboração que contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento das crianças. Por fim, destacaram-se as possibilidades de trabalho partilhado e comunitário, promovidas pelas escolas durante o isolamento social, que permitiram a manutenção dos vínculos pedagógicos e o estreitamento das relações, respeitando as condições sanitárias vigentes no período da pandemia.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Relação família-escola; Narrativas; Covid-19.

## ABSTRACT

This study, conducted in the Graduate Program in Education at PUC Campinas, under the research line of Teacher Education and Pedagogical Practices, and within the research group Teacher Education and Work, discusses educational practices in Early Childhood Education during the Covid-19 pandemic. The study connects reflections on the family-school relationship, focusing on understanding how families perceived this period. From these considerations, we formulated the following research question: What are families' perceptions of the proposals made in Early Childhood Education, considering children's development during the period of social isolation caused by the Covid-19 pandemic? Our main objective is to discuss the perceptions/meanings families attribute to the pedagogical practices carried out in Early Childhood Education during the period of social distancing. The research adopts a narrative approach, constructing empirical material through oral narratives produced by a group of 12 participants, all members of families whose children were enrolled in Early Childhood Education during the isolation period at one of the schools collaborating with the Municipal Education Department (SME) of Campinas/SP. The theoretical foundation draws on Freirean concepts, particularly those of dialogicity and community, which are fundamental for education as a practice of freedom. A central idea for Freire is that teaching is not merely about transmitting knowledge, and dialogue emerges as a powerful tool where different viewpoints are valued and respected. It is through dialogue that knowledge is collaboratively constructed, fostering critical thinking and student autonomy. The analyses, grounded in the Indiciary Paradigm, go beyond identifying families' perceptions of the pedagogical work with young children. The study delves deeply into the implications of changes in pedagogical practices during the pandemic, revealing how schools adjusted and reinvented their approaches to meet the challenges imposed by the situation. Issues such as adaptation to digital technologies, maintaining children's engagement in remote activities, and the emotional support offered by schools emerge as central themes. Additionally, the research explores the misalignments between families' expectations and the schools' actions, highlighting possible proposals and negotiations to sustain the educational process in such an adverse context. The limitations faced by both families and educators are analyzed in light of the influence of material, social, and emotional conditions on the effectiveness of pedagogical practices. Understanding the school environment and the intentional organization of education professionals demonstrates how this structure can foster a dialogical and emancipatory relationship between family and school, positively contributing to children's development. Finally, the study highlights the possibilities of shared and community-based work promoted by schools during social isolation, which helped maintain pedagogical bonds and strengthen relationships while respecting prevailing sanitary conditions.

**Key-words:** Early Childhood Education; Family-School Relationship; Narratives; Covid-19.

## LISTAS DE ABREVIATURAS

SIGLA	DESCRIÇÃO
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPEL	Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEI	Centro de Educação Infantil
COE	Comitê Operativo de Emergência
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCEBEI	Diretrizes Curriculares da educação Básica para Educação Infantil
GASFRAN	Grupo de Acólitos de São Francisco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da educação e Cultura
OSC	Organizações da Sociedade Civil
OMS	Organização Mundial de Saúde
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PPP	Projeto Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Quadro 1. Fonte: autoria própria (2024).

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
MEMORIAL .....	17
REFLEXÕES INICIAIS: O VALOR DA MEMÓRIA E DA NARRATIVA .....	17
UMA NARRATIVA DE CORAGEM.....	18
CAPÍTULO I – VIVÊNCIAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO AMBIENTE FAMILIAR.....	32
1.1. Revisão Literária .....	32
1.2. Explorando Eixos: uma análise detalhada .....	35
1.2.1. Comunicação e interação escola-família durante a pandemia .....	36
1.2.2. Experiências e vivências durante o ensino remoto.....	37
1.2.3. Desigualdades e preocupações socioeconômicas.....	38
1.2.4. Importância do brincar livre na educação infantil durante a pandemia.....	38
CAPÍTULO II - POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM CENA .....	46
2.1. Nacional.....	47
2.2. Estadual.....	51
2.3. Municipal.....	56
2.3.1 Documentos que orientaram a prática da escola colaboradora da SME de Campinas .....	66
CAPÍTULO III - PERCURSOS NARRATIVOS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	70
3.1. Metodologia Narrativa.....	70
3.2. Instrumentos de produção do material empírico .....	73
3.3. Caracterização da escola.....	75
3.4. Apresentação dos participantes.....	79
3.5. Produção das narrativas .....	81
3.6. Estratégias para interpretação das narrativas .....	87
CAPÍTULO IV - INTERPRETAÇÃO, CONTEXTO E PERSPECTIVA NA PESQUISA ...	89
4.1. Relatos de Vivências: Explorando as Múltiplas Percepções nas Teias Familiares.....	90
4.2.Compreensões a partir das narrativas .....	91
4.2.1.Família Shaila: Alegria e Desafios do Ensino Remoto .....	91
4.2.2 Família Solimar: Desafios do ensino remoto .....	96
4.2.3.Família Kalina: Encontro e descobertas .....	104

4.2.4. Família Jesuína: Momentos de concentração.....	108
4.2.5. Família Ameríndia: O gelo e a saudade.....	113
4.2.6.Família Auristela: Reflexões e descobertas .....	118
4.2.7.Família Clareti: Descobrimo letras juntos .....	124
4.2.8.Família Naves: Brincando em Casa .....	129
4.2.9. Família Rochelia: Momentos especiais .....	134
4.2.10 Família Florisbela: A Importância do Contato Familiar Durante a Pandemia...	139
4.2.11. Família Prata: Brincadeiras e aprendizados .....	145
4.2.12. Família Maia: Conexão em tempos difíceis .....	149
4.3 Panorama das percepções familiares .....	153
ESCUA ATENTA: REFLEXÕES SOBRE AS NARRATIVAS DAS FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	155
REFERÊNCIAS .....	162

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, representa a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB – Lei nº 9.394/96) e atende crianças de quatro meses a cinco anos de idade. Durante os anos de 2020 e 2021, a pandemia de Covid-19 impôs um cenário de isolamento social em escala global, levando ao fechamento das escolas e à implementação do ensino remoto emergencial em todas as etapas da educação. Assim, as crianças da Educação Infantil, como as demais, foram afastadas do ambiente escolar, enfrentando mudanças drásticas em sua rotina e em seu processo de aprendizagem.

Se para crianças mais velhas a transição das atividades pedagógicas para o ambiente doméstico já representava desafios, para as crianças pequenas, a situação mostrou-se ainda mais complexa. A ausência da convivência escolar e das relações sociais extrafamiliares, tão essenciais para o desenvolvimento integral nessa faixa etária, intensificou o distanciamento da realidade escolar. Embora tais medidas fossem necessárias para conter a propagação do vírus e preservar vidas, o impacto do afastamento do ambiente escolar sobre o desenvolvimento das crianças pequenas demandou um olhar atento. Privadas da interação social e do espaço educativo estruturado, essas crianças vivenciaram um período marcado por desafios que exigiram reflexão sobre suas particularidades e necessidades.

O ano de 2020 foi de incertezas [...]. A escola viveu um grande impasse sobre o retorno ou não das aulas presenciais e, dessa forma, suas ações foram mais tímidas e provisórias, elaboradas para curto prazo; e assim no ano letivo foi chegando ao fim. E diferentes estratégias foram sendo experimentadas como forma de compreender o que realmente seria efetivo para os alunos (Rocha, 2022, p. 82).

Desde a Educação Infantil, a escola oferece às crianças muito mais do que o aprendizado de conteúdos acadêmicos; proporciona um espaço de socialização e formação de laços que podem influenciar seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social. A convivência com o coletivo, sejam colegas, professoras<sup>1</sup>/es ou outros adultos, permite que as crianças aprendam a

---

<sup>1</sup> Considerando a significativa presença feminina na primeira etapa da educação básica – Educação Infantil, e o fato de que todas as participantes desta pesquisa são mulheres, optei por utilizar o termo 'professoras/es' ao nos referirmos ao campo de forma geral. No entanto, ao tratarmos das especificidades desta pesquisa, usaremos apenas o gênero feminino, uma vez que as protagonistas aqui são predominantemente mulheres.

compartilhar, a se expressar e a desenvolver empatia e cooperação, aspectos fundamentais para a construção de uma sociedade colaborativa e harmônica.

Gruppelli (2009, p. 926) descreve a sala de aula como “um espaço onde se é entendida, ouvida, lida e escrita”. Na escola da primeira infância, esse espaço é a sala de referência, onde a criança compartilha suas descobertas, realizações e conquistas, enfrentando desafios e contradições. Para a criança, a sala de aula é um local de encontros e construção de amizades, onde as relações com o outro são marcadas pela invenção e pela criação estética de si mesma.

As interações coletivas na primeira infância são essenciais para a construção da identidade, permitindo que as crianças se reconheçam como parte de um grupo e compreendam o impacto de suas ações nos outros. Elas aprendem a negociar, a resolver conflitos e a colaborar em atividades conjuntas, desenvolvendo empatia e respeito pelas diferenças. A amizade que surge dessas relações é uma das primeiras experiências significativas de convivência social, onde o apoio mútuo e a confiança são fundamentais.

Embora as relações sociais se manifestem em diversos ambientes, é inegável que a escola se sobressai como um espaço central para a organização e transmissão intencional dessas vivências. No âmbito da Educação Infantil, a frequência regular à escola proporciona uma série de contribuições essenciais para o desenvolvimento das crianças, que vão além dos saberes domésticos. A escola organiza e sistematiza o conhecimento, e, a partir de uma perspectiva coletiva, promove a construção de uma aprendizagem mais abrangente e completa. As crianças são expostas a materiais didáticos, jogos, livros e experiências que não seriam facilmente acessíveis em casa, possibilitando uma rica interação com o conhecimento e o desenvolvimento de habilidades fundamentais para sua formação.

Nesse contexto, Gruppelli (2013) explica que; a arte e a estética podem desempenhar um papel essencial na docência, oferecendo uma abordagem mais reflexiva e criativa para a formação das crianças. Ao trazer a arte para o espaço escolar, as educadoras/es têm a oportunidade de ampliar o repertório estético das crianças e fomentar uma educação que não apenas se restringe ao ensino sistematizado, mas que também integra a experiência sensível e criativa como parte fundamental do aprendizado.

A escola, portanto, vai além de ser apenas um lugar de socialização e transmissão de conteúdo. É um espaço de mediação, onde as crianças podem explorar diferentes perspectivas por meio das interações com educadoras/es e colegas. Essas mediações, como destaca Gruppelli (2013), são essenciais para garantir que a formação oferecida às crianças seja mais completa e ajustada às suas necessidades individuais. Ao enriquecer a prática pedagógica com uma

dimensão estética, a docência se transforma em uma experiência que envolve tanto a razão quanto a emoção, desafiando a visão tradicional do que significa ensinar e aprender.

Da mesma forma como a arte questiona os limites do que consideramos "real" ou "convencional", a educação também pode se beneficiar de uma abordagem que valoriza a criatividade, a experimentação e a liberdade de expressão. Essa liberdade, combinada com a estrutura e os saberes sistematizados que a escola oferece, cria um ambiente propício para o desenvolvimento integral das crianças, permitindo que elas explorem novas formas de pensar e de se relacionar com o mundo ao seu redor (Gruppelli, 2013),

Ao integrar saberes sistematizados e mediações diferenciadas com uma abordagem estética e criativa, a escola se torna um espaço transformador, que prepara as crianças não apenas para o futuro acadêmico, mas também para uma vivência mais rica e consciente de si mesmas e de suas potencialidades criadoras.

Ao iniciar este estudo, constatei que há uma quantidade significativa de publicações sobre os impactos da pandemia na Educação. Porém, identifiquei uma lacuna relevante em pesquisas que tratam das experiências das famílias na Educação Infantil durante o isolamento social. Essa falta de discussão justifica a necessidade de aprofundar o debate sobre o tema, que também é pouco explorado em referências que vão além do período pandêmico. Por exemplo, ao analisar documentos como as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Campinas (2013), observei que as famílias são mencionadas apenas de forma superficial, em um trecho que aborda suas relações cotidianas com a cultura letrada. Em contraste, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sublinha o papel fundamental das famílias na Educação Infantil, a primeira etapa da Educação Básica e a base do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola geralmente representa a primeira separação das crianças de seus vínculos afetivos familiares, marcando o início de uma nova fase de socialização estruturada. Para promover o aprendizado e o desenvolvimento das crianças, é essencial um diálogo contínuo e um compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e as famílias. Além disso, a instituição deve se empenhar em entender e trabalhar com a diversidade cultural das famílias e da comunidade, integrando essas diferentes culturas no ambiente educacional. Essa colaboração e o reconhecimento da diversidade cultural são fundamentais para criar um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz, promovendo o crescimento integral das crianças. No entanto, a menção às famílias em tais documentos ainda é considerada insuficiente.

Em uma primeira busca por produções acadêmicas, utilizei a plataforma Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com

os termos "Pandemia da Covid-19" AND "Educação Infantil", foi encontrado 87 artigos científicos, sem considerar duplicatas. Da mesma forma, com os termos "Pandemia da Covid-19" AND "Relação família escola", identifiquei 92 artigos. Apesar da considerável produção acadêmica sobre o impacto da Covid-19 na educação, os resultados específicos sobre a relação entre família e escola são mais limitados. Dentro desse primeiro critério de busca, apenas 9 artigos se mostraram relevantes para a temática família/escola, sendo que um deles focava na percepção das famílias. Além disso, nem todos esses artigos abordavam diretamente a Educação Infantil ou as dificuldades enfrentadas pelas famílias. Apresento os resultados desta revisão sistemática da literatura no Capítulo I e adianto essas informações aqui para fomentar reflexões adicionais sobre o tema.

Diante desse contexto, destaco a importância desta pesquisa que versa sobre a relação entre família e escola, tendo como principal objeto de estudo as narrativas das famílias de crianças da Educação Infantil sobre as práticas pedagógicas vivenciadas durante a pandemia da Covid-19. Pergunto-me: quais são as significações das famílias sobre as propostas realizadas na etapa da Educação Infantil, relacionadas ao desenvolvimento das crianças no período de isolamento social da pandemia de Covid-19? Na busca por apontamentos que me possibilitaram compreender melhor esta relação e seus atravessamentos, tracei como objetivo geral: discutir as significações das famílias sobre as práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil durante o período de distanciamento social. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: i) identificar o que as produções acadêmicas no campo da Educação Infantil apontam sobre a significação das famílias em relação às propostas didático-pedagógicas durante o isolamento social causado pela pandemia de Covid-19; ii) caracterizar as iniciativas e resoluções nos âmbitos nacional, estadual, e municipal, que normatizaram as propostas didáticas e o planejamento pedagógico da escola investigada, e iii) compreender, por meio da escuta e análise das narrativas orais das famílias, as significações expressas nas narrativas sobre as propostas didático-pedagógicas durante o isolamento social, relacionadas ao desenvolvimento infantil.

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa busca dialogar com a comunidade científica e preencher lacunas existentes, oferecendo insights valiosos sobre a relação entre família e escola na Educação Infantil durante a pandemia. Socialmente, destaca-se a importância de reconhecer o esforço conjunto da equipe pedagógica e das famílias para manter práticas educativas mesmo em condições adversas, visando extrair lições sobre como o apoio e a parceria entre família e escola podem ocorrer no cotidiano.

Minha motivação pessoal, influenciada pela minha trajetória em instituições de ensino sem fins lucrativos e pela experiência como orientadora pedagógica, constitui um impulso importante para esta investigação. Busco compreender as nuances da educação das crianças pequenas sob a perspectiva das famílias, explorando de perto as práticas e os desafios enfrentados ao longo desse período.

Ao refletir sobre essa temática, baseio-me nas contribuições de Paulo Freire. Dentre elas, destaco a educação como prática libertária, que o educador defende como uma forma de educar voltada para a libertação de todas as formas de controle. Em vez de simplesmente ensinar teoria, essa abordagem educa para o pensamento crítico e a autonomia. Por outro lado, a educação emancipatória busca a libertação dos indivíduos em relação a diversas formas de dominação e marginalização, sem se restringir a transmitir apenas conteúdo.

Nesse contexto, a "leitura de mundo" é fundamental, pois é através dela que adquirimos uma compreensão mais profunda do ambiente que nos cerca, da vida cotidiana e das experiências sensoriais que vivenciamos. Essa leitura nos ajuda a enxergar além do óbvio, a questionar as estruturas de poder e a buscar transformações sociais que promovam a verdadeira liberdade e emancipação dos indivíduos. O que nos convida a repensar o papel da instituição escolar e da educação na sociedade. Entendendo como ideia central para este autor, que ensinar não é apenas transmitir conhecimento, mas sim criar um espaço de conversa e reflexão, onde professoras/es, familiares e crianças possam aprender juntos. Neste viés, o diálogo surge como uma ferramenta poderosa, no qual diferentes visões são valorizadas e respeitadas. É por meio do diálogo que se constrói o conhecimento de forma colaborativa, estimulando o pensamento crítico e a autonomia dos alunos. Conforme argumenta Freire (1986, p. 64), "o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos". Ao optar por uma abordagem baseada nos princípios freireanos, reconheço que a educação vai além da sala de aula, permeando todas as esferas da vida.

Nesta jornada da educação, reconheço também a importância da ética e da estética. Assim como Freire (1996) destaca, minha capacidade de comparar, valorizar, intervir, escolher e decidir está intrinsecamente ligada à minha formação como ser ético. De igual modo, a educação estética me convida a perceber a beleza em todas as suas formas, ampliando minha compreensão do mundo ao meu redor e promovendo uma educação que valorize a ética, a pureza e a decência em todas as suas manifestações.

Do ponto de vista metodológico, é uma pesquisa narrativa, considerando-a tanto um gênero textual quanto um método para produzir, registrar informações e tecer compreensões

sobre elas. Escolhemos trabalhar com as narrativas por sua potencialidade de deixar transparecer, por meio da vivência pessoal, manifestações culturais, entraves sociais e condicionantes históricos que precisam ser debatidos à luz das teorias.

Narrativas são textos orais, escritos e/ou visuais que há séculos circulam nos diferentes espaços de convívio social. Tomada como prática humanizadora, a narrativa comporta um conhecimento intergeracional ao mesmo tempo em que possibilita o estranhamento e a ampliação acerca da consciência daquilo que é vivido. Por isso, extrapola a dimensão do próprio indivíduo que narra ou pesquisa, pois se conecta com aspectos da cultura e da sociedade, atualiza-se e é ressignificada ao ser interpretada pelo interlocutor (Aguiar e Ferreira, 2021, p. 3).

A pesquisa acadêmica com base narrativa concentra-se na produção e análise de narrativas, histórias ou relatos como registros de pesquisa. Essa abordagem busca entender fenômenos sociais a partir das experiências pessoais, contribuindo para uma "língua pedagógica própria" que conecta o meio acadêmico com a comunidade escolar.

A narrativa é o recurso metodológico principal desta pesquisa, que não se limita apenas à narração oral das participantes. Ela também engloba, inicialmente, o meu memorial, que retrata a minha jornada marcada por muitas mudanças, além da introdução que contextualiza a metodologia aplicada

O texto da minha pesquisa se organiza em capítulos temáticos, da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresento uma revisão sistemática de literatura, que oferece um panorama dos estudos já realizados sobre a relação entre família e escola na Educação Infantil, especialmente durante o período da pandemia da Covid-19. Neste capítulo, examino as pesquisas existentes, destacando descobertas, reflexões e considerações relevantes que ajudam a fundamentar esta investigação.

No segundo capítulo, teço um breve panorama dos documentos oficiais que definem as estratégias e ações implementadas no contexto educacional em relação ao período de isolamento social. Ao discutir as propostas pedagógicas realizadas pelas professoras, vivenciadas pelas famílias, percebo a importância de conhecer e discutir os documentos oficiais que regulamentaram e orientaram o Ensino Remoto emergencial, sobretudo no que tange à Educação Infantil. São trazidos, então, documentos do âmbito federal, estadual e municipal que informam sobre as medidas adotadas.

No terceiro capítulo, apresento o percurso metodológico, incluindo a caracterização da escola colaboradora da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, no estado de São Paulo, e das 12 famílias participantes do estudo, cujas crianças estavam matriculadas na Educação Infantil durante o período investigado.

No quarto capítulo, discuto os registros narrativos, analisados a partir do paradigma indiciário que orienta a forma de análise das narrativas.

Eu convido as famílias a gravar narrativas em resposta a uma pergunta direcionadora: "Por favor, relembre as situações que vocês vivenciaram junto com a criança durante as aulas remotas e escolham uma proposta pedagógica especialmente significativa/impactante ou não, para compartilhar com detalhes." Dessa forma, o material produzido resulta da intersecção entre a literatura, os documentos oficiais e as narrativas das famílias. Conforme Freire e Ira Shor (1986, p. 74) disseram, as vozes humanas falam de muitas maneiras: perguntas, afirmações, generalizações, especificidades, imagens, comédia, sarcasmo, mímica, sentimentalidade.

A apropriação teórica é uma constante ao longo da dissertação, com ênfase nas contribuições teóricas de Paulo Freire, embora eu também integre perspectivas de outros autores e pesquisadoras/es. Optei, metodologicamente, por não elaborar um capítulo teórico que preceda as análises, uma vez que as fundamentações teóricas estão diretamente entrelaçadas ao processo de análise, o que permite uma abordagem mais estruturada e coerente.

## MEMORIAL

### REFLEXÕES INICIAIS: O VALOR DA MEMÓRIA E DA NARRATIVA

A beleza de suas histórias está na experiência de narrar.  
(Ferreira *et al.*, 2022, p. 16).

Em meio aos desafios da vida, cada um de nós enfrenta circunstâncias que influenciam nossa experiência pessoal ao longo da trajetória. Este memorial é a história de alguém que, diante das adversidades, escolheu não se curvar, mas, sim, se erguer, transformando, sempre que possível, as oportunidades em vitórias. *É uma narrativa de coragem, de persistência e de amor-próprio.* Tenho o intuito de incentivar você, leitora, leitor, a perseverar em busca dos seus sonhos, por mais desafiadores que possam parecer e por mais duras que sejam as condições socialmente impostas. Porque às pessoas colocadas à margem, resistir e seguir em frente é um ato transgressor e necessário. E agora recordo um livro intitulado "Percurso do Escrever-se: Memoriais de Formação na Pós-Graduação", no qual deparei-me com a seguinte declaração ao lê-lo:

Por meio das memórias e das perspectivas contadas, as histórias trazem testemunhos de quem, cotidianamente, assume o desafio de viver e de se fazer humano no processo da pesquisa. É isso que os memoriais devem reverberar em cada um de nós, inclusive em seus autores: a compreensão daquilo que partilhamos porque humanos, porque docentes, porque pesquisadores que vivenciam conquistas e inquietações comuns, dúvidas e privações comuns (Ferreira *et al.*, 2022, p. 16).

É um convite para refletirmos sobre nossas próprias jornadas, porque ao lembrarmos de nossos próprios passos, somos lembrados das coisas importantes que devemos continuar defendendo e das batalhas que sempre enfrentaremos. O memorial é uma expressão das experiências vividas e lembradas por uma pessoa específica, sem considerar que, por serem experiências individuais, seriam menos relevantes para a pessoa que narra.

Preservar a memória diz respeito à consciência da tradição, da cultura e das realizações pessoais que nos constituem, *e narrar é uma estratégia tradicional de preservação daquilo que desejamos que seja contado a outras pessoas, em outros tempos* (Ferreira *et al.*, 2022, p. 18). Neste sentido, considero que a maneira como compartilho minhas histórias, revela muito sobre minhas memórias, perspectivas e experiências, tornando-se uma testemunha significativa de como eu vejo o mundo.

## UMA NARRATIVA DE CORAGEM

### Parte I: Nas Raízes da Vida - A Jornada na Infância

Filha mais velha de 4 irmãos - somos duas mulheres e dois homens. Sou solteira e não tenho filhos por opção, pois considero a maternidade, seja biológica ou por adoção, um ato de coragem e dedicação, que não me atrevi a vivenciar.

Nasci em meio a desafios, em uma família que enfrentava a dura realidade da pobreza. Morar de aluguel significava uma constante mudança de bairro, um cenário que marcou minha infância de maneiras inesperadas. Contudo, mesmo diante das adversidades, a determinação em buscar a educação foi constante na minha vida e descobri que a educação se tornava a luz que guiava meu caminho.

Lembro-me das dificuldades para entrar na escola, pois o uniforme era um requisito. Minha mãe, incansável, buscava soluções dialogando com diretoras/es para garantir o meu acesso à educação. Aqui, recordo das palavras de Freire (1996), quando ele afirma que não estou no mundo para me adaptar a ele, mas sim para me inserir nele. É a posição de quem luta para não ser apenas um objeto, mas também um sujeito ativo na construção da História.

Na Lei de Diretrizes e Bases de 1971, a matrícula na escola era garantida para crianças de 7 a 14 anos, mas a permanência na escola não era assegurada. Para muitas famílias, incluindo a minha, um desafio significativo era a exigência de uniformes escolares, que cada família precisava comprar. Embora não me recorde exatamente dos valores, lembro-me de que recebíamos livros escolares e havia merenda disponível na escola. Esse cenário era a realidade de muitos brasileiros e brasileiras na época, assim como foi para mim.

Embora a escola fosse pública, a exigência de uniforme impedia que eu frequentasse as aulas. Essa situação me leva a questionar: onde estava a gratuidade prometida? Afinal, a obrigatoriedade de matrícula, sem garantir a efetiva frequência, parecia uma medida vazia e sem sentido.

No entanto, ao refletir sobre esse período, percebo que a LDB de 1971, apesar de ter sido um marco importante para a regulamentação do ensino de 1º grau, deixou lacunas relevantes em relação à educação infantil, especialmente no que diz respeito à gratuidade e obrigatoriedade. Isso evidenciou uma visão limitada e contribuiu para a manutenção de desigualdades sociais e dificuldades de acesso à educação para crianças mais novas. Aos sete anos, comecei minha jornada escolar diretamente no primeiro ano (antiga primeira série) em

Bacabal, uma cidade no interior do Maranhão, a 252 quilômetros da capital São Luís. Foi nesse contexto que teve início a minha experiência escolar.

Eu não frequentei o Jardim de Infância, como era chamada a Educação Infantil na época. O acesso a essa etapa não era facilitado, e minha mãe, uma pessoa simples, não tinha informações sobre como consegui-lo. Até o final dos anos setenta, pouco foi feito em termos de legislação para garantir a oferta de educação infantil no Brasil. Durante esse período, a atenção legislativa estava voltada principalmente para os níveis de ensino fundamental e médio, deixando de lado a educação das crianças menores de sete anos. Foi apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que o direito à educação infantil foi efetivamente reconhecido.

A Constituição de 1988 marcou um ponto de virada ao consagrar na lei o direito das crianças à educação, integrando a educação infantil ao sistema educacional brasileiro e assegurando que todas as crianças tivessem acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida. Esse reconhecimento representou um avanço significativo na proteção e promoção dos direitos das crianças no país, resultado de décadas de esforços e mobilização social (Paschoal e Machado, 2012).

A implementação da obrigatoriedade da educação infantil enfrenta desafios, como a necessidade de expandir a infraestrutura escolar e formar professores qualificados. No entanto, esses desafios podem ser superados com políticas públicas eficazes e investimentos contínuos. A mudança na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 2013, que tornou obrigatória a matrícula de crianças a partir de 4 anos, representa um avanço significativo na construção de um sistema educacional mais justo e inclusivo. Essa medida promove a equidade e contribui para a criação de uma sociedade mais igualitária.

A obrigatoriedade da educação infantil tem um impacto importante na redução das desigualdades sociais. Crianças que ingressam no ensino fundamental após passarem pela educação infantil geralmente chegam mais preparadas, com habilidades cognitivas e sociais mais desenvolvidas. Para famílias de baixa renda, a educação infantil gratuita e obrigatória representa um alívio significativo, pois reduz a necessidade de buscar alternativas privadas, muitas vezes caras, para a educação dos filhos/as. Uma pesquisa da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2022, p. 6) intitulada Desigualdades na garantia do direito à pré-escola constata que:

A pré-escola contribui para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo aprendizagens que terão impacto em toda a vida. É na pré-escola que as crianças desenvolvem bases importantes para os anos iniciais do Ensino Fundamental – etapa em que o processo de alfabetização deve ser concluído. Crianças que frequentam a pré-escola têm mais chances de terminarem a educação básica e maiores taxas de

empregabilidade, bem como níveis mais altos de escolarização durante a vida adulta, em relação às crianças que não frequentam a etapa.

Considero essencial o acesso à educação infantil, uma vez que, pode não apenas melhorar as perspectivas individuais das crianças, mas também desempenhar um papel importante na quebra do ciclo de pobreza. Ao proporcionar uma base educacional sólida, a educação infantil abre portas para melhores oportunidades de vida e contribui para um futuro mais promissor para as gerações seguintes.

Na minha infância, eu adoecia com frequência por causa da asma e de minha baixa imunidade. Passava muito tempo indo ao hospital e recebendo injeções, o que me deixou com medo de agulhas. Só aos 15 anos descobriu-se que eu precisava de uma cirurgia nas amígdalas. Apesar dos problemas de saúde, nunca repeti nenhum ano na escola. Embora eu tenha sido alfabetizada pela cartilha com um método fragmentado, eu gostava ( e continuo gostando) de estudar e me esforçava para tirar boas notas.

Ao lembrar minha trajetória e recordar minha dedicação aos estudos, as palavras de Freire (1997) sobre a educação como libertadora e transformadora vêm à mente. Na escola, não apenas persisti, mas também mostrei envolvimento com o meu processo educacional, buscando atravessar obstáculos e adquirir conhecimento. Ao demonstrar interesse e esforço, mesmo diante das dificuldades, exerci minha capacidade de reflexão e busquei formas de transformar minha realidade. Como Freire (1997, p.35) ressaltou, "é bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá".

A sombra de um ambiente doméstico conturbado marcava minha infância. Meu pai, envolto ao álcool, trazia para casa uma tempestade de violência que assolava nossa paz. Os sábados, quando meu pai não aparecia para o almoço, eram um indicativo claro de que ele estava imerso na bebida. Esses momentos desencadearam um ambiente carregado de nervosismo e apreensão para mim e meus três irmãos. A expectativa de violência pairava no ar, pois a embriaguez era prenúncio de um retorno tumultuado para casa. A incerteza sobre o álcool, transformava esses dias em uma ansiedade constante, marcando uma triste e temerosa rotina familiar.

Amigos e vizinhos tornaram-se guardiões, intervindo quando necessário para acalmar os ânimos e proteger minha mãe, que em muitas ocasiões tinha que se esconder para não ser agredida. As marcas emocionais dessa fase traumática persistem, pois como mulher, fui educada a aceitar essa dinâmica como algo normal entre parceiros e dentro das famílias. Isso me impulsiona a considerar minhas preocupações e reflexões quanto à mulher que me tornaria.

*A luta diária pela sobrevivência levou minha mãe a procurar uma atividade rentável.* Assim, ela começou a lavar roupas, e passou a vender "din din" (chupe-chupe, ou sacolé) para ajudar a aumentar nossa renda. Seus esforços incansáveis ajudavam a sustentar não apenas nossa casa, mas também minha esperança de um futuro diferente. As portas da escola podem ter se fechado algumas vezes devido à falta de recursos, mas minha mãe, com sua determinação, encontrava maneiras de contornar essas barreiras.

[...]mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (Freire, 1996, p. 28).

Quando criança, eu ia para a escola sozinha e voltava sozinha. Enfrentava situações de intimidação vexatória e, em vários momentos, saía da escola correndo de medo, com um grupo de meninos correndo atrás de mim com insultos. Isso acontecia devido à minha pele morena, cabelos cacheados e olhos grandes que se destacavam. Hoje, eu sei que isso é bullying. De acordo com a Lei Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, a definição de bullying (intimidação sistemática) é:

Todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-las ou agredi-las, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

Com a promulgação da Lei supracitada, foi instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, que exige das escolas uma abordagem ampla e integrada para prevenir e combater o bullying. Essa abordagem inclui a participação de toda a comunidade escolar e a oferta de suporte integral às vítimas.

Essa realidade dolorosa, contudo, permaneceu oculta para minha mãe, pois preferi guardar essas situações para mim. O desejo de ter cabelos lisos tornou-se uma busca constante, uma tentativa desesperada de me encaixar nos padrões estabelecidos.

Minha timidez era uma marca constante, aliada a uma autoestima baixa que obscurecia minha verdadeira identidade racial. Na época, não me reconhecia como uma pessoa de pele parda, e a busca por uma autoimagem perdida tornava-se um desafio diário. Esse conflito interno refletia-se na minha memória, que parecia ter deletado muitos episódios traumáticos, tornando difícil recordar detalhes significativos dessa fase da minha vida.

Nesta época, lembro-me que meus pais sempre buscavam uma oportunidade para sair do aluguel e comprar um terreno para construir uma casa. Um dia, meu pai soube por amigos que estavam vendendo terrenos em um bairro periférico da cidade, por um preço acessível e parcelado, e ele realizou a compra. Após alguns anos pagando a parcela do terreno e, restando poucas parcelas, eles (minha mãe e meu pai) finalmente conseguiram comprar um pouco de material para construir uma casa. Com a ajuda de amigos, aos poucos, levantaram as paredes e cobriram o primeiro cômodo. Mudamos para lá, apesar das condições precárias, como o chão de terra, a falta de eletricidade e água encanada, porque meus pais estavam determinados a sair do aluguel.

Você deve estar se perguntando sobre as bebedeiras do meu pai. Pois bem, deixe-me contar o que aconteceu.

Meu pai bebia até perder o sentido. Ele não se reconhecia como alcoólatra e dizia que era apenas uma forma de relaxar. No entanto, com o tempo, o hábito foi se intensificando, a ponto de ele começar a ter convulsões sempre que bebia. No dia seguinte, a ressaca era insuportável: dores intensas no estômago, mal-estar e vômitos incessantes.

Minha mãe, preocupada e insistente, o convenceu a procurar ajuda médica. Relutante, ele foi ao médico e descreveu em detalhes o que acontecia: as convulsões, a dor, o sofrimento. O médico, com um semblante sério, deixou claro que ele precisava fazer uma escolha importante: a bebida ou a vida. A decisão estava nas mãos dele.

Diante dessa escolha, meu pai optou por viver. Ele decidiu parar de beber e se comprometeu a mudar de vida. Hoje, ele e minha mãe continuam casados, morando na casa que construíram juntos no interior do Maranhão. Eles levam uma vida simples, de companheirismo, longe dos dias sombrios causados pelo álcool.

Progressivamente, eles finalizaram a construção da casa, e foi nela que passei o final da minha infância, adolescência e até o dia em que saí de casa.

E onde se encontra o ato de brincar nesta infância marcada por tantos desafios e dificuldades? Antes de concluir esta parte, eu considero fundamental registrar as escassas lembranças que ainda persistem em minha mente sobre as brincadeiras. Recordo-me dos momentos em que, ao fim do dia (início da noite), minha mãe, meu pai e outros vizinhos se reuniam na porta de suas casas, enquanto eu e outras crianças nos entregávamos às brincadeiras. Eram momentos de pura diversão, onde o simples ato de estar juntos já era suficiente para nos alegrar.

Nessas ocasiões, brincávamos de roda ao som de cantigas populares, criando laços de amizade e compartilhando risadas e alegrias. Além disso, havia uma diversidade de jogos

tradicionais que enchiam nossas noites de entusiasmo e emoção. Desde o animado passa anel, até o estratégico, rouba bandeira (no Maranhão chamávamos de “guerreou”), cada brincadeira nos proporcionava novas experiências e aprendizados.

Os brinquedos simples, como o pião, o bambolê, a corda e o elástico, também desempenhavam um papel fundamental em nossa diversão. Eles nos desafiavam física e mentalmente, incentivando-nos a explorar nossos limites e aprimorar nossas habilidades.

Em meio a um mundo repleto de preocupações e adversidades, esses momentos de brincadeira eram verdadeiros refúgios de felicidade e inocência. Eles nos permitiam escapar temporariamente das mazelas do cotidiano e nos conectar com nossa essência infantil.

E o prazer de estar junto com os amigos na rua era algo especial, e está relacionado ao apreço pelas pessoas, o que me faz lembrar de uma citação de Freire (1996, p. 28) que diz:

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta a influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.

À medida que recordo essas lembranças, percebo o quanto o brincar foi essencial para minha formação e desenvolvimento. Essas memórias preciosas continuarão a inspirar-me, lembrando-me da importância de preservar a simplicidade e a magia da infância, mesmo em meio às adversidades da vida.

Infelizmente, naquela época, eu não tive nenhuma professora/o que me ouvisse, acolhesse meus sonhos ou me incentivasse de uma maneira significativa. Tenho lembranças, mas elas não são boas e prefiro não as contar. No entanto, lembro-me de uma professora de matemática que tinha uma paixão evidente pela disciplina que ensinava, o que me permitia entender a matéria. Porém, nossa relação não ia além disso; não havia qualquer aproximação pessoal entre nós. A importância de uma educação que vá além da simples transmissão de conteúdo e que se conecte com as dimensões ética e estética, como Paulo Freire (1996) enfatiza. Freire nos lembra que nossa formação ética está profundamente entrelaçada com nossa capacidade de comparar, valorizar, intervir, escolher e decidir. Um exemplo claro disso foi minha professora de matemática. Apesar de sua evidente paixão pela disciplina, sua abordagem se limitava à transmissão de conhecimento técnico, deixando de lado aspectos importantes como a ética e a estética no processo de ensino. Isso me fez perceber a necessidade de uma educação que, além de ensinar, acolha e inspire as alunas/os.

Uma educação que integre esses valores pode criar um ambiente mais acolhedor e incentivador, onde os estudantes possam se desenvolver de forma mais completa e relevante. Por isso, formar educadoras/es que não apenas transmitam conhecimento, mas também inspirem e acolham os sonhos de suas alunas/os, é essencial para promover uma educação transformadora e humanizadora.

## **Parte II: Entre Desafios e Descobertas - A Adolescência Desvendada**

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele (Freire, 1996, p. 28).

A adolescência trouxe consigo novos desafios e me levou ao subemprego, rendendo-me à lógica do mercado informal. Devido às necessidades, comecei a vender produtos de revista, como Avon e Hermes. Isso me ajudava a suprir pequenas necessidades pessoais, às quais meus pais não podiam atender.

Nesse período, como era comum entre as crianças de famílias católicas, frequentei a catequese e fiz minha primeira comunhão. Foi também nessa fase da minha vida que encontrei uma forma de expressão e engajamento que marcaria profundamente minha trajetória: o grupo de acólitos<sup>2</sup> da igreja de São Francisco, em Bacabal, Maranhão. Em meio às missas e rituais, surgiu um convite inovador que redefiniu as normas estabelecidas: a entrada de meninas no grupo, chamado de GASFRAN (Grupo de Acólitos de São Francisco). Até então, o espaço era exclusivamente masculino, mas ao ouvir o convite, não hesitei em participar. Na primeira reunião, estava só, mas essa coragem pioneira abriu portas para outras meninas que logo se juntaram ao movimento. Conhecida como a jovem que quebrou barreiras, fui a primeira menina a integrar o grupo e a diretoria deste. Essa experiência abriu as portas para novos horizontes na paróquia, onde me tornei catequista de 1ª comunhão e assumi a responsabilidade de orientar adultos no caminho da fé. Essa dedicação logo se expandiu para outros domínios eclesiais, participando de grupos de jovens, integrando o grupo de liturgia e contribuindo para o coral.

O desejo de ampliar ainda mais minha caminhada na igreja, levou-me a criar e coordenar um grupo de teatro na igreja, onde mergulhei em diversas formas de expressão artística. Essa intensa participação me permitiu interagir com padres e freiras franciscanos, que se destacavam pelo envolvimento em causas sociais. O contato com esses líderes espirituais proporcionou um

---

<sup>2</sup> Acólito (do grego antigo - akóloutos) é um assistente ou seguidor que ajuda o celebrante em um serviço religioso ou procissão. Em muitas denominações cristãs, eles auxiliam os ministros ordenados (Bispos, Padres, Diácono, e também ministro da palavra, ministro da eucaristia) nas ações litúrgicas, sobretudo na celebração da Santa Missa.

aprendizado essencial, permitindo-me aceitar quem eu era, e desenvolver uma consciência crítica diante dos problemas sociais.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (Freire, 1996, p. 28).

No contexto dessas experiências, participei ativamente de reuniões das comunidades eclesiais de base, participando da organização de eventos significativos como o "Grito dos Excluídos".

A proposta do Grito dos Excluídos e Excluídas nasceu em uma reunião de avaliação do processo da 2ª Semana Social Brasileira, promovida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que aconteceu nos anos de 1993 e 1994. Surgiu como forma de dar continuidade e concretizar os debates e o tema da semana “Brasil, alternativas e protagonistas”, ou “O Brasil que a gente quer”. Assim como, inspirada no lema da Campanha da Fraternidade de 95, que tinha por tema “Fraternidade e Excluídos” e lema: “Eras tu, Senhor?” (Trecho extraído do site Vida em primeiro lugar. Grito dos excluídos e excluídas).

Essa participação fortaleceu minha compreensão sobre as questões sociais e a importância de engajar-se ativamente na busca por justiça e igualdade. Essa fase foi um período de grande aprendizado e despertar da consciência crítica, que influenciaria meu percurso.

Paralelamente a essas atividades, enfrentei o desafio do ensino médio em Bacabal. Diante das opções limitadas oferecidas pela rede pública, escolhi a educação geral (antigo científico) marcando uma jornada educacional de três anos que se entrelaçam com minha intensa participação na comunidade eclesial. Foi uma fase de crescimento pessoal, transformações e descobertas que marcou profundamente minha perspectiva de mundo e minha identidade.

### **Parte III: Além dos Limites - A Maturidade Conquistada**

As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos (Freire, 1996, p. 34).

Após concluir o ensino médio, meu caminho para o mercado de trabalho não foi imediato. A busca por emprego mostrou-se desafiadora, levando-me a continuar minha trajetória como revendedora Avon e Hermes. Mesmo tentando me aventurar no comércio, não

encontrava minha verdadeira identidade nesse campo. Foi então que a oportunidade bateu à porta na forma de um concurso público do Estado.

Em 1991, decidi arriscar ao me inscrever para o cargo de auxiliar de serviços gerais. Surpreendentemente, fui aprovada e em 1992, iniciei uma jornada de meio período, trabalhando seis horas diárias. O salário-mínimo da época não apenas contribuía para minhas despesas pessoais, mas também era um suporte essencial para ajudar em casa.

Nesse período, minha vida tomou um novo rumo ao ingressar no grupo de teatro amador chamado Educarte, criado com o apoio da casa de cultura da cidade. O que chamo de teatro amador, como o próprio nome sugere, é uma forma de teatro praticada por pessoas que têm paixão e interesse pela arte teatral, mas que não fazem disso sua profissão principal. Esses indivíduos se dedicam ao teatro por amor à arte e não para obter ganhos financeiros.

Essa experiência intensa proporcionou-me não apenas disciplina, postura de palco e entonação de voz, mas também se tornou um ponto marcante em minha vida. Participamos de diversas apresentações na cidade, incluindo o musical infantil "Canção de Todas as Crianças", de Toquinho e Elifas Andreato. Nesse musical, destaquei-me no papel de uma "Gueixa de Louça", cativando a atenção das crianças com minha performance. Simultaneamente às minhas atividades profissionais e artísticas, busquei aprimoramento acadêmico realizando uma complementação pedagógica para obter o diploma de magistério, habilitando-me para lecionar da primeira à quarta série.

Quando nos mudamos para nossa casa em construção, conheci uma garota que morava no mesmo bairro e logo nos tornamos amigas inseparáveis. Estudamos juntas na única escola de ensino médio público da cidade. Embora ela tenha concluído o ensino médio antes de mim e seguido uma carreira em contabilidade, enquanto eu optei pelo curso científico, nossa amizade permaneceu forte e continuamos compartilhando nossos sonhos.

Essa minha amiga tinha uma prima que era do Maranhão, mas havia se mudado para o Rio de Janeiro, onde trabalhava e morava. Durante uma visita dessa prima ao Maranhão, ela me apresentou à sua prima, e logo nos tornamos amigas também. Trocamos cartas regularmente e compartilhamos nossos objetivos. Quando a prima estava de férias, ela costumava visitar o Maranhão, mantendo assim nossa conexão por um longo tempo.

Eu e minha amiga sempre falávamos sobre a possibilidade de deixar o Maranhão. No entanto, essa amiga acabou adoecendo de uma doença inexplicável pelos médicos e veio a falecer. Foi uma perda extremamente dolorosa para mim, pois senti como se uma parte de mim tivesse ido embora junto com ela. Era uma amizade muito forte que se desfez com sua partida.

Mesmo após a perda da minha amiga, continuei mantendo contato com a prima dela. Continuamos trocando cartas, mantendo viva a conexão que tínhamos. Um dia, essa prima me contou que havia se mudado para São Paulo e me convidou para morar com ela. Apesar de não conhecer a região sudeste, ela me incentivava, dizendo que em São Paulo, mais especificamente em Campinas, eu teria a oportunidade de alcançar meus objetivos, pois ela reconhecia minha dedicação pelos estudos e minha determinação. Assim, começamos a planejar essa mudança, motivadas pela esperança de um futuro promissor. O tempo passou e quando completei cinco anos de serviço público no Estado, tive direito a uma licença-prêmio<sup>3</sup> de três meses. Esperei mais dois anos, e em 1999, enviei toda a documentação necessária para desfrutar desse direito, logo organizei minha viagem. Conversei com minha família, sabendo que deixá-los não seria fácil, mas senti a necessidade de buscar novos horizontes. Para meus amigos/a, apresentei a viagem como um simples passeio, para evitar despedidas emocionais, enquanto para minha família, compartilhei minha intenção de permanecer em Campinas morando com minha amiga, para perseguir meus objetivos acadêmicos e profissionais.

Cheguei em Campinas no dia 9 de julho de 1999. A adaptação à nova cidade foi um desafio. A peculiaridade do sotaque dos campineiros e meu jeito peculiar de falar geraram curiosidade mútua. Minha busca por emprego no centro de Campinas, por vezes, resultava em experiências inusitadas, como a parada em uma casa de massagem. Conteí essa história a um amigo, que com um sorriso, aconselhou-me a não retornar, pois aquele não era um lugar adequado para mim.

Estes episódios marcaram uma fase de transição e aprendizado, mostrando-me que cada desafio era uma oportunidade de crescimento. A mudança geográfica, os choques culturais e as experiências peculiares delinearam uma parte significativa de quem me tornei, demonstrando que a resiliência e a abertura para o novo são ingredientes essenciais em minha jornada.

A trajetória da minha vida foi permeada por sombras de exclusão e preconceito, destacando-se especialmente por ser nordestina, pertencer a uma condição econômica modesta e residir em uma comunidade. Uma experiência marcante ecoou em minha memória quando ouvi alguém afirmar: "Vocês vêm para cá tomar nossos empregos, por que não ficam na terra de vocês?" Surpresa e sem palavras, essa declaração injuriosa se tornou um combustível para minha determinação.

---

<sup>3</sup> A licença-prêmio ou licença assiduidade é um direito do servidor público federal, Estadual ou municipal, de, a cada 5 anos de trabalho ininterrupto de ter direito a três meses de afastamento remunerado, ou de usar o tempo desses três meses para aposentadoria.

Contudo, desafiando tais preconceitos, tracei um percurso de coragem. Conquistei não apenas um, mas cinco diferentes empregos ao longo do tempo. Desempenhei papéis diversos, desde babá, secretária da igreja, diarista de pizzaria, até atendente de call center e balconista. Cada ofensa e lágrima derramada tornaram-me mais forte, impulsionando-me a prosseguir, degrau por degrau. E em nenhum momento eu entendia que essa condição era justa. E que ter conseguido reunir forças para superar essas dificuldades foi a única opção que tive para sobreviver. Por isso, reuni forças que nem sabia que possuía, para conseguir seguir em frente. E que muitas vezes, as lágrimas escorriam pelo rosto, com as inquietações borbulhando a mente perguntando o porquê dessa condição injusta, indigna. E era daí que as forças vinham, que me faziam acreditar que eu poderia fazer algo para que outras pessoas não precisassem viver isso que eu vivi. E que essas palavras, essa história ecoe e que ajude a pensar estratégias para que situações como estas não se repitam.

Minha jornada foi uma sucessão de quedas e levantes, um constante aprendizado, olhando para trás para evitar repetir os mesmos erros. Nesse percurso, mantive-me firme, transmitindo boas vibrações, preservando meu caráter, mas, ao mesmo tempo, fazendo curvas para desviar das pedras no caminho. De mãos dadas com aqueles que compartilharam meu percurso, aprendi que nada conquistamos isoladamente, pois somos parte de uma sociedade.

Preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser (Freire, 1996, p. 40).

Em 2003, já residindo em Campinas por quatro anos, consegui um emprego em uma creche no bairro onde eu morava. Comecei trabalhando como monitora na educação infantil e, após dois anos, consegui reunir recursos para comprar minha primeira casa na mesma comunidade em que já vivia. Com apenas três cômodos, a casa representava mais que um lar: era a realização de um sonho. Com mobília adquirida gradualmente e a generosidade de amigas/os, construí meu próprio espaço. O desejo de prosseguir na educação me levou a prestar vestibular para Pedagogia no ano de 2004 em duas universidades, sendo contemplada com bolsa integral na PUC-Campinas. Essa conquista foi uma vitória não apenas pessoal, mas também familiar, tornando-me a primeira da família a ingressar no ensino superior. Durante os quatro anos do curso, enfrentei jornadas diárias de ônibus após intensas oito horas de trabalho como monitora. Sem computador em casa, minha dedicação aos estudos visava não apenas um diploma, mas a transformação pessoal e a capacidade de impactar o entorno.

[...] um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante (Freire, 1996, p. 57).

Com o diploma de Pedagogia em mãos, recebi o convite para lecionar na Educação Infantil na mesma instituição em que já trabalhava. Superando o medo e me mantendo firme na busca por conhecimento, aceitei o desafio e iniciei minha trajetória como professora.

Trabalhei como docente por sete anos e meio, acumulando experiências em diversas instituições e buscando novos desafios. Em um momento importante, transitei para a coordenação pedagógica e, em seguida, assumi a função de diretora educacional na instituição de ensino, onde permaneci por 18 anos.

Em 2020, desempenhando o papel de diretora educacional na Educação Infantil, candidatei-me ao processo seletivo para o mestrado na PUC Campinas, especificamente na linha de pesquisa de políticas públicas. Infelizmente, fiquei na lista de espera, e não obtive êxito. No ano subsequente, em 2021, com uma mudança de função para coordenadora pedagógica em uma outra escola de Educação Infantil, decidi novamente submeter-me ao processo seletivo do mestrado, desta vez na linha de formação de professores e práticas pedagógicas, logrando êxito na minha entrada para a pós-graduação *stricto sensu*. Em 2022, iniciei minha jornada no mestrado, reafirmando meu compromisso com a educação e o constante desejo de aprendizado e crescimento.

Enquanto profissional na educação infantil, eu assumi diversas funções, começando como monitora, passando por professora, coordenadora e diretora educacional. Cada uma dessas funções me ofereceu perspectivas únicas e valiosas, enriquecendo minha compreensão do ambiente escolar. Esse percurso diversificado me permitiu desenvolver uma visão multifacetada, possibilitando reflexões profundas e abrangentes sobre minha prática docente.

Desde o início da minha carreira, meu compromisso sempre foi o desenvolvimento e bem-estar das crianças, e foi essa paixão que me guiou a criar ambientes de aprendizagem acolhedores, estimulantes. Trabalhar diretamente com as crianças proporcionou momentos de alegria que aprimoraram minha prática pedagógica. Cada dia na sala de aula trazia novos desafios e descobertas, seja ajudando uma criança a dar os primeiros passos na leitura ou incentivando a criatividade através de atividades lúdicas. O sorriso de uma criança ao alcançar uma nova conquista é, sem dúvida, uma das maiores recompensas do meu trabalho.

Ao longo dos anos, colaborei com diversos profissionais da educação, e essas parcerias se mostraram fundamentais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e

eficazes. Compartilhar experiências, discutir estratégias e buscar soluções coletivas enriquecia não só a minha prática individual, mas fortalecia todo o ambiente escolar. Sempre acreditei que a educação é um processo conjunto, onde a escola e a família devem caminhar lado a lado. As reuniões com as mães, pais, avós e responsáveis, os momentos de escuta e o envolvimento das famílias nas atividades escolares foram fundamentais para o sucesso do processo educativo.

Minha interação com a comunidade escolar sempre foi além das salas de aula. Participar de projetos comunitários, organizar eventos e promover ações que envolvem toda a comunidade são formas de ampliar o impacto positivo da educação. Para mim, a escola deve ser um espaço de integração e transformação social, e acredito que minha atuação contribui significativamente para isso.

Como aluna de mestrado e coordenadora pedagógica em uma escola de Educação Infantil, tenho vivenciado uma série de transformações pessoais e profissionais. O mestrado tem sido uma experiência enriquecedora, desafiando-me a aprofundar meus conhecimentos teóricos e a refletir criticamente sobre minha prática pedagógica.

A exposição a novas teorias e metodologias ampliou minha compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. As discussões acadêmicas e as leituras realizadas me proporcionaram novas perspectivas e ferramentas para enfrentar os desafios diários da educação infantil. O mestrado tem me conduzido a um processo contínuo de autoavaliação e desenvolvimento, aprimorando minhas habilidades de liderança e gestão, e me impulsionando a buscar constantemente a melhoria da qualidade do ensino na instituição onde atuo. Esse processo tem transformado minha prática, tornando impossível ser a mesma profissional que eu era ao ingressar no mestrado. As formações e debates acadêmicos têm incentivado uma postura mais reflexiva e crítica, levando-me a adotar práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. As experiências acumuladas ao longo dos anos, combinadas com as transformações proporcionadas pelo mestrado, me preparam para enfrentar os desafios da coordenação pedagógica com mais competência e confiança. Acredito firmemente que a educação é um processo de transformação contínua e estou empenhada em contribuir para a formação de um ambiente escolar cada vez mais receptivo e inspirador para as crianças, as/os profissionais, as famílias, e a comunidade escolar.

Olhando para trás, hoje, vejo uma jornada marcada por obstáculos e muitas mudanças, onde a pobreza e a adversidade se tornaram minhas primeiras lições, e a perseverança e a resiliência, minhas bússolas. Poderia contar-lhe que sou prova viva de que, mesmo nas circunstâncias mais difíceis, é possível projetar um caminho rumo à superação e ao sucesso. Poderia descrever minha busca incansável por objetivos, minha decisão de ser uma mulher forte

e determinada, e como é possível ser grandiosa, mesmo na pequenez. Poderia concluir assim. E tudo isso é verdade, mas não é só isso! Muitos e muitas, lutam com fervor e não conseguem. Por quê? Porque além da determinação, precisamos das oportunidades para agarrar. Porque apenas a vontade, a resiliência, não bastam. Esta é a verdade.

É fundamental ressaltar que nosso sistema capitalista e neoliberal é cruel, fazendo-nos crer que, não importa quão árdua seja nossa jornada, se tivermos vontade, alcançaremos nossos objetivos. Mas não é tão simples assim! Não é justo que eu tenha enfrentado tantos obstáculos para chegar à universidade. Isso evidencia a desigualdade em nosso país, onde poucos têm muito e muitos têm muito pouco. A educação é um direito constitucional, mas muitas vezes nos é negada, privando-nos das condições necessárias para prosseguir. Tenho o direito, e daí? Se não posso usufruí-lo?

É necessário desmascarar a ideologia de um certo discurso neoliberal, chamado às vezes de modernizante que, falando do tempo histórico atual, tenta convencer-nos de que a vida é assim mesmo. Os mais capazes organizam o mundo, produzem; os menos, sobrevivem (Freire, 1996, p. 54).

Quantas pessoas com histórias semelhantes à minha desistiram por não suportarem o sofrimento da exclusão? Não é justo que tais experiências ainda ocorram no século XXI, e não podemos normalizá-las. Não está tudo bem quando há discriminação e preconceito entre pessoas de diferentes regiões do Brasil. Além disso, não é aceitável que o acesso à educação seja tão difícil para alguns e desconsiderado para outros/as.

Eu resisti, mas muitos amigos e amigas ficaram pelo caminho. E não foi porque me esforcei mais e eles menos, mas sim pela perversidade do sistema neoliberal, que faz de tudo para nos fazer desistir e sentir-nos fracassados por não termos lutado o suficiente. Como Freire e Shor (1986, p. 28) afirmam, "sabemos que não é a educação que modela a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder".

## **CAPÍTULO I – VIVÊNCIAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO AMBIENTE FAMILIAR**

### **Revisão da Literatura: Percepções das Famílias sobre a Educação Infantil durante a Pandemia**

O período de isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19 trouxe desafios sem precedentes para diversas áreas da sociedade, e a Educação Infantil não foi exceção. Durante esse período, as famílias assumiram um papel central no processo educativo de suas crianças, tornando-se parceiras essenciais das instituições de ensino. **Nesse** contexto, apresentamos as produções acadêmicas, que se dedicaram a investigar as vivências das famílias e suas significações sobre as propostas didático-pedagógicas oferecidas, bem como sua influência no desenvolvimento infantil.

Este capítulo propôs explorar e analisar as contribuições dessas pesquisas para a compreensão da interação entre família, instituição de ensino e desenvolvimento infantil durante o período de isolamento social. Foi examinado o que as produções acadêmicas revelaram sobre as significações das famílias em relação às propostas didático-pedagógicas adotadas, considerando seus impactos no desenvolvimento das crianças. Por meio dessa análise, buscou-se não apenas compreender as experiências das famílias, mas também identificar direcionamentos e recomendações para aprimorar a prática educativa nesse contexto desafiador.

Ao explorar as significações das famílias sobre as proposições didático-pedagógicas durante o período de isolamento social, este capítulo visou contribuir para o avanço do conhecimento no campo da Educação Infantil, e oferecer subsídios para o aprimoramento das práticas pedagógicas, visando sempre o melhor interesse e desenvolvimento das crianças.

#### **1.1. Revisão Literária**

Ao iniciar este estudo, tornou-se essencial realizar uma revisão abrangente da literatura, especialmente sobre as significações atribuídas pelas famílias à educação infantil durante a pandemia de Covid-19. Este levantamento se tornou não apenas uma etapa fundamental, mas também imprescindível para estabelecer um panorama claro e embasado sobre as experiências vivenciadas por essas famílias em um período de desafios inéditos.

A compreensão das perspectivas das famílias e da relação família-escola foi essencial não apenas em momentos de adversidade, como a pandemia da Covid-19, mas também em situações de transformação contínua, que fizeram parte do cenário educacional.

Nesta perspectiva, este estudo se intenciona não só para reunir e sintetizar as descobertas de estudos anteriores, mas também lançar luz sobre as lacunas e os desafios ainda presentes nessa área de pesquisa. Ao mergulhar nas significações, experiências e necessidades das famílias, me propus não apenas compreender, mas também contribuir para o aprimoramento contínuo da educação infantil em meio às complexidades da realidade contemporânea.

O levantamento ocorreu através da plataforma Capes Periódicos<sup>4</sup>. Busquei por estudos que tratassem da significação das famílias sobre a etapa da educação infantil no contexto da pandemia de Covid-19. Delimitando o período de 2020 a 2023, usei os seguintes descritores: “Educação Infantil” AND “família” AND “pandemia”. Encontrei 87 publicações, das quais 60 com o texto integral disponível para leitura. Excluindo entradas duplicadas, foram selecionados 50 artigos para primeira triagem, por meio da análise do título e resumo. Dentre os trabalhos encontrados, procurei identificar aqueles que possuísem maior relação com a temática desta pesquisa, ou seja, aqueles que exploraram a significação das famílias sobre a educação infantil durante a pandemia, investigando como elas (famílias) avaliaram esse período, os desafios enfrentados, os benefícios percebidos e as mudanças observadas. Além disso, foquei em artigos que discutiram a relação entre família e escola, refletindo sobre a forma como a interação entre ambas foi afetada durante a pandemia, incluindo aspectos de comunicação, apoio e colaboração.

Foram descartados os estudos que não abordavam diretamente a significação das famílias sobre o ensino remoto emergencial, ou que, apesar de tratarem da Educação Infantil, focaram em outros assuntos, como: alfabetização científica na educação infantil; reflexões dos desafios da prática docente na educação infantil; a corporeidade e a educação infantil; formação continuada de professores/as da educação infantil num contexto pandêmico; educação do campo na conjuntura da pandemia, etc. E nesta busca encontrei um total de 18 trabalhos com maior estreitamento com o estudo, ou melhor, possuíam uma conexão mais direta e relevante com os objetivos e perguntas centrais desta pesquisa. Iniciei então, a leitura dos textos completos dos artigos. Nesta etapa, também considerei as escolhas metodológicas e os referenciais teóricos que abordaram a pandemia de Covid-19, educação infantil e relação família-escola, que sustentam a discussão proposta, resultando na seleção de 9 trabalhos que possuíam afinidade com a temática, fundamentação teórica e conjunto metodológico deste estudo.

---

<sup>4</sup> O portal Capes Periódicos é uma plataforma digital mantida pelo Ministério da Educação, que agrega publicações revisadas por pares de revistas brasileiras de código aberto.

Dito isto, e após refletir as produções indicarei a seguir em um quadro uma breve análise sobre a contribuição de cada uma no tema investigado:

**Quadro 2:** Contribuições dos textos para a pesquisa

Referência completa	Como a pesquisa se relaciona com a investigação em curso?
<p>1) LEONCIO, Silvana; MESQUITA, Zilda; RABELO, Rafaela. A comunicação via WhatsApp na interação escola e família na educação infantil durante a pandemia de COVID-19. <i>Rev. Ibero-Americana de Est. em Educação</i>, Araraquara, v.18, n.00, p.e 023055, 2023.</p>	<p>Ao investigar as percepções das famílias poderei examinar se o uso do WhatsApp como meio de interação com a escola foi eficiente ao transmitir informações importantes sobre o ensino remoto, atividades, avaliações, etc. Averiguar se a comunicação via WhatsApp promoveu envolvimento das famílias nas atividades escolares das crianças e se estimulou a participação ativa na educação delas durante o período de distanciamento social.</p>
<p>2) CASTRO, Mayara Alves; VASCONCELOS, José Gerardo; ALVES, Maria Marly. Estamos em casa! Narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia. <i>Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo, [S. l.]</i>, v. 2, n. 1, p. 1–17, 2020.</p>	<p>Este estudo me ajudou a refletir sobre as experiências cotidianas das crianças, das famílias e dos educadores enquanto lidavam com a transição para o ensino à distância. E sobre o papel das famílias nesse novo contexto educacional. Discuti como eles apoiaram o aprendizado de seus filhos em casa, quais foram os desafios enfrentados por eles e como essa mudança impactou a dinâmica familiar.</p>
<p>3) ADERNE, Aline da Silva Ferreira; FERREIRA, Tays da Silva. Educação em tempos de pandemia: (re) vivências na educação infantil durante o distanciamento social. <i>Olhar de Professor, [S. l.]</i>, v. 24, p. 1–8, 2021.</p>	<p>Me ajudou a analisar como as práticas educativas foram modificadas para se adequarem ao ambiente remoto ou semipresencial. Trouxe discussões sobre métodos de ensino online, criação de atividades interativas e engajadoras, e como os/as educadores/as mantiveram o vínculo e a conexão com as crianças nesse novo contexto. Além de contribuir na compreensão e atendimento às necessidades das crianças e suas famílias durante o período de distanciamento social.</p>
<p>4) SILVA, Raiane Luiza da. Relações e mediações das famílias em tempo de pandemia na educação infantil na pré-escola fase – I. <i>Eventos Pedagógicos, 12(2)</i>. 2021.</p>	<p>Este estudo ajudou na análise sobre a parceria família/escola no processo educativo, trabalhando em conjunto com educadores/as para apoiar o aprendizado das crianças em casa. E também sobre estratégias usadas pelas famílias para auxiliar no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, adaptando-se ao novo cenário de educação remota ou híbrida. E ainda sobre a importância da comunicação entre escola e família.</p>
<p>5) MEDEIROS, Angélica Yolanda. Bueno. Bejarano. Vale de, Pereira, Eliane. Ramos, &amp; Silva, Rose Mary. Costa. Rosa Andrade. Desafios das Famílias na Adaptação da Educação Infantil a Distância Durante a Pandemia de Covid-19: Relato de Experiência. <i>EaD Em Foco, 10(3)</i>. 2020.</p>	<p>Esta pesquisa me ajudou a pensar sobre as dificuldades de garantir acesso à tecnologia e internet, especialmente para famílias de baixa renda ou em áreas com infraestrutura limitada. E compreender como as famílias tiveram que se adaptar rapidamente a um novo modelo de educação infantil, sem preparo prévio, enfrentando desafios tecnológicos, organizacionais e pedagógicos.</p>
<p>6) KOSLINSKI, Mariane Campelo; XAVIER, Rosa Seleta de Souza Ferreira; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Implementação do ensino remoto: Percepções dos professores e das famílias na Educação Infantil. <i>Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</i>, Araraquara, v. 17, n. n. esp. 3, p. 2365–2385, 2022.</p>	<p>Este estudo me ofereceu uma visão abrangente das percepções das famílias sobre o ensino remoto na Educação Infantil durante a pandemia de Covid-19. Me ajudou a identificar pontos fortes, desafios e necessidades emergentes das famílias, nos mostrando que precisamos de estratégias mais eficazes para fortalecer a colaboração entre escola e</p>

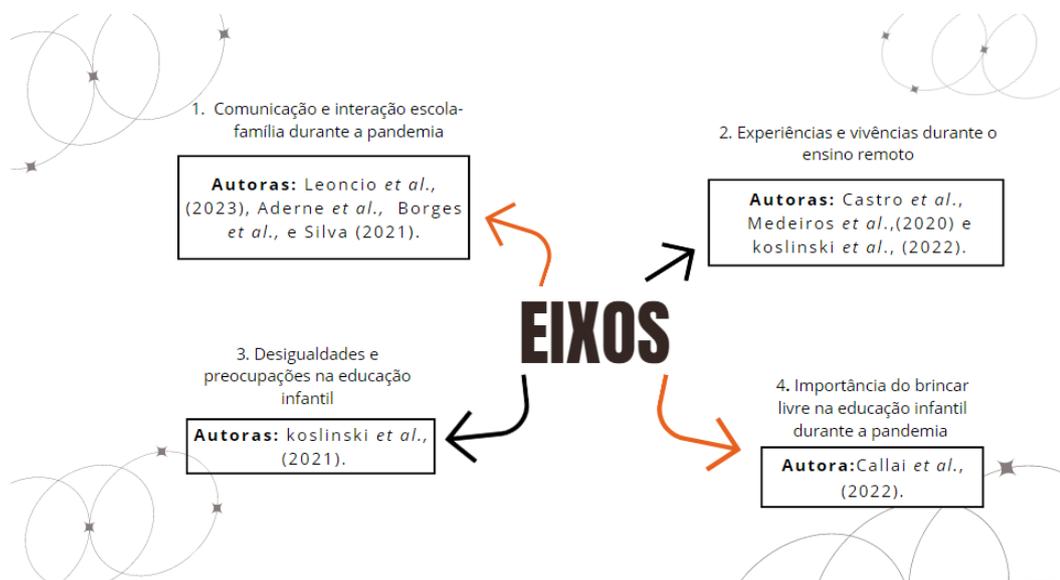
	famílias em situações futuras, no intuito de um ensino mais efetivo e inclusivo.
7) Borges, Laura, & Cia, Fabiana. Rotina familiar e acadêmica de famílias de alunos durante o isolamento social. <i>Perspectivas Em Diálogo: Revista De Educação E Sociedade</i> , 8(16).2021	Esta pesquisa me ajudou nas reflexões sobre como as famílias enfrentaram os desafios de terem tido que organizar o espaço em casa para estudo, a criação de horários e rotinas de aprendizagem, além da gestão do tempo entre as atividades escolares e domésticas.
8) Koslinski, Mariane Campelo, Bartholo, Tiago Lisboa. A pandemia e as desigualdades de oportunidades de aprendizagem na educação infantil. <i>Estudos Em Avaliação Educacional</i> , 32. 2021.	Este estudo me ajudou a refletir como a pandemia exacerbou as desigualdades de oportunidades de aprendizagem na educação infantil. E a entender como diferentes grupos socioeconômicos enfrentaram dificuldades variadas no acesso à educação infantil durante a pandemia de Covid 19. E também favorece a compreensão das condições diversas das famílias e as implicações dessas condições para a educação e o bem-estar das crianças.
9) CALLAI, Cristiana; MAIA, Marta Nidia Varella Gomes; SERPA, Andrea. O brincar livre em contexto de pandemia: gestos para pensar o currículo da Educação Infantil. <i>Debates em Educação, [S. l.]</i> , v. 14, n. Esp, p. 534-545, 2022.	Este estudo contribuiu para a discussão sobre como preservar e promover o brincar livre como parte essencial do aprendizado infantil, mesmo em situações adversas como a pandemia, além de explorar como as adaptações pedagógicas influenciam o desenvolvimento das crianças e a interação entre família e escola.

Fonte: autoria própria (2024).

Todos os estudos analisados se entrelaçam em torno de um ponto central: a pandemia da Covid-19. Embora cada um verse diferentes perspectivas, todos estão unidos por esse tema central, que é o cerne da minha pesquisa.

### 1.2. Explorando Eixos: uma análise detalhada

**Figura 1:** Eixos Temáticos dos Estudos sobre Educação Infantil na Pandemia de Covid-19



Fonte: elaborado pela pesquisadora no programa Canva (2024).

A presente reflexão buscou compreender a relevância destes estudos já apresentados no quadro 1, e organizados em eixos na figura 1. Nesta análise, busquei examinar e compreender os resultados destes diversos estudos que abordaram diferentes aspectos da educação infantil durante o período desafiador da pandemia de Covid-19. Cada estudo se concentrou em aspectos específicos, desde as experiências e vivências durante o ensino remoto até as preocupações socioeconômicas e desigualdades enfrentadas pelas famílias.

Durante a crise sanitária, as instituições de ensino foram desafiadas a encontrar novas formas de promover o desenvolvimento das crianças dentro de um contexto remoto ou híbrido, garantindo que as práticas pedagógicas continuassem alinhadas aos princípios da educação infantil.

Ao examinar as práticas adotadas e os resultados alcançados em relação a esses estudos, pude identificar tanto os pontos fortes quanto as lacunas no processo de adaptação da educação infantil ao contexto da pandemia. Deste modo, essa análise permitiu-me refletir sobre como as experiências vivenciadas durante esse período influenciaram na relação família/escola e aprendizagem das crianças.

Por meio desta apreciação, procurei compreender as complexidades da relação entre família/escola na educação infantil durante o período da pandemia, além de analisar os conhecimentos produzidos sobre esse contexto. No decorrer dessa análise, foi possível identificar palavras recorrentes nos quatro eixos estruturantes da investigação, as quais foram destacadas por meio de uma nuvem de palavras. Adicionalmente, estabeleci uma conexão entre as pesquisas que fundamentam este estudo e a Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotski<sup>5</sup>, a qual contribuiu para a construção teórica deste capítulo, ampliando a compreensão da dinâmica familiar e escolar e seu impacto no desenvolvimento infantil. A seguir, apresentei os quatro eixos estruturantes desta investigação, cujas análises detalharam as principais perspectivas sobre a interação entre família/escola durante o período da pandemia, evidenciando os elementos que permeavam a prática pedagógica e as vivências das famílias.

### ***1.2.1. Comunicação e interação escola-família durante a pandemia***

---

<sup>5</sup> VIGOTSKI: A grafia do nome do autor seguirá a utilizada nas obras referenciadas neste estudo.

A adoção do Whatsapp como meio de comunicação entre escolas e famílias na educação infantil durante a pandemia de Covid-19 destacou a adaptação das práticas comunicativas e o fortalecimento da interação entre a cultura escolar e familiar. As escolas usaram o WhatsApp para enviar informações, disponibilizar orientações sobre a aprendizagem em casa, facilitou o envio de feedback imediato sobre o progresso das crianças e ofereceu suporte emocional e acolhimento, com mensagens de incentivo e chamadas de vídeo para manter o vínculo afetivo, e ainda, famílias e professoras/es, compartilharam fotos e vídeos das atividades realizadas. Além disso, a pandemia exigiu a reconfiguração das práticas educacionais, promovendo uma cultura da infância que valoriza as necessidades e direitos das crianças. Embora o ensino remoto tenha ressaltado a importância da participação familiar no processo de aprendizagem, ficou evidente nos estudos de Leoncio *et al.*, (2023); Aderne *et al.*, Borges *et al.*, e Silva, (2021), que por mais que o envolvimento das famílias tenha sido importante, a experiência presencial na escola continua sendo imprescindível em termos de qualidade educacional. No decorrer do isolamento social, apesar do apoio oferecido pela escola, as famílias enfrentaram desafios, como a sobrecarga materna, dificuldades em realizar as atividades escolares e a necessidade de aprimorar a comunicação com a escola.

### ***1.2.2. Experiências e vivências durante o ensino remoto***

A experiência e a vivência na educação infantil na fase da pandemia de Covid-19 desempenharam papéis importantes na adaptação ao ensino remoto. A experiência das professoras/es, acumulada ao longo do tempo, permitiu a adaptação das práticas pedagógicas e a implementação de novos métodos de ensino usando tecnologias como o Whatsapp. Por outro lado, a vivência diária das crianças e suas famílias, marcada por sentimentos de saudade e medo, exigiu um ambiente educacional mais acolhedor e sensível. A parceria entre crianças, famílias, escolas e a internet no período pandêmico da Covid-19, destacou a internet como um "terceiro educador", conforme apontado nos estudos de Castro *et al.*; Medeiros *et al.*, (2020) e Koslinski *et al.*, (2022). A crise sanitária estreitou os laços entre esses elementos, reforçando a necessidade da participação ativa das famílias na mediação do aprendizado infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sublinha a importância do diálogo e compartilhamento de responsabilidades entre a escola e a família. Embora a tecnologia tenha sido uma ferramenta essencial, as dificuldades de acesso, especialmente para famílias em extrema pobreza, ressaltaram a necessidade de métodos alternativos como ligações e materiais impressos. A

pedagogia do brincar foi enfatizada como essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Os desafios da Educação a Distância na modalidade ensino remoto para a Educação Infantil durante o isolamento social são inegáveis. A pandemia ressaltou a importância da educação infantil presencial para o desenvolvimento das crianças e a redução de desigualdades.

### ***1.2.3. Desigualdades e preocupações na educação infantil***

Os impactos desiguais da pandemia de Covid-19 nas oportunidades de aprendizagem das crianças na educação infantil, revelando desafios, dificuldades, estratégias e disparidades foi evidenciado nos estudos de Koslinski *et al.*, (2021). Entre os desafios estão a rápida adaptação ao ensino remoto e a necessidade de recursos tecnológicos. As dificuldades enfrentadas pelas famílias incluem a falta de acesso a dispositivos eletrônicos e internet, além da necessidade de conciliar trabalho e apoio ao aprendizado dos filhos. Para mitigar esses problemas, as escolas adotaram estratégias como o uso de plataformas online, aplicativos de comunicação, e distribuição de materiais didáticos impressos. As disparidades são evidentes entre crianças de diferentes perfis socioeconômicos, com famílias mais abastadas tendo melhor acesso à tecnologia e apoio educacional em casa.

### ***1.2.4. Importância do brincar livre na educação infantil durante a pandemia***

O brincar livre refere-se a atividades espontâneas e não estruturadas, onde as crianças têm liberdade para explorar, criar e interagir com o mundo ao seu redor sem a intervenção direta de adultos, foi o que ressaltou o estudo de Callai *et al.*, (2022). Essas atividades são importantes para a aprendizagem, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico. Durante a pandemia, as crianças adaptaram seu brincar ao ambiente doméstico, transformando suas casas em espaços de exploração e criatividade. Propostas pedagógicas enviadas às famílias frequentemente que enfatizavam atividades de cópia, treino e repetição, negligenciaram a importância do brincar livre. A experiência de uma criança de 4 anos que explorou todos os sentidos através de atividades como fazer bolhas de sabão revelou a necessidade de um currículo alinhado com a cultura infantil, reconhecendo o brincar livre como essencial para o desenvolvimento.

A pesquisa de Callai *et al.*, (2022), fundamenta-se na visão de Benjamin (2002) e Rinaldi (2012) que enfatizam a importância de uma escuta sensível, que valorize as diversas formas de expressão das crianças. Destacando que o brincar é um espaço de resistência cultural.



professores em casa, tornando-se ensinantes dos próprios filhos (Laguna *et al.*, 2021, p. 407).

Os estudos de Laguna *et al.*, Koslinski *et al.*, (2021) convergem ao destacar como o ensino remoto na educação infantil durante a pandemia de Covid-19 acentuou as desigualdades sociais e educacionais. Laguna *et al.*, (2021) ressalta que a transferência das atividades escolares para o ambiente doméstico colocou uma responsabilidade significativa sobre as famílias, sem levar em conta as disparidades socioeconômicas e o preparo dos adultos para desempenhar esse papel. Muitas famílias enfrentaram desafios, como a falta de recursos tecnológicos, o analfabetismo funcional dos responsáveis, o que dificultou a execução dessa tarefa. Além disso, as crianças que ficavam com cuidadores, estes, não tinham formação docente e, mesmo que tivessem, as crianças tendiam a vê-los, como cuidadores, não como suas professoras escolares, o que também impactou o processo de ensino-aprendizagem. Koslinski *et al.*, (2021), por sua vez, reforçam essa visão ao apontar que as dificuldades de comunicação e acesso à internet, foram mais comuns em famílias de perfil socioeconômico mais baixo, o que contribuiu para um aumento das desigualdades educacionais. Mesmo quando havia acesso às tecnologias, o engajamento das crianças nas atividades ao vivo oferecidas pelas escolas era baixo, evidenciando que o simples acesso não garantia a continuidade eficaz do aprendizado. Para mais, estas pesquisadoras observaram que as famílias com maior poder aquisitivo conseguiram adaptar suas rotinas para incluir atividades educativas complementares, como brincadeiras e leitura, enquanto as famílias menos favorecidas encontraram dificuldades para implementar essas práticas, o que ampliou ainda mais as desigualdades.

[...] fica evidente que o aumento das desigualdades educacionais no país foi potencializado com o advento da pandemia, embora já existissem antes dela. Diante da necessidade de suspensão das aulas presenciais e o acesso ao ensino não presencial, com a utilização de ferramentas tecnológicas, foram escancaradas as diferenças de acesso à educação, quando uma grande parcela dos alunos de escolas públicas não possui condições mínimas de infraestrutura para acompanhamento das aulas (Silva *et al.*, 2021, p. 1002).

As desigualdades sociais no Brasil se refletiram em desigualdades educacionais, especialmente em situações de crise, como a pandemia de Covid-19. O país não estava preparado, em termos de infraestrutura básica para lidar com a transição abrupta do ensino remoto, que se tornou necessário durante a pandemia. Embora houvesse um discurso sobre a necessidade de inclusão digital, os investimentos feitos até aquele momento foram insuficientes para garantir que todos os estudantes e professoras/es tivessem acesso às ferramentas e à internet, resultando em uma exclusão digital (Silva *et al.*, 2021).

Estudos como os de Castro *et al.*; Medeiros *et al.*, (2020); Aderne *et al.*; Borges *et al.*, (2021); Koslinski *et al.*, (2022), indicam que a colaboração entre família e escola é imprescindível para o sucesso da educação infantil, sendo essa parceria um dos principais fatores para se obter bons resultados educacionais. Para promover o desenvolvimento integral da criança é indispensável que ambos trabalhem juntos, mantendo uma comunicação constante e alinhada.

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2010, p. 19), pontua que a escola deve assegurar: “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização”. Partindo dessa premissa destaco a pesquisa de Carvalho (2004, p. 4), que expõe:

A educação tem um papel fundamental na produção e reprodução cultural e social e começa no lar/família, lugar da reprodução física e psíquica cotidiana – cuidado do corpo, higiene, alimentação, descanso, afeto –, que constituem as condições básicas de toda a vida social e produtiva.

Para Silva *et al.*, (2021), a família e a escola estão conectadas e desempenham papéis complementares na educação das crianças. Este estudo aponta que, o ambiente familiar é o primeiro lugar onde a criança começa a absorver e participar da cultura, aprendendo normas, valores e comportamentos. A família, portanto, é vista como o primeiro agente ativo na educação da criança, influenciando diretamente seu desenvolvimento desde os primeiros anos de vida. Essa influência é primordial, pois as bases culturais e educativas estabelecidas pela família determinam a forma como a criança se relaciona com o aprendizado e com o mundo ao seu redor, antes mesmo de ingressar na escola.

Ao longo do período pandêmico, com a adoção do ensino remoto, as famílias foram obrigadas a assumir responsabilidades educacionais extras, além de suas já existentes tarefas profissionais e domésticas. Essa nova carga, combinada com a falta de espaço adequado para o ensino em casa e outras dificuldades, criou-se um ambiente de alta pressão. A necessidade de adaptar as rotinas diárias, criar um ambiente propício para o aprendizado e auxiliar as crianças nas atividades escolares contribuíram para uma sobrecarga emocional e física considerável. Embora o ensino remoto tenha permitido a continuidade das atividades escolares, ficou claro que ele não substituiu o ensino formal presencial (Silva *et al.*, 2021).

Sem a presença constante dos profissionais da educação, as crianças passaram a depender ainda mais das interações com os adultos em casa. No entanto, nem todas as famílias tinham condições ideais para mediar adequadamente o desenvolvimento cognitivo das crianças,

seja por falta de tempo, recursos ou conhecimento pedagógico. Além disso, o afastamento do convívio escolar e das atividades extracurriculares privaram as crianças de um ambiente que naturalmente favorece as interações sociais e as brincadeiras coletivas. Esse distanciamento trouxe desafios para a expressão e o desenvolvimento pleno das crianças que precisavam reinventar o espaço doméstico por meio da imaginação e do faz de conta. De acordo com Callai *et al.*, (2022), a falta do brincar, nesse contexto, foi sentida de forma expressiva, uma vez que, brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças. Ao brincar, as crianças exercitam papéis sociais, criam mundos próprios e reinterpretam a realidade de acordo com suas experiências e interesses.

Com a propagação do SARS-CoV-2, a rotina escolar foi subitamente interrompida, modificando a organização familiar e o modo de aprendizagem das crianças. A teoria histórico-cultural de Lev Vigotski ajuda a compreender como esses aspectos foram afetados em um cenário em que o aprendizado precisou ser adaptado rapidamente a um novo contexto, marcado pelo distanciamento físico e pelo uso intensivo de tecnologia.

Lembro-me do início daquele período turbulento. As escolas fecharam as portas, e as crianças, acostumadas ao burburinho das salas de aula, localizavam-se diante de telas. Para muitas famílias, esse foi o início de uma nova jornada: o lar, que antes era um espaço de convivência e afeto, de repente se transformou em um ambiente de aprendizagem. O que antes era rotina – a ida à escola, o contato com as professoras/es e os amigos – agora se tornava uma lembrança distante.

Segundo Vigotski (1934), as funções psicológicas superiores, como o pensamento abstrato e a memória, se constroem por meio da interação social e cultural. Com a pandemia, essa interação foi significativamente reduzida. As crianças, antes rodeadas por colegas e educadoras, passaram a interagir principalmente com telas, tentando internalizar novos conceitos e habilidades sem o suporte direto das professoras/es. Embora as ferramentas digitais fossem úteis, não poderiam substituir o calor humano, o olhar atento ou o toque que acontecia nas salas de aula.

As famílias se viram em um papel inesperado, assumindo a função de mediadoras do aprendizado. O ambiente doméstico, antes reservado ao convívio e ao descanso, tornou-se um espaço de ensino. Recordo-me de uma cena que se repetia em tantas casas: uma criança sentada à mesa da cozinha, enquanto os pais, trabalhando em casa, fizeram o possível para equilibrar as responsabilidades profissionais e educacionais. Cada lar enfrentava seus próprios desafios. Algumas crianças tinham um espaço tranquilo e organizado, outras dividiam a atenção com irmãos, barulhos da casa, do ambiente e da rua. Para Vigotski (1934), o meio não é apenas um

pano de fundo; ele é um agente ativo no desenvolvimento da criança. E, durante uma pandemia, esse meio foi posto à prova.

[..] os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência. A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança [...] o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro (Vigotski, 1933, p.683-684).

Compreender o papel do meio no desenvolvimento infantil de uma maneira mais relativa do que absoluta é fundamental. Durante a pandemia da Covid-19, cada criança foi exposta a um meio diferente, cada um com suas especificidades. Tínhamos algo em comum, estávamos vivenciando uma pandemia, mas cada criança teve uma experiência diferente. Em seus estudos Vigotski (1933), constata que a forma como uma criança vivencia uma situação, os elementos do meio marcam como essa experiência afeta o seu desenvolvimento. Ou seja, não é apenas a situação em si que importa, mas sim como a criança a compreende, e vivencia.

Com o tempo, as crianças começaram a se adaptar. A sala de estar virou cabana, o corredor se transformou em pista de corrida e os brinquedos, antes espalhados pela sala de aula, foram usados para recriar o mundo exterior. No entanto, não era a mesma coisa. Para algumas crianças, brincar continuou sendo uma forma vital de explorar o mundo e expressar emoções; para outros, a ausência dos colegas tornava essa atividade mais solitária.

A teoria histórico-cultural me oferece uma compreensão clara de como a mediação social é fundamental para a aprendizagem. Em sua abordagem, o autor supracitado, distingue entre conceitos espontâneos e científicos, defendendo a importância da palavra e do signo na formação do pensamento. Os conceitos espontâneos emergem naturalmente no cotidiano da criança, sendo delineados pela experiência direta com o mundo e pelas interações diárias. Já os conceitos científicos são desenvolvidos através da mediação escolar, onde a criança é orientada por adultos em um processo sistemático e estruturado de aprendizagem. Durante a pandemia, a dificuldade de acesso a esse ambiente escolar estruturado fez com que muitos conceitos espontâneos não se transformassem em conceitos científicos com a mesma eficácia.

Conforme Vigotski (1934), a palavra desempenha um papel central na mediação dos processos cognitivos. Em um ambiente escolar presencial, a interação verbal entre educadoras e crianças facilita a internalização de conceitos e a formação de significados. No entanto, durante o ensino remoto, essa mediação foi comprometida. A ausência da interação física e da troca direta de significados fez com que a mediação pela linguagem se tornasse um desafio

ainda maior, evidenciando a limitação das ferramentas digitais em substituir a riqueza da comunicação face a face.

Cada criança experimentou essa nova realidade de forma singular, refletindo as particularidades de suas condições de vida e da estrutura familiar. Alguns conseguiram manter uma rotina de estudos com o apoio constante das famílias, enquanto outros enfrentaram desafios maiores, como a falta de um ambiente adequado ou o compartilhamento do espaço com vários membros da família. Essas desigualdades acentuaram as dificuldades do ensino remoto, destacando a importância da escola como espaço de convivência e aprendizagem.

Ao longo do tempo, ficou claro que o ambiente escolar presencial era insubstituível. A escola não é apenas um lugar onde se aprende conteúdos acadêmicos; é um espaço de convivência, de trocas afetivas, de olhares que acolhem e presenças que compreendem. As crianças não estavam apenas perdendo o conteúdo pedagógico, mas também a experiência social que a escola oferece. O chão da escola, com seus sons, cores e interações, oferece uma riqueza que o ambiente virtual não pode proporcionar.

[...] para melhor desenvolvimento e aprendizagem, a criança necessita conviver com pessoas fora de seu círculo familiar a fim de melhor desenvolver suas competências e sua capacidade de viver com os outros. Além do núcleo familiar e de outros adultos, este período da educação visa propor atividades exploratórias, motoras, sensoriais e afetivas, além de um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais [...] (Laguna *et al.*, 2021, p. 407).

Mesmo com todos os esforços das famílias e das professoras/es, a educação infantil durante a pandemia expõe as limitações do ensino remoto. Não era possível recriar a magia das interações presenciais. Vigotski (1934) sempre ressaltou que o desenvolvimento humano acontece por meio da mediação social, e o que vimos durante esse período foi a comprovação de sua teoria. As funções psicológicas superiores, como a memória e o pensamento abstrato, estavam diretamente ligadas a essas interações que foram temporariamente perdidas.

Entretanto, esse período também me ensinou algumas lições. A relação entre família e escola foi profundamente transformada, com as famílias assumindo um papel mais ativo na educação dos filhos. Essa nova dinâmica trouxe muita desigualdade, mas também revelou a importância de um esforço conjunto para superar as barreiras impostas pelo distanciamento. Fiquei convencida de que, mesmo em tempos de crise, os apoios emocionais e pedagógicos são essenciais para o desenvolvimento das crianças. Agora, à medida que volto ao chão da escola, tenho a certeza de que o ensino remoto jamais substituirá o ambiente presencial. A escola, com suas nuances e complexidades, é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. O

retorno à convivência, ao toque e ao olhar atento das professoras é indispensável para garantir uma educação plena.

## CAPÍTULO II - POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM CENA

### Documentos oficiais e planejamento escolar: um panorama das iniciativas e resoluções

Diante das muitas resoluções e vários desmandos, houve também uma resistência significativa da classe docente a diversos comandos. Isso levou ao início de um debate, apesar da relutância das autoridades em abordar as questões levantadas pelas professoras/es e relatar toda essa história em um único capítulo da dissertação seria impossível. Partindo desse contexto, optei por apresentar aqui os documentos que normatizaram diretamente as escolhas das professoras/es e as práticas pedagógicas na educação infantil da escola colaboradora, onde o estudo foi desenvolvido, na qual eu faço parte, juntamente com os familiares participantes deste estudo.

Vamos imaginar que estamos observando o panorama da educação como se fosse uma história, onde as políticas educacionais são personagens que direcionam o cenário e influenciam diretamente a vida nas escolas. Essas políticas são o roteiro de uma peça teatral, definindo o que será ensinado, como será ensinado e quem estará envolvido em cada cena.

No centro dessa história está a escola, um lugar onde essas políticas ganham vida. É onde as professoras/es, crianças, funcionárias, funcionários e as famílias estão constantemente interagindo com as diretrizes e regulamentações dos três níveis de governo. Imagine uma escola como um palco, onde cada ação é cuidadosamente coreografada de acordo com o que foi estabelecido pelas políticas educacionais. Mas os atores são insubordinados e fazem novas coreografias, não previstas e por vezes até opostas ao que o autor previu, prescreveu.

Agora, com a pandemia de Covid-19 como pano de fundo, essa história ganha um novo enredo. As políticas educacionais se tornam ainda mais importantes, pois precisavam se *adequar* a uma realidade imprevisível e desafiadora. É como se os personagens tivessem que improvisar suas falas e movimentos para se ajustarem a uma situação totalmente nova.

Ao apresentar essas iniciativas e resoluções no contexto pandêmico em Campinas, reconheço a dificuldade de compreender completamente como esse período afetou o dia a dia da escola. É como se estivéssemos desvendando os bastidores de uma produção teatral, observando como as decisões dos governantes reverberaram nas salas de aula, nos corredores e nos espaços de convivência escolar.

Espero que essa apresentação contribua para uma reflexão sobre o papel das políticas educacionais e como elas podem impactar o planejamento pedagógico das escolas. É como se

estivéssemos tentando revelar os segredos por trás das cortinas, compreendendo como as políticas governamentais se encaixaram ou não na experiência educacional.

## 2.1. Nacional

O surgimento e a disseminação inicial desta pandemia começaram em 31 de dezembro de 2019, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi informada pela primeira vez sobre casos de pneumonia de origem desconhecida em Wuhan, China.

Esses casos foram posteriormente identificados como sendo causados por um novo Coronavírus, mais tarde nomeado como Covid-19.

Inicialmente, Wuhan foi considerada o epicentro mundial da doença, mas logo foi superada pela Itália em número de casos e mortes. Desde o final de 2019, o mundo enfrentou uma crise decorrente da descoberta desse novo vírus, uma variação de um Coronavírus preexistente denominado SARS-CoV-2, que provoca uma doença predominantemente respiratória.

O primeiro estudo que revelou algumas das características desse vírus em humanos foi publicado em janeiro de 2020. Com o aumento do número de casos na China e em outros países, a OMS declarou, em 30 de janeiro de 2020, que se tratava de uma emergência de saúde pública de importância internacional (Souza *et al.*, 2021).

Em fevereiro, no Brasil, foi divulgada a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que se tornou um marco legislativo fundamental para lidar com a emergência de saúde pública global resultante do surto de Coronavírus de 2019. Promulgada pelo Presidente da República, essa legislação instituiu medidas vitais para preservar a segurança da comunidade diante da ameaça representada pelo vírus. Em seu primeiro artigo, essa legislação delineia seu escopo, destacando que visava enfrentar a emergência de saúde pública internacional causada pelo Coronavírus. A lei citada acima, estabelecia que as medidas a serem adotadas tinham como objetivo principal proteger a população. O texto da referida lei define ainda os termos "isolamento" e "quarentena", essenciais para a compreensão das medidas que foram tomadas. Quanto ao termo isolamento refere-se à separação de pessoas doentes ou contaminadas para evitar a propagação do vírus, enquanto quarentena envolve a restrição de atividades ou a separação de pessoas suspeitas de contaminação. A lei conferia às autoridades competentes a capacidade de adotar uma série de medidas, incluindo isolamento, quarentena, realização compulsória de exames médicos e testes laboratoriais, entre outras. Destaca-se também a

inclusão do uso obrigatório de máscaras de proteção individual como medida essencial para conter a disseminação do vírus (Brasil, 2020).

Apesar do cenário inicial preocupante, o ano letivo de 2020 começou com grande entusiasmo e expectativas de um período educacional produtivo. Contudo, em março, fomos surpreendidos por este acontecimento pandêmico que nos forçou a interromper as atividades habituais. A sensação de desconcerto e medo se espalhou rapidamente entre a população, uma vez que as explicações sobre a situação eram inicialmente escassas. Foi então que tomamos conhecimento de que a pandemia estava se alastrando por todo o mundo, trazendo consigo um sentimento avassalador de apreensão e incerteza.

De acordo com Aderne *et al.*, (2021), o Coronavírus chegou trazendo consigo uma onda de informações sobre medidas preventivas. Era imprescindível lavar as mãos, usar álcool em gel e, mais tarde, adotar o uso de máscaras. Enquanto os casos de contaminação e óbitos continuavam a aumentar, tanto estabelecimentos públicos quanto privados, incluindo escolas, tiveram que fechar suas portas. Apenas serviços essenciais permaneceram operando. Profissionais em áreas como saúde, segurança e limpeza, muitas vezes subestimados, colocaram e ainda colocam suas vidas em risco para lidar com as demandas geradas por essa pandemia.

A situação era de apreensão e insegurança. Especialistas da área da saúde alertavam sobre a gravidade do momento e insistiam que as autoridades precisavam adotar estratégias para evitar um colapso. *Diante dessa situação, o presidente Jair Messias Bolsonaro, considerado um "mito" por suas réplicas<sup>7</sup>, tomou uma posição controversa.* Como Pucci (2021, p. 9) descreve, "em cadeia nacional, o presidente minimizou a gravidade da Covid-19: "Pelo meu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus, não precisaria me preocupar, nada sentiria ou seria acometido, quando muito, de uma gripezinha ou resfriadinho."

*Agindo dessa maneira, o aclamado "mito" revelou uma postura irresponsável e desconectada da realidade enfrentada pela população e pelos profissionais de saúde.* Ao fazer tal declaração em rede nacional, o presidente não apenas desconsiderou os perigos reais do vírus, mas também influenciou negativamente a percepção pública sobre a seriedade da pandemia, agravando ainda mais a crise sanitária e social no país.

---

<sup>7</sup> Termo utilizado por Bruno Pucci em seu artigo, referindo-se aos apoiadores de Bolsonaro: PUCCI, Bruno. **A personalidade autoritária no Brasil em tempos de neoliberalismo e de Coronavírus.** Dossiê: "Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil". *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p. 1-17, e 4538132, jan. /dez. 2020. ISSN 1982-7199. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994538>.

A situação só piorou, uma vez que, a pandemia de Covid-19 teve um impacto profundo e abrangente em várias esferas da sociedade. Inicialmente, destaca-se que a crise gerada pela pandemia alterou rapidamente a dinâmica econômica, social, política e cultural em todo o mundo. Em resposta a essa crise, os governos adotaram diferentes abordagens e políticas públicas, refletindo uma diversidade de estratégias e medidas tomadas. Alguns lugares viram as crises se agravarem, enquanto em outros foi possível mitigar seus efeitos, inclusive as desigualdades sociais que se intensificaram durante esse período. Nessas circunstâncias, foi necessário organizar ações em várias áreas, como saúde, economia e legislação, incluindo medidas não previstas na legislação formal (Costa *et al.*, 2023).

Em 16 de setembro de 2020, em meio ao cenário caótico e ao profundo luto que assolava inúmeras famílias devido à pandemia de Covid-19, o general do exército Eduardo Pazuello assumiu o cargo de Ministro da Saúde. Naquela data, o número de mortes no Brasil já havia atingido a alarmante marca de 134.174. Ainda assim, durante seu discurso de posse, Pazuello proferiu uma declaração que desconsiderava a gravidade da situação e demonstrava uma preocupante falta de sensibilidade e seriedade diante da crise que o país enfrentava.

As nossas indústrias, elas se mobilizaram e nós não estamos comprando nada de respirador do mercado externo, nós estamos focados no mercado interno e sim, eu acredito que a gente vai conseguir suprir toda a nossa demanda com o nosso mercado interno, nossa desculpa, com a nossa produção interna, com as nossas indústrias (Pazuello, 2020).

Além disso, a promessa de que a vacinação começaria no "dia D, na hora H" evidenciou uma comunicação marcada pela indefinição e pela falta de clareza, sem compromisso com prazos concretos ou planos detalhados. Tal declaração ignorou não apenas a realidade da escassez de equipamentos essenciais e as dificuldades enfrentadas pelo sistema de saúde, mas também refletiu uma falha grave de planejamento e gestão em um momento crítico. Em meio à emergência de saúde pública, a ausência de ações concretas e precisas deixou de atender às necessidades urgentes, resultando na perda de muitas vidas, consequência direta de uma administração que falhou em priorizar o bem-estar da população. O sistema de saúde, já fragilizado, enfrentou enormes desafios para atender à crescente demanda por cuidados e insumos essenciais. Essa falta de coordenação não só retardou a distribuição de vacinas, como também aumentou a desconfiança pública e a sensação de abandono em um momento de profunda calamidade. A consequência foi um cenário onde a imprecisão e a inação contribuíram para agravar a tragédia humanitária que se desenrolava.

*Foi uma abordagem inadequada na pandemia, pelo governo federal, foram falhas gravíssimas, que gerou uma crise política, a qual levou à destituição de dois ministros da Saúde, sendo substituídos, ao final, pelo pior deles. Somado a isso, a insistência em manter uma narrativa negacionista, com discursos contrários às recomendações dos pesquisadores e de instituições nacionais e internacionais reguladoras da saúde, chegamos ao final de setembro/2020, a quase 5.000.000 casos e mais de 142.000 mortes (Souza *et al.*, 2021).*

Conforme observado por Pucci (2021, p. 9), “atitudes de impaciência ao subjetivo, ao espírito compassivo: postura de solidariedade, de compaixão, de sentimento humano em relação aos familiares dos mortos pela Covid-19, não é uma das virtudes do atual presidente” (que na época era Bolsonaro).

Em meio aos inúmeros equívocos da liderança governamental, surge uma ação, como uma resposta forçada às circunstâncias prementes. No dia 17 de março de 2020, através da Portaria nº 343, emitida pelo Ministério da Educação (MEC), ficou determinado a substituição das aulas presenciais por aulas ministradas através de meios digitais nas instituições de ensino superior vinculadas ao sistema federal, durante o período da pandemia de Covid-19. Essa medida foi posteriormente ajustada e complementada pelas Portarias nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 356, de 20 de março de 2020. No dia seguinte, em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou um comunicado público esclarecendo que todas as redes de ensino, em todos os níveis e modalidades, deveriam reorganizar suas atividades acadêmicas em resposta às medidas preventivas adotadas para conter a propagação da Covid-19.

Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal emitiu a Medida Provisória nº 934, estabelecendo diretrizes especiais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior em resposta às medidas adotadas para enfrentar a situação de emergência de saúde pública prevista na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

Assim, o Ministério da Educação (MEC) realizou uma série de ações para mitigar os impactos da pandemia na área da educação. Essas ações incluíram a criação do Comitê Operativo de Emergência (COE), que coordenou esforços para lidar com a crise, e a implantação de um sistema de monitoramento de casos de Coronavírus nas instituições de ensino. Conseqüentemente, o MEC direcionou alimentos da merenda escolar diretamente aos pais ou responsáveis dos estudantes, disponibilizou cursos de formação de professores e profissionais da educação através da plataforma AVAMEC (Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação), oferecendo um curso online para alfabetizadores no programa Tempo de Aprender, e reforçando materiais de higiene nas escolas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Com base nas orientações emitidas pelo MEC a

nível federal, bem como pelas autoridades estaduais e municipais de educação, consultas adicionais foram feitas ao Conselho Nacional de Educação buscando orientações nacionais sobre a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de contabilização de atividades não presenciais para cumprimento da carga horária mínima anual (Parecer CNE/CP Nº: 5/2020, aprovado em 28/04/2020).

A reorganização do calendário escolar, visou adaptar-se às circunstâncias extraordinárias impostas pela pandemia e garantiu a continuidade do ensino, adequando e respeitando as normas educacionais vigentes.

No próximo tópico da nossa conversa, convido você a refletir sobre como o Estado enfrentou os desafios durante a pandemia. Apresentarei as estratégias adotadas e seu impacto na resposta aos problemas educacionais enfrentados nesse período tão desafiador.

## 2.2. Estadual

No estado de São Paulo, com o avanço da pandemia no início de 2020, a suspensão das atividades presenciais ocorreu gradualmente no mês de março, para que houvesse tempo das famílias se organizarem quanto ao local que seus filhos ficariam durante a jornada de trabalho dos adultos. Uma das únicas informações confirmadas a respeito do vírus era o seu alto grau de contaminação e mortalidade (Leoncio, *et al.*, 2023, p. 10).

No turbilhão do ano de 2020, a humanidade enfrentou uma crise de saúde pública sem precedentes. O Coronavírus, uma ameaça invisível e implacável, espalhou-se rapidamente pelo mundo, desencadeando a pandemia de Covid-19. Sua propagação veloz deixou claro que medidas de prevenção eram urgentemente necessárias para conter seu avanço devastador.

Em resposta, as sociedades ao redor do globo adotaram uma série de precauções rigorosas. Embora o distanciamento social tenha se tornado norma em muitas áreas, nem todos conseguiram ou estiveram dispostos a manter uma distância segura. Máscaras foram amplamente recomendadas e utilizadas, mas a adesão variou significativamente entre diferentes grupos e locais. Da mesma forma, a prática de higiene, com a lavagem frequente das mãos, foi enfatizada como fundamental, mas a adesão também foi desigual.

A quarentena emergiu como uma estratégia vital para desacelerar a propagação do vírus. Ao permanecerem em suas casas, as pessoas reduziram drasticamente suas interações sociais, diminuindo assim as oportunidades de contágio. Essa medida não apenas protegia a saúde individual, mas também aliviava a pressão sobre os sistemas de saúde, permitindo que pudessem lidar com o crescente número de casos com mais eficácia. No entanto, a realidade mostrou que a situação era muito mais complexa e desafiadora. Tivemos milhares de situações

desesperadoras nos sistemas de saúde, como a crise de falta de oxigênio em Manaus, que se tornou um exemplo extremo da gravidade da situação e das falhas na infraestrutura de saúde. O que evidenciou a insuficiência de recursos e a urgência de uma resposta mais coordenada. E não se tratou apenas de Manaus; outras regiões também enfrentaram problemas graves, como a sobrecarga de hospitais, falta de equipamentos essenciais e dificuldades no fornecimento de medicamentos. Essas situações destacaram a necessidade de soluções mais robustas e abrangentes para enfrentar a pandemia e proteger a saúde pública de maneira eficaz.

Durante o período de reclusão, muitos adaptaram suas rotinas ao trabalho remoto, transformando suas casas em escritórios improvisados. Entretanto, aqueles que desempenhavam funções essenciais, como profissionais de saúde, trabalhadores da indústria e provedores de serviços de abastecimento, continuaram a se dedicar corajosamente às suas tarefas. Devido ao esforço desses profissionais, a sociedade conseguiu funcionar mesmo em meio à turbulência. Apesar de enfrentarem dificuldades severas, como a falta de equipamentos de proteção, suporte inadequado, estresse extremo e longas jornadas de trabalho, eles mantiveram a operação dos serviços vitais, em meio às adversidades.

As medidas tomadas, embora desafiadoras, tinham um objetivo claro: reduzir a circulação do vírus, salvaguardar vidas e proteger comunidades. Esse esforço coletivo exigiu sacrifício e cooperação de todos/as. Apesar das dificuldades e incertezas ao longo do caminho, as pessoas enfrentaram a situação com determinação na luta contra um inimigo invisível (Borges *et al.*, 2021).

Após a intensificação da crise, o governo estadual agiu em resposta à pandemia de Covid-19, seguindo as diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS) e em colaboração com a Secretaria Estadual da Saúde. Juntos, eles elaboraram planos abrangentes de combate à doença, buscando conter a propagação do vírus e proteger a população.

Esses esforços resultaram na criação de diretrizes claras que incluíam a implementação de medidas temporárias e emergenciais para prevenir o contágio pelo vírus. Uma das medidas importantes foi a promulgação do Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020, que estabeleceu a suspensão de eventos que reunissem mais de 500 pessoas. Isso incluiu tantos eventos públicos quanto programações de equipamentos culturais, visando reduzir aglomerações e, conseqüentemente, conter a disseminação do vírus.

Além do mais, o decreto referenciado, determinou a suspensão gradual das aulas na Secretaria da Educação, programada para ocorrer entre os dias 16 e 23 de março de 2020. Essa medida era considerada essencial, uma vez que as escolas representavam locais propícios para a propagação do vírus, devido à grande concentração de pessoas.

Outra medida importante foi a suspensão do gozo de férias dos servidores da Secretaria da Saúde até 15 de maio de 2020. Isso refletia a necessidade urgente de manter a força de trabalho disponível para lidar com a emergência de saúde pública provocada pelo vírus, garantindo que os serviços de saúde pudessem responder eficazmente à situação calamitosa.

Assim, o decreto mencionado, recomendou a suspensão de aulas na educação básica e superior, reconhecendo a importância do distanciamento social na redução da disseminação do vírus. Embora as recomendações fossem bastante relativas e desiguais, e não obrigatórias, elas foram consideradas essenciais para promover a segurança da comunidade e, conteve a propagação da doença (São Paulo, 2020).

Com o transcorrer dos dias, e diante da gravidade da situação, o Estado de São Paulo implementou uma série de medidas preventivas não farmacológicas em colaboração com os municípios, escolas particulares e o Conselho Estadual de Educação. Uma dessas medidas essenciais foi a suspensão das aulas em todo o estado, com o objetivo claro de reduzir a circulação de pessoas e, por consequência, diminuir a transmissão do vírus. Nesse contexto, destacou-se a importância da cooperação entre todas as partes envolvidas. Foi um momento de união e colaboração, onde todas as ações eram coordenadas e orientadas pelo Ministério da Saúde e pela Secretaria da Saúde do Estado de São Paulo. Essas autoridades de saúde elaboraram as diretrizes e orientações necessárias para garantir a eficácia das medidas preventivas adotadas. Essa cooperação foi fundamental para garantir uma resposta unificada e eficaz diante da pandemia. Com todos os setores trabalhando em conjunto e seguindo as orientações das autoridades de saúde, foi possível maximizar os esforços. Foi uma demonstração de solidariedade e comprometimento em enfrentar um desafio global tão inesperado (São Paulo, 2020).

Diante do cenário desafiador da pandemia de Covid-19, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo tomou medidas enérgicas para lidar com os impactos na educação. Como resultado, surgiu a Deliberação CEE 177/2020, publicada no Diário Oficial do Estado em 19/03/2020. Este documento foi elaborado para estabelecer normas específicas relacionadas à reorganização dos calendários escolares no estado. Essa deliberação foi fundamentada em legislações federais e estaduais pertinentes, como a Lei Federal 9.394/1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, bem como o Decreto 9.057/2017 e a Lei Estadual 10.403/71. As justificativas para a criação desta deliberação foram diversas. Primeiramente, a declaração da Organização Mundial de Saúde (OMS) de que o Covid-19 havia se tornado uma pandemia global, o que demandava ações eficazes e coordenadas. Além disso, havia a comprovação da eficácia das medidas de distanciamento social precoce na contenção da

disseminação do vírus. A necessidade de reduzir a circulação de pessoas e evitar aglomerações, inclusive no transporte coletivo, também foi levada em consideração.

No contexto da legislação educacional nacional, a deliberação observou o artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96 (LDB), que permite a adequação do calendário escolar às peculiaridades locais, desde que não haja redução do número de horas letivas previsto na lei. Assim, o principal objetivo desta deliberação foi oferecer diretrizes claras para que as instituições de ensino do Estado de São Paulo pudessem reorganizar seus calendários escolares de maneira adequada às necessidades exigidas pela pandemia. Isso visava a continuidade do processo educacional ao mesmo tempo que se buscava preservar a segurança e a saúde dos estudantes e da comunidade escolar. Foi uma resposta elaborada e implementada para enfrentar os desafios educacionais impostos pela pandemia (São Paulo, 2020).

Enquanto mergulhamos neste processo analítico, é evidente que, em algumas ocasiões, as autoridades estaduais precisaram lidar com questões que envolveram o governo federal. Essa interação entre esferas de governo criou uma dinâmica complexa. Ao longo dos dias e meses, o excelentíssimo presidente do país, Jair Messias Bolsonaro, não levou a pandemia tão a sério quanto deveria. Em muitos momentos, suas declarações e ações minimizaram a gravidade da situação. Como cidadã, eu me entristeci profundamente ao ouvir e assistir aos noticiários, vendo e ouvindo o desdém do presidente em relação à morte e ao sofrimento da população. Foram mais de 142.000 vidas perdidas. O presidente citado, fez declarações afirmando que o vírus era apenas uma "gripezinha". Além de defender o uso da cloroquina como tratamento, contrariando as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), o presidente gerou controvérsias sobre a eficácia e segurança do medicamento. Muitos especialistas e cientistas questionaram a falta de evidências que comprovem os benefícios da cloroquina para a Covid-19 e alertaram sobre possíveis efeitos colaterais graves. Essa controvérsia influenciou o debate público, dividindo opiniões e gerando desconfiança em relação às diretrizes de saúde pública. As políticas de saúde do país também foram afetadas, com alguns estados e municípios seguindo a recomendação do presidente, enquanto outros aderiram às orientações da OMS, criando um cenário de incerteza e inconsistência no enfrentamento da pandemia.

Diante dessa postura do governo federal, o estado de São Paulo e todos os estados do Brasil se viram obrigados a agir de forma independente em várias ocasiões, e adotaram medidas que julgavam necessárias naquele momento, mesmo que isso significasse ir contra as políticas federais. Essas medidas incluíram a implementação de "lockdowns", toques de recolher, restrições de circulação, a criação de hospitais de campanha, e a adoção de medidas rigorosas de distanciamento social e uso obrigatório de máscaras. A divergência entre os estados e o

governo federal refletia a urgência em responder à emergência de saúde pública e garantir a segurança dos cidadãos diante de uma resposta nacional considerada insuficiente.

É importante destacar que, na época, o governador do Estado de São Paulo, João Doria, implementou medidas restritivas severas para conter a disseminação do vírus. Não obstante, suas decisões também geraram grande polêmica e insatisfação. Em meio à extrema vulnerabilidade, com a população enfrentando dificuldades financeiras e de saúde, Doria assinou o aumento dos impostos sobre itens essenciais, como cesta básica, medicamentos e energia elétrica. Essa decisão impactou diretamente o custo de vida, sobrecarregando ainda mais as famílias que já estavam lutando para sobreviver.

Sob a liderança de Dória, o governo continuou adotando medidas de repressão que impactaram negativamente a população. Uma dessas decisões foi a retirada da gratuidade no transporte público para os idosos em São Paulo. Para muitos idosos, o transporte gratuito é uma necessidade básica que facilita o acesso a cuidados de saúde, compras de alimentos e outras atividades essenciais. A perda desse benefício foi amplamente percebida como uma medida insensível e prejudicial, afetando um grupo que já é vulnerável.

Essas ações ocorreram em um contexto onde a população havia perdido o auxílio emergencial de R\$ 600, um valor que, embora modesto, era a única fonte de renda para milhões de brasileiros. Esse auxílio era insuficiente para cobrir todas as necessidades básicas, mas ainda assim, representava um alívio para muitos. A retirada desse suporte financeiro, combinada com o aumento dos impostos e a perda de benefícios, criou um cenário de desesperança e indignação. Além de afetar a classe mais fragilizada, o aumento de impostos também impactou a burguesia, resultando em fortes reações e pressões desse grupo econômico influente. Devido à pressão exercida, Doria decidiu recuar e reverter o aumento dos impostos (Simonard, 2021).

Essa série de medidas foi percebida como um reflexo de insensibilidade e falta de empatia por parte do governo do estado de São Paulo. É lamentável perceber que, em um momento no qual a população precisava de apoio e proteção, as ações do governo foram na direção oposta, agravando as dificuldades enfrentadas pelos cidadãos. Foi um quadro sombrio da gestão de Dória durante a pandemia, ressaltando a insatisfação e o sentimento de abandono que marcaram a experiência de muitos durante esse período crítico.

No decorrer da pandemia de Covid-19, vivi um período de incerteza que revelou profundas falhas na gestão pública. Em São Paulo, as decisões tomadas pelo governo de João Doria se tornaram um reflexo da complexidade e dos desafios que enfrentamos. Recordo-me bem das medidas rígidas adotadas para conter o vírus, que, embora necessárias em alguns

momentos, geraram impactos desproporcionais sobre a população, especialmente os mais vulneráveis.

Foi doloroso observar como o governo estadual, diante de uma crise tão grave, falhou em entender as reais necessidades da população. Em vez de adotar uma abordagem sensível, percebi a ausência de flexibilidade nas estratégias, o que comprometeu a eficácia das ações e aumentou o sofrimento de muitas pessoas ao meu redor. As prioridades pareciam estar desalinhadas, com políticas focadas em interesses econômicos, enquanto a saúde e o bem-estar dos cidadãos eram deixados em segundo plano.

A pandemia deixou claro para mim a urgência de um modelo de governança que transcenda os interesses imediatos e pense na construção de uma sociedade mais justa e solidária. Testemunhei como a falta de uma resposta humana e consciente agravou as dificuldades enfrentadas, e isso me fez refletir sobre o quanto uma gestão mais atenta poderia ter feito a diferença.

Sempre acreditei que a vida deveria estar no centro de todas as decisões. Durante aquele período, ficou evidente que uma gestão consciente precisaria agir com responsabilidade, valorizando a dignidade de cada cidadão. Vi como as políticas formuladas com base em evidências científicas, que de fato dialogavam com a realidade das comunidades, eram essenciais para proteger os mais vulneráveis e garantir uma resposta equitativa.

Após uma exposição das ações do governo estadual durante a pandemia, é importante agora direcionar nosso olhar para a esfera municipal. A forma como o prefeito e sua equipe lidaram com os desafios locais, desde o controle da disseminação do vírus até o suporte econômico e social para os cidadãos, é fundamental para compreender a eficácia das estratégias adotadas em nível local. Portanto, em nossa próxima conversa, explorarei como a administração municipal gerenciou a pandemia, destacando suas decisões e medidas para enfrentar a crise na cidade de Campinas/São Paulo.

### **2.3. Municipal**

Naquele ano de 2020, eu ocupava o cargo de Diretora Educacional em uma escola de educação infantil colaboradora da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME). Como mencionado anteriormente, estávamos navegando tranquilamente pelo ano letivo. Embora houvesse rumores sobre um certo vírus circulando e causando temor, até então, acreditávamos que estava distante de nós. Porém, os dias foram passando e as notícias se tornando mais alarmantes. Foi então, em 17 de março, uma terça-feira, que a notícia foi

oficialmente divulgada no Diário Oficial de Campinas: O Decreto nº 20.768 de 16 de março de 2020, que dispunha sobre a suspensão de todas as atividades escolares nas unidades educacionais que compunham o sistema municipal de ensino de Campinas/São Paulo. Esse decreto afirmava que uma série de medidas foram tomadas pelo prefeito devido à emergência de saúde pública causada pela pandemia de Covid-19. Tudo começou com a declaração oficial da Organização Mundial da Saúde, que reconheceu a gravidade da situação global. O prefeito, agindo dentro de suas atribuições legais, criou um Comitê Municipal para lidar especificamente com essa crise.

A complexidade da situação exigiu uma resposta conjunta da administração local para tentar minimizar os impactos da disseminação do vírus na comunidade. Considerando a estrutura educacional da cidade, o prefeito, junto com sua equipe, decidiu suspender todas as atividades escolares em todas as unidades que compunham o Sistema Municipal de Ensino de Campinas. Essa medida incluiu além das CEIs (Centro de Educação Infantil) e escolas municipais, também as CEIs Bem Querer<sup>8</sup> (cogeridas), as creches e Pré escola colaboradoras<sup>9</sup>, administradas por Organizações da Sociedade Civil (OSCs) que operam sob a supervisão da Secretaria Municipal de Educação.

A suspensão tinha como objetivo garantir a segurança dos alunos, crianças matriculadas na educação infantil, professoras/es e funcionários, evitando assim a propagação do vírus.

O decreto nº 20.768/2020, mencionado anteriormente, estabeleceu que, para garantir o apoio contínuo aos educandos, suas famílias e aos profissionais da educação, as unidades escolares deveriam manter serviços de orientação, mesmo durante a suspensão das atividades presenciais, conforme as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação. Quanto ao retorno às atividades escolares, isso seria determinado pelo executivo municipal, seguindo as orientações das autoridades de saúde. E, finalmente, o decreto entraria em vigor imediatamente após sua publicação, revogando qualquer disposição anterior que fosse contrária a ele (Campinas,2020).

Foi um verdadeiro caos de emoções, uma confusão que me deixou sem conseguir identificar exatamente o que estava sentindo. Era uma mistura intensa de medo, horror, apreensão, tristeza, ansiedade e dúvidas. Enquanto as escolas colaboradoras da SME seguiam

---

<sup>8</sup> As CEIs Bem Querer, também conhecidas como Nave Mãe, são prédios públicos que funcionam em um sistema de cogestão. Nessas unidades, o atendimento é integral para crianças de até 3 anos, e para as idades acima desse limite, o atendimento ocorre em meio período, semelhante ao das CEIs municipais.

<sup>9</sup> As colaboradoras, antes conveniadas, receberam essa denominação após a Lei 13.019/2014, que transformou os contratos em Termos de Colaboração. Atuam em prédios próprios das OSCs, com vagas exclusivas para a demanda reprimida da prefeitura, e oferecem atendimento integral até o ingresso das crianças no primeiro ano do ensino fundamental, diferindo das CEIs Bem Querer.

as diretrizes municipais, enfrentávamos um impasse diante de tantas mudanças, aguardando orientações sobre como proceder.

A tensão era perceptível e, no final de março, recebemos as instruções por meio de comunicados baseados no decreto 20.768, de 16 de março/2020(já citado), que todos os funcionários da escola teriam 30 dias de férias durante o mês de abril.

Após os comunicados subseqüentes, *as escolas colaboradoras receberam uma série de instruções sobre os próximos passos a serem tomados*, como: a) era necessário suspender todos os atendimentos ao público conforme o contrato de gestão ou termo de colaboração. Isso não afetaria o repasse de recursos financeiros, uma vez que os atendimentos suspensos poderiam ser repostos posteriormente, conforme orientação futura e autorização das autoridades competentes. b) o expediente de trabalho seria suspenso durante o período de suspensão das atividades. c) as atividades das professoras/es, seriam direcionadas em um comunicado posterior, pois a Secretaria Municipal de Educação estava considerando maneiras de manter o processo educacional, mesmo que à distância. d) funcionárias/os com atividades administrativas deveriam preferencialmente trabalhar em regime de teletrabalho. e) foi solicitado que as escolas elaborassem um plano de ação, detalhando o período de suspensão das atividades, a aplicação de compensação de horas, o afastamento de profissionais pertencentes ao grupo de risco, o regime de revezamento, o atendimento à população nos dias de suspensão e outras informações relevantes. Um relatório desse plano de ação seria solicitado posteriormente. Além disso, as escolas receberam orientações sobre a reorganização do quadro de profissionais, a divulgação de sugestões de atividades para as famílias e a disponibilização de um endereço eletrônico para isso. As férias da equipe gestora seriam organizadas de forma alternada. (Comunicado Nº 47 de 23 de março de 2020).

Após o período de férias, a decisão de que as professoras/es e auxiliares trabalhariam remotamente gerou uma série de questionamentos e angústias entre as profissionais. Muitas se preocuparam com a adaptação ao novo formato de ensino, especialmente aquelas que não estavam familiarizadas com as ferramentas e plataformas digitais necessárias. Além dessas preocupações, surgiram dúvidas sobre a adequação dos equipamentos pessoais e a qualidade da conexão à internet em suas residências, fatores que poderiam impactar a realização das atividades.

No entanto, à medida que as orientações foram chegando, fomos nos reinventando gradualmente, enfrentando os desafios. Com ou sem dúvidas, tivemos que seguir com o ano letivo, sendo forçadas pelas circunstâncias, a aprender nos conectar por meio da tecnologia.

Na pesquisa conduzida por Leoncio *et al.*, (2021), é abordado como o WhatsApp se tornou uma ferramenta central na comunicação entre a escola e as famílias. Apesar dos imensos contratempos vivenciados, este aplicativo atuou como um intermediário essencial, facilitando a troca de informações e promovendo a interação contínua entre esses dois grupos.

O aplicativo Whatsapp difundido entre a população, ele, que já vinha gradualmente sendo propagado no âmbito da escola, na pandemia tendeu a se estabelecer. A agenda escolar representava uma ferramenta essencial e passa a ficar secundária ou até mesmo em desuso no suporte da comunicação entre gestão e famílias na educação infantil. Sendo, portanto, o instrumento de comunicação mais utilizado na educação infantil [...] (Leoncio, *et al.*, 2021, p. 9).

As educadoras/es adaptaram-se ao novo contexto, trabalhando remotamente de suas casas e utilizando seus próprios celulares e internet. Vale destacar que não receberam nenhum tipo de ajuda de custo, como uma conexão de internet com maior velocidade de download e upload. No entanto, os materiais e brinquedos necessários para a execução do planejamento pedagógico foram fornecidos para que pudessem implementar a proposta junto às crianças e suas famílias de forma online. Quando a proposta exigia materiais de papel ou brinquedos específicos, a escola os disponibilizava para as famílias, incluindo itens como folhas de sulfite (coloridas ou não), giz de cera, lápis de cor, guache, cola branca, tesouras, livros de história, bolas, bambolês, cordas, entre outros.

As profissionais frequentemente estendiam suas horas de trabalho além do habitual, adaptando-se aos horários das famílias. Mesmo sem receber horas extras, dedicavam-se a planejar e executar aulas por meio de chamadas de vídeo, utilizando aplicativos como Whatsapp e Google Meet.

Na qualidade de professora, temos consciência de nosso papel social, mas não podemos negar nossas angústias, as dificuldades e o medo. Com o distanciamento social seguido do trabalho remoto, vieram alterações em nosso sono e na rotina. Passamos a “trocar” o dia pela noite e tivemos dificuldade em administrar nossa jornada profissional, acadêmica e doméstica. A sensação inicial era de que estávamos trabalhando muito mais do que costumávamos. Em alguns casos, realmente estávamos! Essa situação gerou medo, ansiedade, dúvidas e incertezas (Aderne *et al.*, 2021, p. 3).

Além de estarem angustiadas com a conjuntura atual e de se desdobrarem para lidar com um formato de trabalho para o qual não foram preparadas, as professoras/es enfrentaram cobranças intensas. Elas precisavam contatar as famílias para ter acesso às crianças e vê-las, uma vez que cada professora era responsável por sua turma. Quando não conseguiam estabelecer contato com a família, tinham que se reportar à gestão da escola, que então realizava uma busca ativa.

Diante desta situação, considero um desrespeito dizerem que não trabalhamos. Trabalhamos sim, e muito, a ponto de haver denúncias ao sindicato das professoras/es, Sinpro, como, por exemplo, a sobrecarga de trabalho imposta. Além das aulas remotas, éramos frequentemente cobradas a realizar reuniões virtuais fora do horário regular e a manter contato constante com as famílias. Como destacado por Aderne *et al.*, (2021, p. 3), "Era exaustivo o trabalho, a que professores estavam sendo submetidos, com cobranças demasiadas por parte das instituições." Entre as cobranças citadas pelas autoras estão a necessidade de adaptar todo o conteúdo pedagógico para o formato online, gravar vídeos educativos – muitas vezes mais de uma vez – o que demandava muito tempo, realizar chamadas de vídeo frequentes com as crianças e acompanhar individualmente o progresso de cada educando. Era desumano!

Diariamente, professoras/es e auxiliares enviaram vídeos para as famílias, compartilhando histórias, músicas e brincadeiras. Além disso, agendavam chamadas de vídeo para conversar com as crianças e implementar a proposta pedagógica planejada. Quando a participação da criança não era viável, a família era orientada a buscar uma proposta impressa na escola. Caso a ida de um familiar à escola para retirar a proposta pedagógica não fosse possível, a entrega da proposta era feita no dia da distribuição da cesta básica ou do hortifrúti. Cada família recebia uma cesta básica<sup>10</sup> mensalmente até o retorno das aulas e, quinzenalmente, um kit de hortifrúti<sup>11</sup> para cada criança matriculada. Para facilitar a comunicação e o compartilhamento de informações importantes, foi criado um grupo de WhatsApp para cada sala. Nesses grupos, eram compartilhadas as atividades da turma e fornecidos feedbacks para as crianças e seus familiares.

Essa nova forma de ensino gerou tensão entre todas as partes envolvidas: crianças, professoras/es e famílias. As crianças enfrentaram dificuldades de adaptação ao aprendizado digital, causando frustração. As professoras/es precisaram aprender e dominar novas tecnologias, o que aumentou a carga de trabalho e o estresse. As famílias tiveram que se adaptar a um papel mais ativo no acompanhamento e suporte das atividades escolares dos filhos/as em casa, gerando sobrecarga e ansiedade. Essa situação refletiu as exigências de adaptar práticas

---

<sup>10</sup> Lei 13.987, de 7 de abril de 2020: Permitiu que, durante a suspensão de aulas por emergências ou calamidades públicas, os alimentos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) fossem distribuídos às famílias dos alunos das escolas públicas de ensino básico.

<sup>11</sup> No hortifrúti, havia maçãs, uma cartela com 24 ovos e legumes como batata, cenoura e beterraba.

pedagógicas, antes feita na escola, a um novo contexto digital em um curto espaço de tempo (Aderne *et al.*, 2021).

Todas as atividades realizadas eram quinzenalmente enviadas via e-mail, por meio de planilhas à equipe do núcleo de instituições colaboradoras da SME. Na planilha, estavam listadas todas as informações essenciais: a proposta, o tema, o tempo de duração, faixa etária, os objetivos, o material utilizado e a metodologia.

Nesta perspectiva, em junho de 2020, o MEC recomendou para as instituições que oferecem ensino remoto para a Educação Infantil, que considerassem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, para estreitar vínculos e que as atividades sejam divertidas, para que as crianças se desenvolvam brincando (Medeiros *et al.*, 2020, p. 9).

Como dissertado por Leoncio *et al.*, (2020), apenas a equipe responsável pela gestão da escola (diretor, vice-diretor e orientadores pedagógicos) continuaram trabalhando nas dependências da instituição escolar. As gestoras/es, se revezaram e permaneceram na ativa, para lidar com questões que exigiam resolução presencial, especialmente aquelas relacionadas a assuntos burocráticos que não puderam ser tratados remotamente, como a assinatura de documentos oficiais, o controle de materiais didáticos, recebimento de produtos alimentícios, a manutenção da infraestrutura escolar e a organização de registros acadêmicos físicos (fichas de matrícula, inserção no sistema da prefeitura de relatórios de desempenho, registros de frequência, e documentos que precisaram ser arquivados de acordo com as normas da instituição e legislação vigente).

Durante a pandemia no Brasil, a falta de recursos socioeconômicos se tornou um problema ainda mais sério para famílias e escolas. Isso gerou pressões sobre o governo federal para que agisse com mais vigor diante dessa situação crítica. Como parte das medidas adotadas, houve uma mudança na legislação: a Lei número 11.947, de 16 de junho de 2009, foi alterada pela Lei número 13.987, de 7 de abril de 2020. Essa mudança permitiu que, durante o período em que as aulas estavam suspensas por emergências ou calamidades públicas, os alimentos adquiridos pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar<sup>12</sup> (Pnae) fossem distribuídos às famílias dos educandos matriculados em escolas públicas de ensino básico. Essa medida visava

---

<sup>12</sup> Pnae (Programa Nacional de Alimentação Escolar), alterada pela Lei número 13.987, de 7 de abril de 2020. Permitiu a distribuição de alimentos às famílias dos alunos das escolas públicas de ensino básico durante a suspensão de aulas por emergências.

assegurar que os estudantes recebessem alimentação adequada mesmo quando não estavam frequentando as aulas presenciais, especialmente em tempos difíceis (Brasil, 2020).

Em Campinas, Estado de São Paulo, nas escolas colaboradoras da Secretaria Municipal de Educação, as gestoras entravam em contato com as famílias pelo aplicativo WhatsApp, ou por ligação telefônica, para comunicar o recebimento de uma cesta básica por mês, por família, além de um kit hortifrúti, já mencionado anteriormente. Era uma realidade difícil, onde as comunidades precisavam se adaptar e encontrar soluções criativas para superar as limitações impostas pela falta de recursos.

A pandemia de Covid-19 trouxe desafios que eu jamais imaginei enfrentar ao longo da minha trajetória na gestão escolar. Quando as escolas precisaram fechar suas portas, enfrentei uma responsabilidade ainda maior: administrar uma instituição colaboradora que, embora não fosse inteiramente pública, dependia das diretrizes municipais de educação. Esse modelo híbrido de gestão, que até então funcionava em relativa harmonia, revelou suas tensões em meio à crise.

Gerir uma escola nesse contexto exigiu não apenas o cumprimento rigoroso das normas impostas pela Secretaria Municipal de Educação, mas também a adaptação às demandas internas de uma gestão privada. Isso criou um cenário em que cada decisão parecia carregar um peso extra, e conciliar expectativas tornou-se um exercício diário de equilíbrio. A constante pressão por resultados, tanto do setor público quanto do privado, evidenciou as fragilidades de um sistema que, em tempos normais, funcionava, mas que, diante da pandemia, se mostrou insuficiente para lidar com uma situação tão complexa.

Lembro-me claramente do momento em que foi dada a ordem para suspender as atividades presenciais. Esse fechamento não significava apenas a perda de um espaço físico, mas a perda de um ambiente central para a educação infantil. Embora soubéssemos da necessidade de implementar o ensino remoto, ficou evidente desde o início que nada substituiria o ambiente escolar. A escola não é apenas um lugar de transmissão de conteúdo — é um espaço de vivências, interações e desenvolvimento integral da criança. A ausência desse espaço foi devastadora, e, por mais que tentássemos recriar essa dinâmica no virtual, sempre parecia faltar algo essencial.

Os desafios de implementar o ensino remoto foram numerosos. A Secretaria Municipal de Educação orientava sobre como reorganizar o calendário, promover atividades à distância e garantir a segurança sanitária. Porém, adaptar essas diretrizes à nossa realidade — uma escola privada com responsabilidades públicas — foi um processo exaustivo. A cada novo protocolo

ou mudança nas orientações, precisávamos recalibrar nossos planos, sempre com um olho nas necessidades das crianças e outro nas exigências da gestão.

Em meio a tudo isso, aprendi, talvez da maneira mais difícil, que a gestão escolar vai além da administração de recursos ou da implementação de métodos pedagógicos. Trata-se de entender profundamente o impacto de cada decisão sobre o coletivo — não apenas alunas/os e professoras/es, mas também famílias e a comunidade ao redor. A comunicação com as famílias tornou-se uma peça-chave nesse processo. Elas precisavam de orientação, apoio e, acima de tudo, segurança de que estávamos fazendo tudo o que estava ao nosso alcance para garantir o bem-estar de suas crianças. Esse contato constante e transparente foi fundamental para mantermos a confiança e a parceria, mesmo em meio a tanta incerteza.

Ao refletir sobre esse período, sinto uma mistura de cansaço extremo e descobertas. Embora tenha sido um dos maiores desafios da minha carreira, também foi um momento de aprendizado. A pandemia me mostrou que, por mais que a tecnologia avance e ofereça novas formas de aprender, nada substitui o ambiente físico da escola, especialmente na educação infantil. As interações humanas, o convívio e o espaço de socialização são insubstituíveis.

Nessa jornada repleta de desafios, aprendi que a adaptação constante, o diálogo e a resiliência não foram apenas lições, mas exigências impostas por um cenário desafiador. Percebi que a educação não é uma responsabilidade isolada; é um compromisso coletivo. Para ser verdadeiramente eficaz, todos os seus elementos precisam estar em sintonia. Embora o ambiente virtual tenha sido uma ferramenta útil, a verdadeira eficácia da educação se manifesta, de forma essencial, no espaço físico da escola. É lá que as interações humanas ganham sua plena dimensão, mostrando que a presença física é imprescindível para o sucesso educacional.

É relevante destacar ainda que, no dia 15 de fevereiro de 2021, o Prefeito de Campinas/SP na época, Dário Saad, emitiu o Decreto nº 21.325, de 12 de fevereiro de 2021, que estabelecia regras para a retomada das atividades escolares presenciais nas instituições públicas e privadas da cidade. O documento foi fundamentado em diversas considerações legais, como a competência comum dos entes federativos na proteção da saúde pública, conforme previsto na Constituição Federal, e a Lei Federal nº 8.080/1990, que estabelece os princípios e diretrizes para a saúde no país.

O referido decreto destacou também a situação epidemiológica mundial e brasileira, com a declaração de pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020. Com base nessas considerações, o decreto autorizava a retomada das atividades presenciais nas

escolas a partir de 1º de março de 2021, especificando que essa autorização se aplicaria para a educação infantil, apenas ao Agrupamento III<sup>13</sup> das unidades escolares municipais.

Além disso, o decreto estabeleceu algumas condições para a retomada, como a limitação da capacidade das salas de aula a 50% do número de alunos matriculados, visando garantir o distanciamento social e a segurança das crianças.

[...] o ano de 2021 iniciou com a volta de forma gradual[...] o retorno caracterizou-se com o revezamento semanal entre dois grupos de 50% das crianças. A frequência de 100% presencial e em tempo integral se deu no início do ano letivo de 2022 (Leoncio *et al.*, 2023, p. 5)

O mesmo decreto previa que a retomada das atividades presenciais nos Agrupamentos I e II dos Centros de Educação Infantil Bem Querer e colaboradoras ocorreria de forma gradual, conforme comunicado pela Secretaria Municipal de Educação.

Vivenciei de perto o processo de retorno gradual das atividades presenciais na escola, onde a vida e a alegria voltaram a florescer com a presença das crianças. Ainda assim, esse retorno trouxe consigo novos desafios. As rigorosas exigências de distanciamento social e os protocolos de higiene se mostraram quase impossíveis de serem totalmente cumpridos, especialmente no contexto da Educação Infantil.

---

<sup>13</sup> Na rede municipal de Campinas, a Educação Infantil é organizada por agrupamentos multietários desde a Resolução SME nº 23/2002, publicada em 13/11/2002, que estabeleceu as faixas etárias: Agrupamento I (03 meses a 01 ano e 11 meses), Agrupamento II (2 a 3 anos e 11 meses) e Agrupamento III (4 a 6 anos).

**Figura 3:** Equipamento de proteção usado no retorno às aulas presenciais



Fonte: Acervo pessoal (2021).

No documento intitulado "Contribuições para o retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia de Covid-19", foram destacadas diversas ações essenciais para a gestão escolar na preparação do espaço físico. Essas foram apenas algumas das muitas exigências necessárias para garantir a segurança e o bem-estar no retorno às atividades presenciais. Estas ações foram:

A organização dos fluxos de entrada e saída da escola, a adequação das estruturas físicas e instalações ao distanciamento físico recomendado, e a garantia de uma ventilação adequada com renovação contínua do fluxo de ar. Também são mencionados procedimentos rigorosos para limpeza e desinfecção, a gestão da água, produção de alimentos e resíduos de acordo com as rotinas recomendadas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária, e a capacidade de inspeção do uso de máscaras adequadas conforme as diretrizes estabelecidas. Além disso, foram necessários fluxos claros para lidar com casos suspeitos ou confirmados de Covid-19 no ambiente escolar, e rotinas bem estabelecidas de comunicação sobre sinais e sintomas da doença e recomendações de isolamento (Fiocruz, 2020, p. 40).

Acompanhei um retorno turbulento e de trabalho intenso, pois precisávamos seguir os protocolos sanitários, o que foi especialmente desafiador para crianças, profissionais e famílias. Nos primeiros meses, mesmo com marcações no chão e nos bancos para manter o distanciamento, as crianças rapidamente trocavam de máscaras e acabavam se aglomerando. As famílias reclamavam *que as máscaras voltavam para casa misturadas*, pois usavam sacos plásticos separados para armazenar as máscaras sujas e limpas na bolsa das crianças. Isso gerava confusão, com algumas crianças trocando máscaras entre si e retornando para casa usando

máscaras de colegas. A situação era tão surreal que não sabíamos se deveríamos nos desesperar, nos frustrar, dada a intensidade do dia a dia na escola com as crianças.

Conforme seguíamos com o trabalho, que já estava sendo realizado de forma online e lúdica sobre o vírus, a rotina começou a se ajustar, avançando um passo de cada vez. Considerando que eram crianças, não podíamos exigir delas um comportamento de adultos. Em vez disso, oferecemos suporte e compreensão enquanto elas aprendiam a lidar com as novas normas de saúde.

Com o passar dos dias, a escola foi se transformando em um ambiente vibrante e acolhedor, semelhante a um belo jardim florido que cativa a todos com sua diversidade de cores e vida. Eu contemplo a escola como um grande jardim, onde cada criança representa uma flor única e especial. Assim como as diferentes flores em um jardim, cada criança traz consigo sua própria beleza, inocência, brilho e vivacidade. Algumas podem ser mais tímidas e delicadas, enquanto outras mostram sua bravura e encanto de maneira mais evidente. Essa diversidade de características e personalidades é o que torna o ambiente escolar tão colorido e encantador, semelhante a um jardim repleto de flores únicas e preciosas.

### ***2.3.1 Documentos que orientaram a prática da escola colaboradora da SME de Campinas***

A prática educacional de uma escola colaboradora da SME sempre foi guiada por uma série de documentos estratégicos que orientam as atividades diárias. Entre esses documentos, destaca-se o Projeto Político-Pedagógico (PPP), que definia e ainda define os princípios, objetivos e métodos de avaliação da instituição, refletindo sua visão educacional. O currículo escolar detalha os conteúdos a serem ensinados, os métodos de ensino e as estratégias pedagógicas para promover o aprendizado das crianças, e continua desempenhando esse papel.

Normas e regulamentos internos regulavam e seguem regulando o funcionamento da escola, abrangendo desde aspectos administrativos até questões de convivência. As Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais sempre orientaram o desenvolvimento dos currículos, garantindo que estivessem em conformidade com as diferentes etapas e modalidades da educação básica, papel que continuam a desempenhar. A legislação educacional, composta por leis, decretos e resoluções, proporcionaram e ainda proporcionam o arcabouço legal que rege a educação no país e no estado.

Além disso, documentos institucionais como planos de aula e registros pedagógicos complementam o currículo, oferecendo direcionamentos específicos para a prática educativa dentro da escola colaboradora. Esses documentos não apenas garantiam a qualidade do ensino

oferecido, mas também asseguravam que a escola estivesse alinhada com as políticas educacionais vigentes, promovendo um ambiente de aprendizado eficaz e inclusivo para todos os educandos.

Todos os documentos estão interligados à Matriz Curricular, a qual define a atuação pedagógica da instituição de ensino colaboradora da SME.

### Quadro 3: Matriz Curricular Infantil

 <p>Prefeitura Municipal de Campinas Secretaria Municipal de Educação DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO</p> <p><b>MATRIZ CURRICULAR INFANTIL</b></p>	
Semanas: <b>40 semanas</b>	
<p>LEI 9394/96, artigo 31 Portaria SME 69/2018 Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação (SME/Campinas)</p>	<p>O currículo na Educação Infantil é o conjunto das interações e brincadeiras que garantem experiências com o conhecimento e a cultura em meio às práticas sociais que se dão entre as crianças, suas famílias e os educadores, acolhendo a heterogeneidade expressiva das adversidades e constituindo história de vida no âmbito das ações educacionais. As ações educacionais devem garantir experiências que envolvam:</p> <p>I - relações sociais e culturais da criança com a vida e com o mundo, que incluem diferentes gêneros textuais e formas de expressão - corporal, gestual, verbal, plástica, dramática e musical;</p> <p>II - vivências narrativas de apreciação e interação, individual e coletivamente, com a linguagem oral e escrita, em meio a diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos, no contexto das práticas sociais;</p> <p>III - relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais a partir de contextos significativos que recriam as práticas sociais da vida da criança, da família, dos educadores e da comunidade;</p> <p>IV - relações com variadas formas de expressões artísticas: música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, teatro, literatura e dança;</p> <p>V - vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos, dialogando com a diversidade humana, social e cultural;</p> <p>VI - promoção de vivências com o conhecimento e a cultura, que explorem e estimulem a socialização entre os sujeitos e grupos, por meio de uma educação integradora e inclusiva que responda às necessidades educacionais de todas as crianças de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens e contextos socioculturais e espaciais, que se entrelaçam na vida social;</p> <p>VII - interações que permitam a autonomia da criança no pensar e fazer com o outro, no cuidado pessoal, na auto-organização, na saúde, nutrição e bem-estar;</p> <p>VIII - relações com o mundo físico e social, considerando o conhecimento da biodiversidade e a necessidade de sua preservação para a vida, no cuidado consigo, com o outro e com a natureza;</p> <p>IX - interações com as manifestações e tradições culturais, especialmente as brasileiras;</p> <p>X - usos de recursos tecnológicos e midiáticos articulados práticas sociais que ampliem as vivências das crianças com o conhecimento e a cultura</p>
Carga Horária Total: <b>800 horas</b>	

Fonte: Projeto Pedagógico da escola (2024).

Após a apresentação das normativas que orientaram as ações educacionais em Campinas, ficou evidente a existência de lacunas e desafios que foram enfrentados. Revisitar decretos, resoluções, comunicados e outros documentos fez-me recordar a instabilidade vivenciada durante aquele período. Cada semana, éramos notificados sobre as próximas diretrizes e mudanças a serem implementadas. *A maneira como os diferentes níveis de governo*

*lidaram com a crise da Covid-19, especialmente no âmbito da gestão educacional, ressaltou a complexidade da situação e a necessidade de uma abordagem mais coesa e eficaz.*

Em nível nacional, a gestão do presidente Bolsonaro, mostrou-se profundamente falha, cometendo uma série de desmandos que, sucederam uma após a outra, deixando a população desamparada. A ausência de uma administração firme, competente, e a série de decisões inadequadas acentuaram ainda mais as dificuldades vivenciadas durante a pandemia, refletiu a urgência de uma resposta mais alinhada e eficaz em todos os níveis de governo.

O caos estava instalado no país, visto que, a pandemia da Covid-19 trouxe à tona não apenas desafios sanitários, mas também questões éticas e humanitárias que impactaram profundamente a sociedade brasileira. Em meio a esse cenário de sofrimento e perda, as declarações de autoridades, como o presidente Bolsonaro, tornaram-se emblemáticas da desconexão com a realidade enfrentada pela população. Vejamos a citação a seguir:

No dia 20/04/2020, as mortes no Brasil passavam de 2,5 mil. Os repórteres pediram-lhe um comentário sobre esse número. Ele assim reagiu: “Oh cara, quem fala, eu não sou coveiro, tá certo? Eu não sou coveiro”. Mas o ponto alto da falta de sentimento humano nesse contexto se deu em 28/04/2020, quando interrogado sobre o novo recorde de mortes registradas em 24 horas, então com 474 óbitos, respondeu: "E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê? Eu sou Messias, mas não faço milagre" (Pucci, 2021, p. 9).

Essas respostas não apenas demonstraram uma falta de solidariedade, mas também revelaram uma ausência de responsabilidade e liderança em um momento tão angustiante. É verdade, senhor Presidente, o senhor não é coveiro, porque nem para isso serviria. Um coveiro é um profissional sensível que cuida de todos os detalhes para garantir que as pessoas tenham um enterro digno. O senhor não foi capaz de assegurar isso, e sequer se importou com as mais de 2,5 mil vidas perdidas.

Embora o governador João Dória tenha, em certos momentos, adotado uma postura de enfrentamento à pandemia de Covid-19 e frequentemente confrontado o presidente Bolsonaro, a rivalidade eleitoral entre eles tornou-se desmedida, marcada por ações questionáveis. Apesar de suas críticas e disputas, Dória não esteve isento de atitudes insensatas que, em vários momentos, agravaram ainda mais a crise que enfrentamos. Em 29 de janeiro de 2021, o Sindicato dos Médicos de São Paulo ressaltou essa situação em uma nota, criticando ambos os líderes pela falta de sensatez e empatia durante a pandemia. Enquanto Bolsonaro e Dória se envolviam em disputas políticas e buscavam vantagem eleitoral, a realidade cruel era que a população sofria com a escassez de vacinas e a contínua perda de vidas.

No cenário municipal, Campinas enfrentou desafios intrínsecos ao contexto pandêmico. As estratégias delineadas para mitigar a crise sanitária e assegurar a continuidade educacional

revelaram várias dificuldades, especialmente na falta de recursos tecnológicos. A escassez de computadores e tablets, essenciais tanto para as famílias quanto para as professoras/es, juntamente com uma conexão à internet instável e de baixa velocidade, impôs sérias limitações ao processo de ensino.

Ademais, diversas escolas colaboradoras padeciam de uma infraestrutura inadequada para sustentar o ensino remoto, carecendo de plataformas pedagógicas apropriadas. A gestão local enfrentou o árduo desafio para adaptar-se rapidamente às novas diretrizes, em alinhamento com as medidas estaduais e nacionais. Foi fundamental implementar protocolos de saúde rigorosos para proteger as crianças e os profissionais, ao mesmo tempo em que se buscavam alternativas para a continuidade das aulas.

A resposta de Campinas, assim como em outras cidades, foi marcada por tentativas frustradas de superar as limitações impostas pela pandemia, evidenciando não apenas a falta de preparação, mas também as falhas nas estratégias locais.

## **CAPÍTULO III - PERCURSOS NARRATIVOS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

### **Metodologia**

Este é um capítulo indispensável. Acredito que explicitar as escolhas metodológicas é mais do que um protocolo de pesquisa, é um compromisso ético e político, sobretudo quando adotamos uma epistemologia que se estrutura na ideia de que a elaboração do conhecimento científico se dá na análise, compreensão e reflexão da experiência e formação contínua da própria pesquisadora.

Defendo assim a escolha metodológica como um delineamento essencial para conduzir a investigação de maneira coerente e rigorosa, propiciando uma base sólida para a formulação de conclusões fundamentada em registros produzidos e interpretados de maneira cuidadosa e metodologicamente válida. Na essência da metodologia narrativa que direciona esta dissertação, cada linha e cada escolha se transformam em uma narrativa viva, registrando a complexidade e as particularidades do fenômeno investigado.

Para isso, pretendo orientar a leitora, o leitor por entre as histórias e vozes que ecoam nas entrelinhas da minha pesquisa. Em uma reflexão profunda no universo narrativo, explorarei não apenas como as informações foram produzidas e analisadas, mas também os contextos, as relações e as complexidades que deram forma a cada passo do processo.

Deste modo, convido as leitoras e os leitores a engajarem-se nessa narrativa metodológica, analisando não apenas o "como" da pesquisa, mas também o "porquê" e o "para quê". Ao desenredar as singularidades deste capítulo, espero que todas/os que tiverem acesso a esta escrita, se sintam não apenas informadas/os, mas além disso, imbuídas pela trajetória singular que levou à construção do conhecimento aqui apresentado.

#### **3.1. Metodologia Narrativa**

Há mais de duas décadas o recurso das narrativas vem sendo usado na formação docente e na pesquisa. Essa temática entrou no Brasil a partir de Nóvoa (1991, 1992) com as histórias de vida de professores, seguido por Connelly e Clandinin (1995), entre outros. O uso das narrativas como método de investigação ou de pesquisa decorre, em parte, da insatisfação com as produções no campo da educação que se caracterizaram por falar sobre a escola em vez de falar com ela e a partir dela (Lima *et al.*, 2015, p. 2).

A arte da narrativa sempre exerceu um fascínio sobre mim. Quando adolescente eu escrevia cartas para amigas/os, e recebia muitas cartas também, eram relatos, narrativas e

partilhas muito ricas, eu ficava horas lendo e relendo aquelas memoráveis histórias. Foi esse encanto que me guiou na escolha desta metodologia e o contato com vários estudos de cunho narrativo, inclusive o da orientadora deste estudo, a Professora Dra. Luciana Haddad Ferreira, que é uma pesquisadora que adota esta metodologia em suas pesquisas científicas. Com suas orientações pude perceber o quão rigoroso, delicado e trabalhoso é este tipo de pesquisa. E permeando entre uma pesquisa narrativa e outra deparei-me com a citação de Prado, *et al.*, (2018, p. 3) que declara: “[...] a vida de um investigador narrativo não é tão simples como pode parecer aos olhos daqueles que relutam em validar a investigação narrativa como uma opção metodológica de pesquisa no campo da educação”.

A metodologia narrativa apresenta desafios e complexidades tão significativos quanto qualquer outra abordagem de pesquisa. Entre essas particularidades, dediquei-me à interpretação do material produzido com rigor, sem abrir mão da flexibilidade necessária para captar as nuances e subjetividades próprias desse tipo de investigação. Assim, buscarei equilibrar a precisão analítica com a sensibilidade interpretativa, mantendo o compromisso com a qualidade e a consistência da pesquisa científica.

E neste contexto, eu convido você, minha cara leitora, a imaginar um mundo onde as salas de aula se transformam em palcos virtuais e as crianças, junto com suas famílias, tornam-se heróis de uma narrativa educacional épica durante uma pandemia global. As famílias, agora coprotagonistas, desempenharam papéis importantes nesse enredo, enfrentando desafios emocionais e práticos enquanto apoiavam os pequenos heróis em sua jornada de aprendizado remoto. Este é o cenário da minha pesquisa, uma busca para compreender e valorizar as experiências únicas enfrentadas por crianças da educação infantil, suas famílias e educadoras/es durante tempos turbulentos.

[...] a narrativa é tanto o fenômeno que se investiga como o método da investigação. Narrativa é o nome dessa qualidade que estrutura a experiência a ser estudada, e é também o nome do modelo de investigação a ser utilizado para seu estudo (Prado *et al.*, 2022, p. 3).

É dentro desta perspectiva que quero envolver você na leitura deste estudo. Adotei a metodologia narrativa não apenas por sua dinâmica contagiante, mas também porque ela permite que as participantes compartilhem suas próprias histórias de forma autêntica. Além disso, essa abordagem pode promover o empoderamento e a participação ativa no processo de pesquisa, aspectos que foram fundamentais para a seleção dessa metodologia. “Escolher a

narrativa como gênero e método, então é assumir a pesquisa como movimento de autoria e formação” (Aguiar e Ferreira, 2021, p. 4).

Optar pela narrativa é um modo particular de fazer e entender a pesquisa, que valoriza as possibilidades interpretativas de uma temática necessariamente relacionada com experiências vividas pelo narrador, que ao relatar também tece articulações com os pressupostos teóricos considerados. É concepção que tem cunho social e visa compreender as transformações ocorridas no processo, captando as tensões e os dados subjetivos, muitas vezes não previstos no início da pesquisa (Aguiar e Ferreira, 2021, p. 5).

Partindo desta compreensão, e bebendo em fontes de pesquisadoras/es que já trabalham com esta abordagem, digo que esta metodologia me permite entender a riqueza e a subjetividade das experiências humanas, assim como explorar as complexidades das perspectivas individuais. Nesse sentido, narrar não é apenas um meio de transmitir informações ou relatar eventos, mas também uma prática que contribui significativamente para o processo de formação pessoal e educacional, sendo que “o exercício de narrar é sobretudo formativo” (Aguiar e Ferreira, 2021, p. 4).

As narrativas como formas de comunicação existem há séculos, transitam pelos diversos espaços sociais, seja através de palavras faladas, escritas ou imagens visuais. Além de simples contos, a narrativa é reconhecida como uma prática que humaniza, carregando consigo um conhecimento que atravessa gerações. Isto significa que, ao ser considerada uma prática humanizadora, as narrativas não são apenas histórias contadas; são instrumentos que conectam as pessoas ao longo do tempo, transmitindo saberes e experiências de uma geração para outra. Ao mesmo tempo, as narrativas têm o poder de causar estranhamento, como se fossem espelhos mágicos que desafiam nossa compreensão convencional, expandindo nossa consciência sobre a vida. E a importância das narrativas transcende o indivíduo que as conta ou pesquisa, pois elas se entrelaçam com aspectos mais amplos da cultura e da sociedade. Elas não são estáticas; ao contrário, são dinâmicas e se atualizam continuamente (Aguiar e Ferreira, 2021).

Quando interpretadas pelo ouvinte ou leitora, leitor, as narrativas ganham novos significados, são ressignificadas e adaptadas de acordo com o contexto, proporcionando uma compreensão mais rica e contextualizada da realidade. As narrativas são como pontes que conectam não apenas indivíduos, mas também diferentes épocas e culturas. Elas ultrapassam as fronteiras temporais e espaciais, enriquecendo a compreensão coletiva da humanidade ao nos lembrar da riqueza e complexidade das experiências vividas.

La investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa. Tiene una larga historia intelectual tanto dentro como fuera de la educación.

La razón principal para El uso de La narrativa en La investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente vivimos vidas relatadas (Connelly; Clandinin, 1995, p. 11).

Essa abordagem adota uma perspectiva social, onde a pesquisa é vista como um espaço de interação entre ideias e a sociedade. O objetivo não é apenas decifrar enigmas, mas também compreender e entender as transformações que ocorrem ao longo do processo investigativo. O narrador atua como um observador atento, identificando tanto as tensões quanto os aspectos subjetivos que podem não ser evidentes no início. Nesse contexto, as palavras são ferramentas essenciais para explorar a pesquisa e revelar caminhos que conduzem a descobertas relevantes e esclarecedoras.

Há um forte componente no ato de narrar que faz com que nos debruçamos sobre esta prática no contexto de pesquisa. Muito diferente da ideia de reportar ou dar ciência, a narrativa requer tomada de posição e implicação naquilo que foi vivido e é contado: narramos o que julgamos relevante, colocamos nela nossas representações e expectativas, damos certa tônica ao relato (Aguiar e Ferreira, 2021, p. 3).

A metodologia narrativa é como um convite para explorar territórios desconhecidos, onde as árvores são as histórias e os riachos são os eventos que delineiam a trama. Não sabemos exatamente o que encontraremos, mas a beleza está na surpresa e na descoberta ao longo do caminho. Não estamos em busca de respostas prontas, mas sim de experiências ricas e perspectivas únicas que emergem naturalmente das histórias que encontramos.

### **3.2. Instrumentos de produção do material empírico**

[...] a gravação é um registro muito mais fidedigno e preciso de um encontro do que um registro simplesmente escrito. Todas as palavras estão ali exatamente como foram faladas; e a elas se somam pistas sociais, as nuances da incerteza, do humor ou do fingimento, bem como a textura do dialeto. Ela transmite todas as qualidades distintivas da comunicação oral, em vez da escrita. [...] o testemunho falado jamais se repetirá exatamente do mesmo modo (Thompson, 1998, p. 146-147).

Existem diversas formas de capturar uma história e de outra pessoa ter acesso a esta narrativa. Uma delas é através da oralidade, onde os participantes narram suas experiências verbalmente, e essa narrativa é registrada por meio de um aplicativo de comunicação que grava áudio.

*A gravação de áudio me dá a possibilidade de apreender cada palavra, risada, hesitação e até mesmo o tom de sarcasmo.* Cada inflexão na voz, riso nervoso ou pausa estratégica é registrada, adicionando autenticidade à narrativa, isto significa que, há uma riqueza de informações e a sensação de realismo que é transmitida, indo além do conteúdo verbal. E veja que surpreendente, essa obra de arte auditiva é única, nunca podendo ser

reproduzida de maneira idêntica. É como se eu, na qualidade de pesquisadora, desse vida ao passado.

Ao explorar a expressividade humana, debruço-me nas diversas formas pelas quais as vozes se manifestam. Desde perguntas intrigantes até afirmações contundentes, passando por generalizações amplas e detalhes específicos, estas vozes se tornam uma paleta rica de comunicação. “As vozes humanas falam de muitas maneiras – perguntas, afirmações, generalizações, especificidades, imagens, comédia, “pathos”, sarcasmo, mímica, sentimentalidade, etc.” (Freire e Ira Shor, 1986, p. 74). Assim, percebo a riqueza da comunicação humana, que mostra; que as vozes não transmitem apenas palavras, mas também representam meios complexos de expressão, incorporando uma variedade de técnicas, estilos e emoções. Essa diversidade contribui para a complexidade e beleza da interação verbal e não verbal entre as pessoas.

A história oral recupera aspectos individuais de cada sujeito, mas ao mesmo tempo ativa uma memória coletiva, pois, à medida que cada indivíduo conta sua história, esta se mostra envolta em um contexto sócio histórico que deve ser considerado (Oliveira, 2009, p. 94).

Ao incorporar a narrativa oral gravada, poderei explorar a interação entre as experiências individuais e o contexto sócio-histórico em que essas experiências ocorreram. Isso enriquece a compreensão do significado das narrativas dentro de um quadro mais amplo. A diversidade de vozes assimiladas proporciona uma representação mais abrangente de diferentes perspectivas, culturas e grupos sociais. Isso favorece para uma pesquisa mais inclusiva e compreensiva (Oliveira, 2009).

Contar com essa ferramenta como parte integrante da pesquisa é importante, pois permite a captura, preservação e análise das experiências e relatos dos indivíduos sobre fenômenos, proporcionando dados qualitativos ricos e contextualizados. Ao captar as vozes e histórias individuais, obtenho uma compreensão minuciosa sobre experiências pessoais, percepções e significados atribuídos a eventos específicos. Como destaca Oliveira (2009), este recurso possibilita a preservação de experiências individuais únicas, garantindo que as narrativas não se percam ao longo do tempo. Isso é particularmente valioso, ao documentar histórias que podem não ser encontradas em fontes escritas tradicionais.

Essa é uma das etapas da pesquisa, na qual o qualitativo estará sendo garantido pelo trabalho criativo e consistente do pesquisador em tecer articulações entre as fontes empíricas e as fontes teóricas, entre o particular e o geral, entre o específico e o momento histórico a partir do qual as falas estão sendo produzidas (Oliveira, 2009, p. 95).

Esta é uma das fases importantes do meu estudo, em que asseguro a qualidade do componente qualitativo por meio de um trabalho criativo e consistente. Nessa etapa, empenhei-me em conectar fontes práticas (empíricas) e teóricas, integrando informações específicas ao contexto. Isso incluiu a consideração do momento histórico em que as falas dos participantes foram produzidas, resultando em uma abordagem que buscou compreender as delicadezas individuais dentro de um quadro mais abrangente e temporal.

### **3.3. Caracterização da escola**

A instituição escolar escolhida como lócus desta pesquisa é colaboradora da Secretaria Municipal de Educação de Campinas e também constitui o meu local de trabalho. Vale ressaltar que a realização desta pesquisa foi devidamente autorizada pela diretora da época, garantindo o cumprimento das normativas e o respaldo institucional necessários. Ao mencionar "colaboradora", referi-me a uma escola vinculada a uma Organização da Sociedade Civil (OSC), que opera com sua própria estrutura predial, quadro de funcionários e projeto pedagógico. Essa escola participa de um chamamento público promovido pela Prefeitura Municipal de Campinas, para estabelecer uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME).

Nessa parceria, a SME repassa um valor mensal proporcional ao número de crianças atendidas pela escola, e assume a corresponsabilidade pelo trabalho dessas instituições. A secretaria fornece suporte, disponibiliza o currículo da rede, assiste as crianças matriculadas enviando uniformes, materiais didáticos, alimentação, e também oferece transporte escolar e passes de ônibus urbano para facilitar o acesso das famílias à escola. Além disso, a secretaria qualifica as gestoras por meio de formações, aperfeiçoando-as para aprimorar a equipe de educadoras.

No Documento intitulado Diretrizes Curriculares da educação Básica para Educação Infantil diz:

Com relação ao financiamento da Educação, a partir dos anos 2000, outras mudanças na legislação e na política educacional envolveram a Educação Infantil. Dentre elas, a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), que inclui a creche, a pré-escola e as instituições conveniadas no direito ao financiamento previsto em lei, advindo do governo federal (DCEI, 2013, p. 11).

A infraestrutura da escola é composta por 7 salas de aula, uma biblioteca, um pátio coberto, dois parques (um coberto e outro ao ar livre), um tanque de areia, e uma área externa que proporciona o contato direto com a natureza.

**Figura 4:** Área ao ar livre, que serve como espaço para interação e atividades externas



Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 5:** Área ao ar livre, que serve como espaço para interação e atividades externas



Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 6:** Área ao ar livre, que serve como espaço para interação e atividades externas



Fonte: Acervo

**Figura 7:** Pátio da escola, local destinado a recreação e atividades coletivas das crianças



Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 8:** Pátio da escola, local destinado a recreação e atividades coletivas das crianças



Fonte: Acervo pessoal.

Para falar sobre o módulo criança/adulto é necessário compreender a normatização das faixas etárias trabalhadas pela Secretaria Municipal de Educação. Para isso recorri às Diretrizes Curriculares da educação Básica para Educação Infantil que traz a seguinte explicação:

A implementação dos Agrupamentos Multietários foi formalizada através da resolução SME nº. 23/2002, publicada em Diário Oficial do dia 13/11/2002, pela qual as crianças deveriam ser matriculadas e divididas em turmas por idade aproximada: [...] Agrupamento II – crianças de 2 a 3 anos e 11 meses; Agrupamento III– crianças de 4 a 6 anos. Esta organização multietária foi implementada na Educação Infantil municipal (DCEI 2013, p. 11).

Entendido isto, conto-lhes que para cada turma de 24 crianças de agrupamento 2 é exigido que tenha uma professora e duas auxiliares, e para cada turma de 30 crianças de agrupamento 3 é exigido que tenha uma professora e uma auxiliar, sendo que a professora trabalha uma jornada de 4 horas e as auxiliares uma jornada de 8 horas.

Os profissionais que atuam nessa escola, no caso as professoras, são licenciadas em pedagogia, as auxiliares são estudantes de pedagogia, e cada setor com sua exigência formativa mínima (secretaria, recursos humanos, cozinha, limpeza, portaria etc.).

A creche e pré-escola onde realizei minha pesquisa tem uma história significativa que começou no dia 17 de março de 1997. Recordo-me de quando cheguei à instituição, localizada no bairro Parque Montreal, Campinas/SP, situada na região sudoeste da cidade. Ao longo dos anos, essa escola foi se consolidando, abrangendo uma extensa área que inclui bairros como Parque Canadá, Jardim Maria Rosa, Jardim Paraíso de Viracopos, Jardim Petrópolis, Jardim Santa Terezinha, entre tantos outros.

Campinas possui 44 instituições colaboradoras, e esta instituição de ensino é uma delas, cumprindo um papel fundamental no acolhimento das crianças da região. São nesses bairros que vivem as famílias das crianças matriculadas. Muitos desses lugares são marcados por altos índices de pobreza, desemprego e baixos níveis de escolaridade, fatores que colocam essas crianças em situações de vulnerabilidade e risco social. Nesse cenário, a escola se revela um verdadeiro refúgio. Ali, as crianças encontram não apenas um espaço de aprendizado, mas também um lugar de acolhimento, onde o desenvolvimento integral é promovido de forma intencional e cuidadosa. A escola vai além do ensino, estendendo seu apoio às famílias que enfrentam essas dificuldades diárias, oferecendo um ambiente seguro e promissor para os pequenos que chegam cheios de esperança. Escolhi essa instituição por ser o meu local de trabalho, o que me permitiu ter acesso direto às famílias e facilitou o contato para convidá-las a participar da pesquisa. Dessa forma, pude estabelecer uma comunicação mais próxima com elas, essencial para o desenvolvimento do estudo.

### **3.4. Apresentação dos participantes**

Neste estudo, os participantes foram famílias de crianças regularmente matriculadas na Educação Infantil durante os anos de 2020 e 2021. Para selecionar os participantes, estabeleci critérios específicos: ser maior de 18 anos, ter participado ativamente das atividades pedagógicas ou acompanhado a rotina de estudos da criança no ambiente doméstico durante o período de isolamento social, e ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para abordar as famílias, planejei momentos pré-agendados que coincidissem com ocasiões em que os responsáveis já se deslocavam até a escola, seja para buscar ou levar suas filhas/os, ou para participar de reuniões convocadas pela instituição escolar. Essa estratégia,

alinhada às rotinas diárias das famílias, visava facilitar a participação voluntária, minimizando possíveis inconvenientes e proporcionando um ambiente mais confortável para o registro de dados.

Durante minhas interações com as famílias que atendiam aos critérios estabelecidos, aproveitei a oportunidade para apresentar o projeto de pesquisa vinculado à minha pós-graduação *Stricto Sensu* e convidá-las a participar. Essa abordagem foi fundamental para garantir uma diversidade representativa de perspectivas e experiências, enriquecendo a análise do estudo.

Com um total de 210 crianças matriculadas durante o ensino remoto, optei por fazer uma amostragem de 5%<sup>14</sup> das famílias. Esse percentual foi adequado para captar variações significativas nas experiências e identificar tendências importantes. Antecipando possíveis desistências, eu decidi dobrar o número de convites, estendendo-os a 21 famílias, para assegurar uma amostra suficiente para alcançar conclusões sólidas.

No início, todas as famílias convidadas demonstraram interesse em participar. Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, sob o CAAE 75687223.6.0000.5481 e parecer nº 6.587.082, entrei em contato com familiares via Whatsapp, entre a terceira semana de dezembro de 2023 e janeiro de 2024.

No decorrer da pesquisa, como é comum nesses processos, nem todas as famílias convidadas permaneceram disponíveis. Das 21 famílias que contatei inicialmente, 9 confirmaram interesse em participar. Posteriormente, encontrei mais 7 mães de crianças que frequentaram a escola entre 2020 e 2021, que aceitaram prontamente o convite para integrarem a pesquisa. Assim, o grupo final foi composto por 16 famílias, todas representadas por mulheres. Nessas famílias, embora a maioria das participantes fosse casada e morasse com seus respectivos esposos, foram as mães que assumiram a responsabilidade principal pela educação das crianças durante o período pandêmico, e foram elas que gravaram as narrativas que compuseram o corpus da pesquisa. Das 16 participantes, apenas uma não morava com o cônjuge, enquanto as demais compartilham o mesmo lar com seus esposos.

No inventário, você, leitora, encontrará a relação completa dessas 16 famílias. Contudo, decidi focar minha análise em 12 narrativas, pois as 4 restantes tratam de temas e questões já contemplados nas narrativas selecionadas.

---

<sup>14</sup> A amostragem de 5% das famílias garantiu uma amostra reduzida o suficiente para uma coleta de narrativas detalhada e gerenciável, ao mesmo tempo em que foi representativa das diversas realidades vividas pelas famílias durante o isolamento social.

Os passos seguintes incluíram: a) Agendamento prévio para a leitura e assinatura do TCLE em um momento conveniente para as participantes; b) Esclarecimento sobre o TCLE, oferecendo uma explicação detalhada sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos, os benefícios e riscos, além dos direitos das participantes; c) Assinatura do TCLE, com a entrega de uma cópia para referência futura – duas famílias assinaram digitalmente e enviaram uma cópia via Whatsapp, e 14 famílias assinaram presencialmente; d) Reafirmação da garantia de confidencialidade e anonimato, com a explicação das medidas de proteção das informações pessoais; e) Definição conjunta de prazos para a submissão das narrativas, ajustados às disponibilidades de cada participante; f) Agradecimento pela participação.

Durante a definição dos prazos para a entrega das narrativas, 15 famílias solicitaram mais tempo para enviar suas gravações e perguntaram se poderiam enviar mais de um áudio. Informei que poderiam enviar quantos áudios desejassem, sem limitações. Uma das famílias solicitou que eu fosse até sua residência para a gravação da narrativa. Ao chegar lá, fui convidada a ir até o local de trabalho da participante, onde a gravação foi realizada diretamente e registrada no meu celular. As narrativas foram enviadas pelo Whatsapp entre a segunda semana de janeiro e fevereiro de 2024.

As narrativas foram gravadas com base na pergunta norteadora: “Por favor, relembre as situações que vivenciaram junto com a criança durante as aulas remotas e escolha uma proposta pedagógica especialmente significativa ou impactante para compartilhar em detalhes. ”

Minha expectativa inicial era obter 11 narrativas, correspondendo a 5% das famílias atendidas pela escola. Contudo, recebi um total de 16 narrativas, elevando a participação para pouco mais de 7%. Esse aumento possibilitou uma amostra mais rica e diversificada, contribuindo de maneira significativa para a análise da pesquisa.

### **3.5. Produção das narrativas**

[...] A narrativa é uma metodologia específica de recolha e análises de dados, na qual os sujeitos contam histórias sobre acontecimentos e ações de suas vidas e os pesquisadores realizam uma análise com interpretações possíveis para esses acontecimentos (Clandinin e Connelly, 2015, p. 12).

Explorando os conceitos por trás da palavra "narrativa", embrenhei-me nas páginas dos dicionários em busca de uma definição. Descobri que a narrativa se refere à ação de contar, relatar ou expor um fato, acontecimento ou situação, seja de forma oral ou escrita. Seguindo essa linha de pensamento, me voltei para as palavras de Ferreira *et al.*, (2022), que me iluminam: "A narrativa é composta por uma rede de histórias entrelaçadas, onde as escolhas e

os encadeamentos não só descrevem o que acontece, mas também revelam seus significados." É nessa teia de histórias que encontro, espaço para reflexão, análise e, finalmente, a compreensão da enigmática experiência que jamais será esquecida.

A pesquisa narrativa parece ao pesquisador uma tarefa preme de vida. Ao tecê-la em tramas, que lembram, muitas vezes, um partilhar na e com a vida, sentida ao vivo e em cores, surgem contornos intensos e suaves que se revelam imponentes no momento de narrá-la (Prado, *et al.*, 2018, p. 3).

Essa metodologia me permite capturar a riqueza e complexidade das experiências humanas, indo além da simples percepção do sujeito sobre a realidade. A pesquisadora narrativa se envolve intimamente com as fontes durante a investigação, ao mesmo tempo em que mantém uma distância crítica em relação ao que é narrado, confrontando-o com teorias e acontecimentos. Nesse vai e vem, a pesquisa traz à tona aspectos da experiência humana que muitas vezes passam despercebidos pela narrativa dominante, que parece universalmente aceita e divulgada pelos meios de comunicação. Isso abre espaço para debates sobre as tensões e dilemas vivenciados diariamente no chão da escola por muitas pessoas.

A narrativa se afirma como alternativa potente em pesquisa quando objetiva investigar o entrecruzamento de culturas e práticas, de modo a deixar transparecer como os sistemas teóricos dialogam com os saberes cotidianos. Também ao evidenciar as memórias e histórias que nos constituem e potencializam os processos de formação e produção de conhecimento (Aguiar e Ferreira, 2021, p. 4).

Empregando a metáfora como ferramenta, exponho a magnitude e a eficácia da pesquisa narrativa ao convidá-la a imaginar-se sentada/o em volta de uma fogueira, enquanto um contador de histórias habilidoso desenrola um conto fascinante. Essa é a essência da abordagem narrativa na pesquisa. Quando as pesquisadoras adotam essa abordagem, estão interessadas em explorar como diferentes culturas se entrelaçam e como as práticas cotidianas refletem e são delineadas por sistemas teóricos mais amplos. É como se estivéssemos tecendo uma tapeçaria, com cada fio representando uma história única e importante.

Essas narrativas não apenas revelam nossas experiências passadas, mas também destacam nosso entendimento do presente e nossas perspectivas para o futuro. Ao explorar essas histórias, as pesquisadoras conseguem desvendar como as memórias e narrativas individuais se entrelaçam com os sistemas de conhecimento mais amplos. É como se estivéssemos desenterrando tesouros escondidos no solo da experiência humana.

Neste viés, a abordagem narrativa na pesquisa não se limita apenas a contar histórias por contar. A vista disso, permite-nos embrenhar nas profundezas da experiência humana,

explorando como as histórias que contamos a nós mesmos e aos outros desenham quem somos e como vemos o mundo ao nosso redor.

É uma pesquisa que compartilha uma experiência autêntica vivida. É uma escolha cuidadosa e consciente, esses elementos adquirem um poder expressivo significativo, tornando a narrativa envolvente e impactante. O inventário, com esses elementos das narrativas, me proporciona o entrelaçamento de informações e dados, para construir uma narrativa coesa e significativa. Em um relato envolvente, Prado *et al.*, um dos autores do artigo 'Inventário – organizando os achados de uma pesquisa', publicado na revista *EntreVer* em 2011, compartilha suas reflexões. Ao empregar o termo 'inventariar', nos revela:

Uma palavra aparentemente sem atrativos, como pode parecer o ato de fazer um inventário, principalmente quando o pesquisador narrativo se vê diante do desafio desta ação. Mas, por outro lado, uma palavra que carrega em si segredos, tal qual acontece ao pesquisador, ao se debruçar sobre os seus guardados (2018, p. 536).

Ao longo da construção do inventário de experiências, fui guiada pela minha trajetória pessoal e profissional. À medida que registrava as narrativas para análise, compreendi a importância de integrar minhas próprias vivências, o que possibilitou uma troca dinâmica de conhecimentos.

O processo de compilação de histórias orais revelou-se essencial para o desenvolvimento da pesquisa. Transcrever essas narrativas e transformá-las em textos escritos foi um desafio que exigiu tempo, dedicação e precisão. No total, foram 16 narrativas, com durações variadas: o áudio mais longo tinha 4 minutos e 38 segundos, enquanto o mais curto durou 17 segundos. Cada detalhe foi cuidadosamente registrado, garantindo a fidelidade e a profundidade das experiências compartilhadas.

Essa etapa foi essencial para a análise qualitativa, pois permitiu uma reflexão detalhada sobre o conteúdo, além da identificação de padrões e observações relevantes. Ao me dedicar a esse trabalho, reconheci a importância de preservar a autenticidade das histórias registradas. A transcrição atenta me possibilitou compreender ainda mais as vivências relatadas, enriquecendo tanto a análise quanto os resultados da pesquisa. Apesar de exigente, esse processo foi indispensável para garantir a qualidade e a integridade das narrativas, demonstrando que o êxito do projeto estava diretamente ligado a esse esforço minucioso.

Como exposto por Prado *et al.*, (2018, p. 536): “Ao inventariar os dados da pesquisa, sejam aqueles que remetem à experiência vivida pelo pesquisador, na sua trajetória

pessoal/profissional, sejam os dados que integram o corpus da pesquisa, precisamos deixar o ar circular por entre os documentos “.

Para garantir a organização das narrativas e preservar o anonimato das participantes, optei por identificar as famílias envolvidas na pesquisa utilizando nomes fictícios. Essa medida não apenas protege a confidencialidade dos relatos, como também facilita a análise comparativa entre as diferentes significações, sem comprometer a integridade das informações pessoais. Os nomes fictícios foram escolhidos de forma totalmente aleatória, sem seguir qualquer critério específico. Além disso, essa abordagem garante uma estrutura clara e objetiva ao longo da dissertação, contribuindo para a fluidez e coesão do texto.

#### **Quadro 4:** Inventário de corpus da pesquisa

Categoria	Item/descrição	Detalhes adicionais	Data da narrativa	Observação
Narrativas gravadas	Família Shaila	Transcrevi um áudio de 2 minutos e 52 segundos.	Janeiro 2024	A narrativa foi gravada pela mãe da criança, proporcionando uma perspectiva pessoal e direta sobre as experiências e percepções durante o período de ensino remoto.
Narrativas gravadas	Família Solimar	Transcrevi 3 áudios, com as seguintes durações: um de 56 segundos, outro de 1 minuto e 41 segundos e um terceiro de 46 segundos.	Janeiro 2024	Todas as narrativas foram gravadas pela mãe da criança, proporcionando uma perspectiva pessoal e direta sobre as experiências e percepções durante o período de ensino remoto.
Narrativas gravadas	Família Kalina	Transcrevi 4 áudios, com as seguintes durações: um de 1 minuto e 22 segundos, outro de 43 segundos, um terceiro de 17 segundos e um quarto de 45 segundos.	Janeiro 2024	Todas as narrativas foram gravadas pela mãe da criança, proporcionando uma perspectiva pessoal e direta sobre as experiências e percepções durante o período de ensino remoto.

Narrativas gravadas	Família Jesuína	Transcrevi quatro áudios, com as seguintes durações: um de 1 minuto e 37 segundos, outro de 37 segundos, um terceiro de 24 segundos e um quarto de 1 minuto e 9 segundos.	Janeiro 2024	Todas as narrativas foram gravadas pela mãe da criança, proporcionando uma perspectiva pessoal e direta sobre as experiências e percepções durante o período de ensino remoto.
Narrativas gravadas	Família Ameríndia	Transcrevi dois áudios, com as seguintes durações: um de 4 minutos e 16 segundos e outro de 1 minuto e 29 segundos.	Janeiro 2024	Todas as narrativas foram gravadas pela mãe da criança, proporcionando uma perspectiva pessoal e direta sobre as experiências e percepções durante o período de ensino remoto
Narrativa escrita e gravada	Família Auristela	Esta família me enviou uma narrativa escrita e um áudio. A narrativa escrita consistia em uma lauda com 526 palavras e 35 linhas, enquanto o áudio tinha duração de 1 minuto e 50 segundos.	Fevereiro 2024	Todas as narrativas foram gravadas pela mãe da criança, proporcionando uma perspectiva pessoal e direta sobre as experiências e percepções durante o período de ensino remoto
Narrativas gravadas	Família Clareti	Transcrevi dois áudios, com as seguintes durações: um de 2 minutos e 48 segundos, outro de 1 minuto e 52 segundos.	Janeiro 2024	Todas as narrativas foram gravadas pela mãe da criança, proporcionando uma perspectiva pessoal e direta sobre as experiências e percepções durante o período de ensino remoto
Narrativas gravadas	Família Naves	Transcrevi três áudios, com as seguintes durações: um de 3 minutos e 1 segundo, outro de 1 minuto e 25 segundos e um terceiro de 4 segundos	Fevereiro 2024	Todas as narrativas foram gravadas pela mãe da criança, proporcionando uma perspectiva pessoal e direta sobre as experiências e percepções durante o período de ensino remoto
Narrativas gravadas	Família Rochelia	Transcrevi dois áudios, com as seguintes durações: um de 43 segundos e	Janeiro 2024	Todas as narrativas foram gravadas pela mãe da criança, proporcionando

		outro de 1 minuto e 2 segundos.		uma perspectiva pessoal e direta sobre as experiências e percepções durante o período de ensino remoto
Narrativas gravadas	Família Florisbela	Transcrevi um áudio de 3 minutos e 53 segundos.	Fevereiro 2024	A narrativa foi gravada pela mãe da criança, proporcionando uma perspectiva pessoal e direta sobre as experiências e percepções durante o período de ensino remoto.
Narrativas gravadas	Família Prata	Transcrevi três áudios, com as seguintes durações: um de 1 minuto e 44 segundos, outro de 58 segundos e um terceiro de 36 segundos.	Fevereiro 2024	Todas as narrativas foram gravadas pela mãe da criança, proporcionando uma perspectiva pessoal e direta sobre as experiências e percepções durante o período de ensino remoto
Narrativas gravadas	Família Maia	Transcrevi três áudios, com as seguintes durações: um de 59 segundos, outro de 37 segundos e um terceiro de 49 segundos.	Janeiro 2024	Todas as narrativas foram gravadas pela mãe da criança, proporcionando uma perspectiva pessoal e direta sobre as experiências e percepções durante o período de ensino remoto
Narrativas gravadas	Família Fiona	Transcrevi um áudio de 4 minutos e 38 segundos."	Janeiro 2024	A narrativa foi gravada pela mãe da criança, proporcionando uma perspectiva pessoal e direta sobre as experiências e percepções durante o período de ensino remoto.
Narrativas gravadas	Família Silvestre	Transcrevi dois áudios, com as seguintes durações: um de 1 minuto e 26 segundos e outro de 1 minuto e 58 segundos	Fevereiro 2024	Todas as narrativas foram gravadas pela mãe da criança, proporcionando uma perspectiva pessoal e direta sobre as experiências e percepções durante o período de ensino remoto
Narrativas gravadas	Família Miracema	Transcrevi dois áudios, com as seguintes durações:	Fevereiro 2024	Todas as narrativas foram gravadas pela mãe da criança, proporcionando uma perspectiva pessoal e

		um de 44 segundos e outro de 9 segundos.		direta sobre as experiências e percepções durante o período de ensino remoto
Narrativas gravadas	Família Esperança	Transcrevi dois áudios, com as seguintes durações: um de 2 minutos e 20 segundos e outro de 46 segundos."	Fevereiro 2024	Todas as narrativas foram gravadas pela mãe da criança, proporcionando uma perspectiva pessoal e direta sobre as experiências e percepções durante o período de ensino remoto
Registros pessoais	Da pesquisadora	Fotos e folhas com anotações, contendo a lista das famílias, horários de contato, observações sobre a escola, desistências de alguns participantes e registros de leituras.	-	Informações detalhadas sobre a escola pesquisada, incluindo dados institucionais, contextos e características relevantes para a análise. Esses registros foram obtidos a partir de observações diretas e documentações da escola ao longo da pesquisa.

Fonte: Autoria própria (2024).

Ao concluir os inventários do corpus da pesquisa, percebi o quanto esse processo foi fundamental para assegurar que nenhum aspecto relevante fosse deixado de lado. Cada vivência registrada e as narrativas ouvidas atentamente proporcionaram uma compreensão mais ampla e profunda dos múltiplos aspectos envolvidos nesse cenário.

### 3.6. Estratégias para interpretação das narrativas

A interpretação das narrativas foi um processo que realizei de maneira atenciosa e detalhada. Inicialmente, fiz uma escuta concentrada das narrativas e, em seguida, procedi com a transcrição e leitura reflexiva. Dediquei-me a compreender o conteúdo para captar a essência das experiências compartilhadas pelos participantes, destacando e grifando os trechos que mais chamaram minha atenção e que considereei relevantes para a análise.

Grifar foi uma técnica importante porque me permitiu focar em passagens específicas essenciais para a análise, sendo valiosas na construção desta etapa. Esses destaques revelaram não apenas informações relevantes, mas também me possibilitaram integrar dados empíricos e teóricos, considerando o particular e o geral, além de reconhecer a influência do contexto histórico nas falas dos participantes.

A fase seguinte envolveu um estudo aprofundado dos trechos grifados, o que me levou a uma análise detalhada dos dados que transcendeu a mera leitura e avançou para uma interpretação crítica. Durante a interpretação, foi essencial ouvir repetidamente as narrativas, buscando identificar sinais e pistas que me conduziram a uma compreensão mais ampla e investigativa das histórias vivenciadas pelos participantes. Portanto, a prática da escuta sensível e atenta desempenhou um papel primordial nessa etapa. A partir disso, adentrei um estágio minucioso em que examinei e interpretei as partes grifadas de forma a enriquecer os resultados finais da pesquisa.

## CAPÍTULO IV - INTERPRETAÇÃO, CONTEXTO E PERSPECTIVA NA PESQUISA

### A Análise pelo Paradigma Indiciário

“Por trás desse paradigma indiciário, entrever-se o gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano [...]” (Ginzburg, 1989, p. 154).

A expressão "paradigma indiciário" refere-se à abordagem histórica proposta por Carlo Ginzburg, que enfatiza a interpretação de "sinais" ou indícios para reconstruir eventos do passado, especialmente em contextos culturais e sociais. As pesquisadoras/es, que se inspiraram no trabalho de Ginzburg começaram a usar termos-chave que foram apresentados em um ensaio publicado em 1979. Esse ensaio foi republicado em formato de livro no ano de 1986 e posteriormente traduzido para o português em 1989. O texto em questão é denominado "Sinais, raízes de um paradigma indiciário". E esta leitura indiciária, não se trata apenas de contar uma história simples ou nossa própria história. Em vez disso, essa leitura envolve narrar e interpretar não só o que estamos estudando (o objeto de pesquisa), mas também nosso próprio processo de pesquisa e como nos vemos dentro dele. Ao contar essa "história," estamos refletindo sobre nosso papel e nossa metodologia, além de apenas descrever o que encontramos (Aguiar e Ferreira, 2021).

“O movimento da pesquisa, no Paradigma Indiciário, se dá num constante registrar, observar e decifrar. Destina-se a ampliar as oportunidades de pesquisa na Micro História” (Aguiar e Ferreira, 2021, p. 10). O Paradigma Indiciário, valoriza a exceção, o singular e o individual como elementos necessários para o conhecimento. Sob o prisma desse paradigma, não se trata apenas de buscar padrões ou generalizações, mas também de prestar atenção aos detalhes únicos e às ocorrências fora do comum, visto que, ele pode apresentar uma percepção valiosa sobre o objeto de estudo. O "rigor flexível" do Paradigma Indiciário é ao mesmo tempo preciso e adaptável. Pesquisadoras/es, que recorrem a esse paradigma não se prendem a um conjunto fixo de métodos, mas sim adotam procedimentos adequados à situação específica de sua investigação. Esses procedimentos podem ser variados e não necessariamente únicos ou predefinidos. Ademais, salienta-se a importância da dúvida no processo de conhecimento. Em vez de buscar certezas absolutas, os adeptos do Paradigma Indiciário valorizam a incerteza como uma parte fundamental do processo de conhecer. Isso revela que eles mantêm uma postura de distância, aberta e reflexiva em relação aos objetos de estudo, reconhecendo que

sempre há mais a ser descoberto e que as interpretações podem ser revisadas à luz de novas evidências ou perspectivas (Aguiar e Ferreira, 2021).

Para Ginzburg (2007, p. 238), “O instante do não-reconhecimento abre para o olhar de estranhamento do espectador o caminho da iluminação cognoscitiva”. O que significa que o “não-reconhecimento” faz-se prestar mais atenção e pensar de maneira diferente. E esse processo de olhar para algo com novos olhos – um olhar de estranhamento – pode resultar em uma compreensão mais profunda e esclarecedora. Ou seja, não reconhecer algo de imediato pode ser o primeiro passo para aprender algo novo e valioso.

Este método de análise, é descrito como uma construção de conhecimento que busca compreender integralmente um objeto cujo acesso é possível apenas de maneira indireta. Esse acesso indireto é viabilizado por meio de sinais e indícios, que Ginzburg chama de "zonas privilegiadas". Esses sinais e indícios são essenciais para decifrar uma realidade que é considerada "opaca" e não diretamente acessível. Portanto, esses elementos são importantes para obter uma compreensão mais profunda de uma realidade que não pode ser abordada de forma direta. Tem como base a concepção de que os instrumentos, por serem criados pela ação humana e, portanto, carregam consigo significados variados, são abertos a múltiplas interpretações. Essa perspectiva fundamenta-se na ideia de que a narrativa resultante da pesquisa tem um potencial transformador, tanto em termos de ações quanto de significados. Além disso, para entender plenamente o que foi vivido e relatado, é necessário levar em conta tanto os aspectos comuns quanto os únicos. Isso implica em reconhecer a subjetividade do pesquisador, mantendo ao mesmo tempo um compromisso com a precisão e flexibilidade metodológica (Aguiar e Ferreira, 2021).

#### **4.1. Relatos de Vivências: Explorando as Múltiplas Percepções nas Teias Familiares**

Ao mergulhar nas narrativas das participantes desta pesquisa, percebo a riqueza da individualidade, a autenticidade pulsante e a complexidade presente nas histórias de cada família. Essas histórias me convidam a uma reflexão mais profunda sobre as experiências que conectam as relações nesse convívio tão íntimo e singular. Cada narrativa revelou um universo único, carregado de significados, emoções e interpretações entrelaçadas, tornando essa troca uma experiência verdadeiramente marcante.

Compreendendo que a pesquisa narrativa exige uma leitura detalhada e atenta às pistas, utilizarei o paradigma indiciário, pois há múltiplos significados que as narrativas podem trazer. Esse processo analítico me permitirá enxergar mais claramente os contornos e as

especificidades das vivências compartilhadas. É um convite à reflexão sobre a complexidade e a beleza particular das histórias familiares que irei apresentar e analisar.

Antes de iniciar as análises das narrativas, considero fundamental lembrar você, leitora, sobre o procedimento utilizado para identificar as participantes da pesquisa. Conforme já mencionado anteriormente, optei por preservar a confidencialidade das famílias envolvidas, utilizando nomes fictícios como código de identificação. Essa estratégia assegura a privacidade das informações pessoais e organiza de maneira clara e sistemática as percepções registradas.

A partir das narrativas, busquei discutir as significações que as famílias atribuíram às práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil durante o período de distanciamento social. No processo de escuta, transcrição e leitura dessas narrativas, identifiquei trechos que mereceram atenção especial, pois revelavam nuances das experiências vividas pelas participantes no ensino remoto, permitindo-me compreensão mais minuciosa da dinâmica desse período entre 2020 e 2021.

Ao explorar essa análise, emergiram tópicos centrais recorrentes. De cada narrativa, surgiu um tema principal e três subtemas, que acompanharam os trechos mais relevantes. Embora o uso de "tema e subtemas" não seja a abordagem mais comum em pesquisas narrativas, essa estratégia mostrou-se eficaz para organizar e categorizar as diferentes dimensões presentes nas narrativas, facilitando tanto a análise quanto uma reflexão mais aprofundada sobre as percepções e os significados das práticas pedagógicas na Educação Infantil durante esse desafiador período.

## **4.2. Compreensões a partir das narrativas**

### ***4.2.1. Família Shaila: Alegria e Desafios do Ensino Remoto***

Essa narrativa foi compartilhada por uma mulher de 38 anos, com ensino médio completo, mãe de dois meninos, ambos estudaram na escola onde realizei minha pesquisa. No período considerado neste estudo, apenas o filho mais novo, então com quatro anos, frequentava a educação infantil. A família mora em uma comunidade considerada vulnerável. A mãe trabalha cumprindo uma jornada diária de oito horas, sendo a principal responsável pelo sustento da família. Mantém sempre uma postura otimista, acompanhada de um sorriso contagiante, que reflete sua força. Em um momento da ida à escola para buscar o filho, a encontrei e em meio a um olá, boa tarde, tudo bem, conversamos sobre assunto da escola e

aproveitei para convidá-la a participar da pesquisa, ela aceitou prontamente. Após a assinatura do TCLE, preferiu gravar a narrativa em outro momento e me enviou o arquivo pelo WhatsApp.

i) Momento de alegria e descontração do filho

... foi muito divertido ver a alegria do meu filho fazendo a atividade, que era de pegar bolinhas com os pés na água, e ele achou super incrível aquilo, tanto que ele me chamava para brincar com ele. Fazer aquela atividade era para ele ali, uma brincadeira, diversão, ele sorria de alegria porque conseguia pegar as bolinhas com os pés, me chamando para brincar com ele: ” - mãe vamos disputar comigo, pegar essas bolinhas com os pés, para ver quem pega mais. Ele fez com muita alegria e vontade de participar (Narrativa da família Shaila).

A atividade lúdica de pegar bolinhas com os pés dentro de uma bacia com água, trouxe alegria e envolvimento à criança, exemplifica a importância que Freire (1996) dá ao aprendizado que emerge da realidade concreta e significativa do educando. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996, p. 73) explica que: “A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. O autor afirma que a alegria não está apenas no "encontro do achado" (no resultado final), mas também na "procura" (no processo de aprendizado), a criança, ao brincar com as bolinhas, não estava focada em um objetivo final rígido, mas sim em desfrutar do processo lúdico da atividade.

A brincadeira, com suas descobertas e conquistas, traz alegria no próprio ato de participar, o que reflete a ideia de Freire (1996) de que ensinar e aprender precisam envolver prazer e beleza no caminho percorrido. A brincadeira da criança não foi apenas um momento de descontração, mas fez parte de um processo de aprendizado, onde a busca e o envolvimento lúdico estavam no centro da experiência educativa.

ii) Desafios do Ensino Remoto: entre a empolgação pontual e a saudade da escola

Foi o único momento que achei meu filho mais empolgado para fazer as atividades né, remotas. - foi muito difícil para todos nós, principalmente no começo, para fazer com que eles entendessem e participassem dessas atividades online. Ele sentia saudade dos amigos, de estar presente na escola, com os amiguinhos, com as professoras, queria ir para a escola...” (Narrativa da família Shaila)

A empolgação pontual observada na criança ao realizar uma atividade remota evidencia, de forma clara, as limitações do ensino a distância no que tange ao engajamento infantil.

Em minhas reflexões como pesquisadora, fica evidente que as atividades remotas não conseguiram manter o interesse contínuo das crianças, o que aponta para uma dificuldade

intrínseca na adaptação às práticas pedagógicas mediadas pela tecnologia. Esse fenômeno reflete, ainda, uma resistência inicial e uma série de desafios emocionais enfrentados tanto pelas crianças quanto pelas famílias, que se viram obrigadas a reconfigurar suas rotinas e expectativas diante dessa nova dinâmica educacional. A saudade expressa em relação à escola física demonstra que o ambiente escolar vai além de sua função meramente pedagógica; a escola constitui um espaço de interações sociais e afetivas fundamentais para o desenvolvimento infantil. A fala da mãe permite inferir que a ausência do ambiente escolar comprometeu a adaptação ao ensino remoto, intensificando o sentimento de desconexão que marcou a experiência de crianças e famílias durante o período de isolamento social. A saudade dos amigos e das professoras, além do desejo de estar na escola, reforça o impacto emocional que o distanciamento causou nesse processo.

A ausência de um espaço adequado para o ensino, aliada a outros fatores decorrentes da situação atípica vivenciada pelo mundo, impôs aos pais, familiares e crianças um nível de exigência excessivamente alto [...] (Laguna *et al.*, 2021, p. 408).

Esse cenário crítico frequentemente culminou em altos níveis de frustração, à medida que famílias e crianças se esforçaram para se adaptar às exigências do ensino remoto. A fala da mãe reforça esse contexto ao relatar que, em um único momento, sua criança demonstrou um entusiasmo relevante ao realizar as atividades. No entanto, esse entusiasmo pontual ressalta uma questão maior: as atividades à distância não despertavam o mesmo nível de interesse.

O ambiente doméstico, que deveria servir como um “nicho de desenvolvimento”, foi contaminado por incertezas e pela falta de previsibilidade quanto ao retorno à normalização dos relacionamentos sociais fora do âmbito familiar (Linhares e Enumo, 2020, p. 4). Essa experiência demonstra que, embora o ensino remoto tenha sido essencial no contexto da pandemia, ele não se revelou eficaz para a educação infantil. As crianças, privadas do ambiente físico da escola, enfrentaram dificuldades em estabelecer um vínculo com as atividades pedagógicas virtuais, evidenciando que, apesar da necessidade do ensino remoto, este não foi capaz de suprir as demandas afetivas e de engajamento características dessa etapa educativa.

Além disso, a narrativa da mãe sugere, assim como indicado por Laguna *et al.*, (2021) em sua pesquisa intitulada “Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia”, que a adaptação ao ensino remoto pode ter gerado dificuldades de engajamento e sobrecarga emocional para as famílias e crianças. A menção de um único momento de alegria ao longo desses dois anos reforçou a importância do ambiente escolar físico, cuja ausência deixou uma lacuna significativa na vida da criança, tanto no aspecto pedagógico quanto no afetivo.

iii) Desafios e Adaptação: internet e dispositivos na educação

...e tinha momentos que a internet não estava pegando muito bem, e às vezes não pegava, às vezes muitas atividades as famílias mandando no grupo o celular travava.....E assim, tinha que fazer as atividades quando eu chegava em casa do trabalho, às vezes o barulho do vizinho, o som alto, outra hora falava quando a gente ia gravar, muita das vezes a criança chorava, que eles não queria aceitar aquela situação, eles queriam ir pra escola...**mas com esse apoio da escola**, com essa oportunidade que tivemos, foi mais tranquilo. A gente conseguiu superar, né, **manter esse contato entre a escola, aluno, família, mesmo online foi muito importante.**"(Narrativa da família Shaila).

As falhas tecnológicas mencionadas pela mãe ressaltam os obstáculos estruturais enfrentados por esta e por muitas outras famílias que observei como gestora em uma escola de educação infantil, expondo a desigualdade no acesso a recursos para o ensino remoto. A mãe relata momentos em que a internet não funcionava adequadamente, causando frustração e dificultando a participação nas atividades. No entanto, seu relato sobre a importância do contato, ainda que virtual, demonstra a resiliência da família e a importância da interação entre escola e família na adaptação a essa nova realidade educacional. A parceria entre ambas é essencial não apenas para o “processo de ensino-aprendizagem, mas também para a troca de informações sobre o desenvolvimento da criança, tanto no ambiente escolar quanto em casa (Leal, 2016, p. 9)”. Essa colaboração contínua fortalece o desenvolvimento integral da criança.

Laguna *et al.*, (2021, p. 406) pontua que, “para garantir o mínimo aproveitamento dos conteúdos escolares, seriam necessários esforços para assegurar que todos os alunos, sem exceção, tivessem acesso à internet e às plataformas digitais”. A pandemia expôs ainda mais essa lacuna, ao salientar que o capital cultural e social das famílias é profundamente desigual. A fala da mãe reflete essa realidade, ao relatar como a instabilidade da conexão dificultava o envio das atividades.

Estas atividades remotas tiveram por objetivo estimular intelectualmente o aluno durante o isolamento [...]. Entretanto, muitos vivem em situação de vulnerabilidade com dificuldade no acesso à internet e estrutura tecnológica para o ensino remoto [...] (Prestes, 2020).

A grave desigualdade de acesso às ferramentas digitais impediu que muitos educandos, especialmente crianças da educação infantil, pudessem se beneficiar plenamente dessas iniciativas. Isso revelou como a vulnerabilidade social e a falta de infraestrutura tecnológica se tornaram barreiras significativas ao direito à educação, aprofundando ainda mais as desigualdades no país durante a pandemia.

Em uma pesquisa da Fundação Souto Vidigal (2022), intitulada "Desigualdades e impactos da covid-19 na atenção à primeira infância", encontra-se a afirmação: “a falta de conectividade foi um desafio permanente para as famílias mais vulneráveis” (p. 50)”. Embora as atividades remotas tenham sido aprimoradas e adaptadas ao longo do tempo, o desenvolvimento infantil exige mais do que a simples disponibilização de materiais impressos e conteúdos digitais. A interação direta entre educadoras e crianças, assim como as interações entre as próprias crianças, é fundamental para o aprendizado e o desenvolvimento emocional. Dessa forma, o uso de ferramentas eletrônicas, embora necessário em um contexto de distanciamento social, não pode substituir as interações significativas que ocorrem em ambientes presenciais (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2022).

Mesmo com o empenho das escolas e educadoras/es, a falta de suporte digital adequado impôs barreiras intransponíveis para algumas famílias. A equidade no ensino remoto depende diretamente de uma infraestrutura tecnológica acessível a todos, mas para muitas famílias, o acesso à internet foi um privilégio, não uma realidade.

A mãe mencionou em sua narrativa que realizava as atividades com o filho após voltar do trabalho, o que também refletia os desafios enfrentados pela família. A imposição do distanciamento social interrompeu as rotinas escolares e de lazer, exigindo que as famílias reorganizassem seus lares para acomodar múltiplas funções, como trabalho, estudo e brincadeiras. Essa situação evidencia a sobrecarga que muitas famílias enfrentaram, pois, além das atividades escolares dos filhos, também lidavam com suas responsabilidades profissionais e domésticas. Ademais, a instabilidade no emprego e os problemas financeiros tornaram ainda mais difícil para as famílias gerenciarem o novo contexto sem o suporte adequado de serviços de saúde e assistência social. Assim, a fala da mãe encapsula essa luta diária, onde a adaptação à nova realidade exigiu um esforço extraordinário, muitas vezes sobrecarregando os pais e afetando o bem-estar da família como um todo (Linhares e Enumo, 2020).

Vivenciei esse processo de perto e constatei que as políticas públicas falharam ao atender desigualmente as famílias, ajudando algumas enquanto outras ficaram sem suporte. Algumas famílias receberam pendrives com internet, enquanto outras, como a mãe que participou desta pesquisa, não obtiveram nenhuma ajuda. Essa disparidade reflete a urgência de construirmos um sistema educacional mais equitativo. Como mencionado por Laguna *et al.*, (2021, p. 405), ao transferir o processo educacional para os lares, “revelou-se a enorme disparidade entre famílias de diferentes classes sociais, especialmente nos países em desenvolvimento”.

É imprescindível que sejam promovidas políticas que garantam o acesso a recursos tecnológicos e apoio às famílias, pois a educação é um direito de todas as crianças. Essa experiência me motiva a continuar lutando por um sistema educacional que atenda às necessidades de todas as famílias, assegurando que nenhuma criança fique para trás no processo de aprendizado.

As percepções e significações da família sobre as práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil durante o período de distanciamento social revelam uma visão complexa, que envolve tanto aspectos positivos quanto desafios. A narrativa da mãe destaca a gratidão pelas iniciativas pedagógicas criativas, que proporcionaram momentos de alegria e aprendizado para as crianças, mesmo em um cenário adverso. Ao mesmo tempo, há o reconhecimento das dificuldades enfrentadas, como a falta de infraestrutura adequada e o impacto emocional gerado pelo isolamento. Assim, a análise dessas percepções revela a dualidade entre o esforço da escola em manter o vínculo pedagógico e as limitações que marcaram esse período, deixando claro que, apesar dos desafios, as famílias valorizou as tentativas de manter o desenvolvimento da criança, ao mesmo tempo em que reconhece as barreiras impostas pela realidade do distanciamento social.

#### ***4.2.2 Família Solimar: Desafios do ensino remoto***

No período da tarde, enquanto buscava sua filha na escola e esclarecia uma dúvida sobre o trabalho da professora, aproveitei a oportunidade para falar sobre minha pesquisa de pós-graduação e a convidei para participar. Inicialmente, ela refletiu e comentou que não sabia se conseguiria responder à pergunta norteadora, solicitando um tempo para pensar. Três dias depois, ela retornou à escola, pediu que me chamassem e, ao nos encontrarmos, com um sorriso no rosto, confirmou sua participação.

Convidei-a para entrar na escola, levei-a até uma sala e expliquei sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ela leu o documento com atenção, tirou suas dúvidas, assinou-o e pediu um tempo para gravar sua narrativa e enviá-la posteriormente. Sete dias depois, recebi sua contribuição via Whatsapp.

Ela é uma mulher de 43 anos, casada e mãe de dois filhos — uma menina e um menino, sendo este último diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A família reside em uma localidade com melhores condições socioeconômicas. No período correspondente a esta pesquisa, apenas seu filho estava matriculado na instituição escolar. Com ensino médio completo, ela se dedica integralmente às responsabilidades domésticas.

i) Expectativas e Desafios da Pandemia:

No começo de 2020, estávamos todos ansiosos. Meu filho diagnosticado com autismo não verbal com 4 anos começaria pela primeira vez na educação infantil. Com um mês que havia começado aquele momento nada fácil de adaptação, casos de Covid aumentando, tiveram que parar tudo.... As famílias tiveram que se adaptar às novas rotinas, muitos perderam seus empregos..."(Narrativas da família Solimar).

A ansiedade coletiva e a espera em torno do início da educação infantil ressaltaram a vulnerabilidade das famílias durante o período de transição para a nova fase escolar. No entanto, essa expectativa foi abruptamente afetada pela interrupção das atividades cotidianas, que demonstrou como a pandemia alterou drasticamente a vida das famílias e a rotina escolar. A necessidade de adequação às novas rotinas, por sua vez, refletiu as dificuldades econômicas e emocionais enfrentadas por muitas dessas famílias. Assim, o contexto pandêmico não apenas desafiou as expectativas iniciais, mas também expôs as fragilidades que muitas famílias vivenciaram diante de uma realidade inesperada.

A educação infantil assinala, naturalmente, o ingresso de toda criança em um grupo social, longe da proteção da família. Isso engendra novas formas de relacionar-se e de comportar-se, ampliando o repertório de experiências da criança, mas também seus medos, assim como os da família. Consequentemente, esse processo, no caso da inclusão, representa um desafio duplo para o professor (Sanini e Bosa, 2015, p. 175).

Essa transição inesperada exigiu que as famílias se ajustassem a novas rotinas, que, para muitos, foram acompanhadas pela perda de empregos e pela reestruturação de suas dinâmicas cotidianas. Nesse contexto, foi vital considerar que, para crianças com TEA, as mudanças na rotina podiam ser especialmente desafiadoras. De acordo com Brito *et al.*, (2020, p. 2):

É sabido que crianças com autismo gostam e necessitam de rotina, e que mudanças repentinas do cotidiano podem desencadear alterações emocionais e comportamentais, tornando-as mais irritadas, agitadas, ansiosas e até mesmo agressivas.

Dessa forma, a nova realidade imposta pela pandemia não apenas complicou a adaptação de crianças autistas à educação infantil, mas também intensificou o estresse emocional das famílias, que se viram obrigadas a lidar com a instabilidade de suas rotinas e a necessidade de suporte em um momento de grande vulnerabilidade. Assim, foi evidente que o impacto da pandemia na vida dessas famílias transcendeu as dificuldades individuais, refletindo

um conjunto de desafios que exigiu uma atenção cuidadosa e estratégias eficazes de suporte e acolhimento.

ii) Dificuldades e Suporte no Ensino Remoto:

Para nós em casa foi muito difícil, meu filho não participava, eram poucas as atividades que fazia...A professora de educação especial era muito atenciosa, entendia perfeitamente suas limitações, e me auxiliava sempre que precisava. As aulas online foram essenciais para todas as crianças, foram momentos muito proveitosos. **Sem essas aulas não saberia nem por onde começar. Não só eles, mas nós também aprendemos.** Muito difícil imaginar se não tivesse essa possibilidade de aulas online (Narrativas da família Solimar).

A narrativa desta mãe traz a preocupação com o filho autista e a dificuldade do filho em não querer participar das aulas online. Como descrito por Medeiros *et al.*, (2020), algumas crianças expressaram sua vontade de não permanecer em frente a uma tela, em referência a uma atividade online. A criança manifestou o desejo de se afastar desse ambiente virtual. No livro "Pedagogia da Autonomia", Freire (1996) argumenta que para ensinar de forma eficaz, é essencial reconhecer e assumir a identidade cultural das crianças. Dentro dessa perspectiva, ele diz:

[..] Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante [...] (Freire, 1996 p. 22).

Quando a citação fala sobre "a experiência profunda de assumir-se", pode-se interpretar que isso também se aplica ao filho autista e sua jornada de autodescoberta e aceitação. Ele enfrentou desafios para se assumir como parte desse novo ambiente de aprendizado virtual, o que incluiu adaptar-se às novas tecnologias e formas de interação, além de desenvolver autoconhecimento em um contexto educacional difícil e em constante mudança.

A narrativa dessa mãe revela a relevância das aulas online para o aprendizado de seu filho durante o período de isolamento social, evidenciando como essas atividades foram importantes para manter o vínculo com a escola em um momento de grande incerteza e vulnerabilidade. Embora as aulas online tenham sido uma solução emergencial, nem todas as famílias tiveram o mesmo acesso a recursos tecnológicos e apoio, o que gerou desigualdades. Medeiros *et al.*, (2020) destacam que, com o isolamento social, muitos países enfrentaram não apenas o aumento do estresse e problemas de saúde mental, mas também dificuldades no acesso

a cuidados médicos e outros serviços essenciais. Nesse cenário, as aulas remotas, embora valiosas, não foram suficientes para sanar todas as necessidades das crianças e suas famílias.

A fala da mãe enfatiza que, sem as aulas online, ela não saberia por onde começar. Isso reforça a dependência de muitas famílias em relação à escola para conduzir o processo educativo em casa, o que nos leva a questionar a falta de preparação e suporte oferecido a essas famílias para enfrentarem o desafio do ensino remoto. Como dissertado por Medeiros *et al.*, (2020 p. 4), “o esforço de manter as crianças ocupadas dentro de casa, além das demais atividades cotidianas de um lar, como fazer comida e limpeza, revelou-se muito esgotador físico e emocionalmente para os pais”.

O Parecer CNE/CP nº 5/2020 (Brasil, 2020, p. 9) recomenda que,

[...] quando possível, as escolas busquem promover uma aproximação virtual entre os professores e as famílias. Essa interação é fundamental para estreitar os vínculos e proporcionar uma orientação adequada aos pais ou responsáveis na realização das atividades com as crianças.

As aulas virtuais colaboraram minimamente para a manutenção dos vínculos entre educadoras e famílias, servindo como um suporte em um momento em que a interação presencial entre professoras e alunos/crianças estava impossibilitada. Como profissional atuante nesta primeira etapa da educação básica, reconheço que esse contato virtual não substitui, nem substituirá, a riqueza das interações presenciais, que são fundamentais para a formação integral das crianças.

A mãe reconheceu a importância do suporte da professora de educação especial na facilitação da educação remota para a criança com necessidades especiais. O que inclui sugestões de atividades e adaptações para atender às necessidades individuais da criança. Isso me conectou a Freire (1996), quando explica sobre a condição humana e nossa capacidade de aprender e evoluir. O autor argumenta que gostar de ser humano é reconhecer que estamos sempre em processo de desenvolvimento, nunca totalmente acabados.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele [...] A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado (Freire, 1996 p. 28).

O que significa que somos influenciados pelo ambiente em que vivemos, pelas pessoas ao nosso redor e pelas experiências que temos. No entanto, Freire (1996) ressalta que, ao reconhecermos esse estado de inacabamento, podemos ir além das limitações impostas pelo

ambiente e pelas circunstâncias. Ele compara isso com a diferença entre ser apenas condicionado pelas circunstâncias e ser determinado a superá-las. Destaca-se que entender nossa incompletude nos permite perceber que nossa presença no mundo é influenciada pela interação entre nossa herança genética e as influências sociais, culturais e históricas. E foi o que a professora de educação especial fez, ela contribuiu para que a criança transcendesse suas limitações, reconhecendo-o como um ser inacabado que pode se desenvolver e aprender, dentro de um contexto histórico e social que influenciou sua jornada educacional.

### iii) Interesse e Desenvolvimento de Crianças com Autismo

[...] tivemos que nos adaptar com brincadeiras, estímulos e tarefas, muitas vezes sugerida pela professora de educação especial, que foi muito importante.... O que ele mais gostava era quando tinha atividades com recortes e cola, e essa atividade ele gosta até hoje...Meu filho aprendeu bastante coisas interessantes [...] se não tivesse as aulas não teria aprendido nada por causa de suas limitações. Para nós foram momentos únicos muito significativos"(Narrativas da família Solimar).

*As educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola (Freire, 1997, p. 66).*

A partir dessa perspectiva, as obras de Paulo Freire (1997) apontam uma educação sensível às realidades e contextos específicos de cada criança, reconhecendo suas singularidades e incentivando sua participação no processo de aprendizado. A família, ao buscar formas alternativas de aprendizado para o filho autista, demonstra essa sensibilidade ao contexto individual, adaptando-se às necessidades específicas da criança. A mãe (que representa a família), não se limitou apenas às atividades online, que não eram tão acessíveis para o filho, mas buscou orientação da professora de educação especial, e encontraram maneiras de envolver o filho em atividades que ele apreciava, como recortar e colar. Isso reflete a ideia de Freire (1997), de que a educação deve partir do universo do educando, respeitando suas vivências e interesses.

Ao reconhecerem o valor das aulas online como uma oportunidade de aprendizado durante o período de isolamento, a família mostrou a compreensão da importância do diálogo e da interação entre os diversos atores educacionais, mesmo em um contexto virtual. Valorizou esses momentos como essenciais para o desenvolvimento do filho, e isso, refletiu a concepção Freiriano de que a educação é um processo contínuo e dialógico, que ocorre em todas as esferas da vida e envolve tanto a escola quanto a família.

[..] o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos [...] O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem (Freire e Shor, 1986, p. 64).

Ao analisar essa narrativa, percebo que, para essa família, a ausência do espaço físico da escola foi profundamente sentida, já que o filho se recusava a participar das aulas online. Isso me faz refletir sobre como o conhecimento pode dar vida aos objetos, mas a verdadeira essência da educação infantil reside na interação e nas experiências físicas que a escola proporciona. A convivência com colegas e professoras, algo difícil de ser replicado no ambiente virtual, foi uma ausência marcante. Com o fechamento das escolas e a necessidade de isolamento social, as crianças se viram em uma situação inusitada, frequentando espaços educacionais improvisados dentro de suas casas.

A experiência dessa família revela os desafios enfrentados no ensino à distância, especialmente para uma criança com autismo, cujas necessidades específicas tornam o processo de adaptação ainda mais complexo. Embora a transição para as aulas online tenha sido necessária, ela também apresentou barreiras significativas.

Para Freire e Shor (1986), o ponto que transforma a educação em uma verdadeira expressão artística está no ato de conhecer.

Conhecer [...] é algo de belo! Na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá 'vida' ao objeto, chama-o para a 'vida', e até mesmo lhe confere uma nova 'vida'. Isto é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem a qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto os estudamos (p. 76).

Associar o ato de conhecer ao processo de transformação, é algo que ocorre por meio da prática e da interação. Essa visão se aproxima do que a família desta narrativa viveu sem a presença física da escola e a possibilidade de interação com as professoras e colegas, a criança enfrentou desafios no processo de aprendizagem e de desenvolvimento, pois a prática e a convivência são essenciais para dar "vida" ao conhecimento.

Após ouvir e transcrever a narrativa dessa mãe, não pude deixar de perceber a contradição evidente em suas falas. De um lado, ela relatou que o filho participava pouco das atividades propostas, o que sugeriu um envolvimento educacional limitado. Isso me levou a refletir sobre as dificuldades que, enquanto gestora, testemunhei no dia a dia do ensino remoto. A manutenção de uma rotina estruturada foi um dos maiores desafios, não apenas para as famílias, mas também para as escolas. Fomos lançados em uma situação inédita, marcada por

incertezas e adaptações, e muitas vezes falhamos em atender plenamente às demandas que surgiram. Como apontado na pesquisa de Silva *et al.*, (2021, p. 9):

É possível também afirmar que a maioria dos professores tiveram dificuldades em se adaptar ao ensino on-line, uma vez que muitos deles estavam acostumados apenas com as aulas presenciais e o contato diário com o aluno.

A fala da mãe revelou as dificuldades particulares enfrentadas por sua família, como a necessidade de adequar uma proposta educacional que respeitasse as singularidades de uma criança autista. Além disso, a falta de um ambiente propício ao aprendizado certamente influenciou a participação do filho. Essas questões trouxeram desafios tanto para a escola, ao tentar oferecer atividades adequadas, quanto para a família, que precisou se ajustar a uma realidade complexa dentro de casa. A escola, por sua vez, também teve de lidar com essas limitações impostas pela pandemia, e reconheço que, apesar dos esforços, não conseguimos atingir todos da mesma maneira. Era como se estivéssemos constantemente tentando suprir lacunas que surgiam de todos os lados.

No entanto, essa mesma mãe destacou algo que me fez refletir ainda mais: ela reconheceu que, mesmo com essas dificuldades, o filho "aprendeu bastante coisas interessantes". Suas limitações, sem as aulas, teriam impossibilitado qualquer avanço. Esse reconhecimento do valor das atividades escolares, ainda que esporádico, mostrou que, de algum modo, nossas ações, por mais limitadas que fossem, impactaram no desenvolvimento daquela criança, mesmo que de forma reduzida.

Para Silva *et al.*, (2021, p. 5):

Apesar do advento e do fechamento das escolas devido à pandemia de COVID-19, foi necessária a continuidade do cronograma escolar para que milhares de estudantes não ficassem sem estudar. Escolas tiveram que adaptar e fornecer suporte pedagógico por sistema remoto. Devido à própria fase do desenvolvimento, muitos estudantes da educação básica podem não ter tido a maturidade ou condições fundamentais para se comprometer em assistir as videoaulas ou realizar as atividades sozinhos, sendo necessária a presença dos pais e de familiares, exigindo uma reestruturação quanto ao tempo de trabalho e com os filhos.

Durante a pandemia, ficou evidente a importância da participação das famílias no processo educacional, especialmente no ensino remoto. Para as crianças em fases iniciais da escolaridade, essa modalidade exigiu uma reorganização completa da rotina familiar. Como gestora, pude vivenciar de perto a sobrecarga que recaiu sobre pais, mães e responsáveis, que, além de suas atividades profissionais, precisaram assumir o acompanhamento das tarefas escolares. Esse cenário não apenas expôs os desafios, mas também ressaltou a desigualdade de

condições entre as famílias, dificultando o engajamento e o desenvolvimento pleno dos educandos/das crianças da educação infantil.

Houve uma constante tensão entre o que poderíamos ter realizado e o que foi, de fato, possível. As famílias sentiam, por um lado, que o ensino remoto não estava sendo suficiente – e, em muitos casos, realmente não foi –, mas, por outro, reconheceram os avanços que, mesmo tímidos, ocorreram. Esse contraste reflete a complexidade do processo.

Além disso, as expectativas das famílias em relação à educação formal transformaram suas percepções. Essa mãe, como tantas outras, pode ter esperado mais, tanto em termos de quantidade de atividades quanto de participação ativa do filho. Porém, ao observar as limitações impostas tanto pela situação quanto pelas próprias crianças, essas famílias também perceberam o valor daquele processo, mesmo que incompleto, para o desenvolvimento dos filhos. O ensino remoto foi, para muitos, uma experiência marcada por desafios.

Essas percepções ambíguas refletiram as profundas tensões vividas durante o ensino remoto. O distanciamento das interações presenciais e a adaptação forçada a um modelo de ensino virtual trouxeram mais frustrações do que resultados. A falta de uma mediação mais eficaz e a ausência de condições tecnológicas e estruturais adequadas intensificaram os sentimentos de inadequação e impotência tanto nas famílias quanto nas escolas. E, por mais que nos esforçássemos, o ensino remoto não foi capaz de atender igualmente a todas as crianças, expondo as fragilidades de um modelo educacional que, na prática, deixou muitos desassistidos.

Apesar dos esforços das redes de ensino em dar continuidade às atividades escolares, no sentido de garantir os direitos das crianças em tempos de isolamento social, bem como caminhos para alinhá-los às determinações de políticas, estudos apontam essa modalidade de ensino inadequada para as crianças pequenas. Reconhece-se que os pais não são professores, não são formados e não foram consultados, muito menos preparados para lidar com essa situação (Santos, 2020, p. 13-14).

Todos esses desafios ressaltam uma verdade incontornável: o chão da escola é sumariamente importante. Ele vai muito além de um espaço físico, representando o local onde o vínculo entre escola, criança e família se materializa de forma profunda e constante. Durante o isolamento, ficou evidente o quanto a presença da escola foi insubstituível, e sua ausência fez muita falta. A escola é o ponto de apoio fundamental, não só para o aprendizado, mas para a construção de experiências que integram o social, o afetivo e o pedagógico, algo que o ensino remoto não conseguiu, de fato, substituir.

### **4.2.3.Família Kalina: Encontro e descobertas**

A narrativa foi compartilhada por uma mulher de 43 anos, ela é casada e mãe de duas filhas: uma de 12 anos, e outra de 7 anos, a qual teve a oportunidade de estudar na escola onde realizei minha pesquisa. Essa mãe possui o ensino médio completo e um curso técnico. Seu alto astral é uma característica marcante. Ela reside em uma localidade mais comum de classe média, um bairro com melhores condições.

Em uma ida à escola para deixar a filha, aproveitei a oportunidade para convidá-la a participar da minha pesquisa. Com entusiasmo, ela prontamente aceitou, evidenciando seu interesse em contribuir para o projeto. Após assinar o TCLE, solicitou que a gravação do áudio fosse realizada em um momento posterior via Whatsapp.

#### **i) Dificuldade de adaptação e material para atividades**

No início foi muito difícil a adaptação conciliar né tudo. No decorrer da semana a gente comprava, o material que faltava para poder tá confeccionando e apresentando esta atividade (Narrativa da família Kalina).

Os desafios enfrentados pelas famílias na transição para o ensino remoto foram diversos e exigiram uma adaptação rápida e intensa. Conciliar trabalho, demandas domésticas e atividades escolares revelou-se uma tarefa complexa, para a qual ninguém estava realmente preparado. Silva *et al.*, (2021, p. 4) afirmam que, “com a suspensão das aulas por tempo indeterminado, a solução mais viável encontrada até aquele momento foi transferir o conteúdo e a presença pedagógica para o ambiente digital”. Com a necessidade de reorganizar as rotinas, muitas famílias precisaram buscar materiais na escola, enquanto outras complementavam esses recursos. Esse comprometimento reforçou o esforço em manter o processo de aprendizado das crianças, mesmo diante das dificuldades impostas pelo contexto da pandemia. Como Silva (2021, p. 433), destaca, "As organizações familiares precisaram passar por ajustes para organizar os novos espaços de ensino e aprendizagem da criança."

Essa disposição em investir na educação dos filhos reflete uma parceria entre família e escola, essencial para a continuidade da educação infantil no período remoto. No entanto, essa realidade também destacou as desigualdades, pois nem todas as famílias tiveram as mesmas condições para se adaptar às novas demandas.

A narrativa ressalta a complexidade enfrentada pelas famílias ao gerenciar as atividades escolares durante a pandemia, em meio às responsabilidades cotidianas. Além de precisarem

reorganizar seu tempo e recursos, as famílias tiveram que ressignificar suas relações, assumindo o papel de mediadoras ativas no processo educativo por meio do acolhimento e da afetividade. Esse contexto de reorganização familiar reforça a necessidade de uma colaboração mútua entre família e escola para contribuir com o desenvolvimento das crianças, especialmente em circunstâncias desafiadoras.

Entretanto, como aponta Silva *et al.*, (2021), é importante compreender que os papéis da escola e dos pais são distintos e não intercambiáveis. A escola oferece um espaço estruturado, onde a mediação pedagógica, o planejamento intencional e a convivência em um ambiente coletivo são essenciais para a aprendizagem. Por outro lado, as famílias proporcionam um espaço afetivo e cotidiano que complementa, mas não substitui, o papel da escola. Assim, a parceria entre esses dois agentes é imprescindível, sendo necessário respeitar as funções específicas de cada um para potencializar o desenvolvimento das crianças. Reconhecer essa distinção é fundamental para que a colaboração entre família e escola seja eficaz e harmoniosa.

[...] as crianças estão sendo privadas da necessária socialização com os pares, em que ocorrem aprendizados significativos para o desenvolvimento humano, tais como: experiências lúdicas compartilhadas, que implica em interações proximais face a face; cooperação; convivência com as diferenças; compartilhamento de decisões; enfrentamento de desafios[...] (Linhares e Enumo, 2020, p. 5).

O ambiente escolar, ao promover essas interações face a face, vai além do conteúdo pedagógico, proporcionando experiências lúdicas e sociais que contribuem de maneira única para a formação integral das crianças. A ausência dessas interações durante a pandemia evidenciou o quanto a socialização com os pares é insubstituível no processo de desenvolvimento humano.

## ii) Temática das atividades e interação social

Ela era da TURMINHA DO FUNDO DO MAR, então todas as atividades eram voltadas a este tema, como: conhecer a água salgada, como é... a areia, eles terem contato com isso, e nós fazíamos as atividades e enviava as fotos no grupo da atividade. Eu lembro que eu abria os grupos do WhatsApp para ela poder ver as fotos dos amiguinhos. Ela ficava ansiosa todas as segundas-feiras para poder ver o que a tia havia passado (Narrativa da família Kalina).

A escolha de temas lúdicos para as atividades revelou-se uma estratégia particularmente de engajamento, ao utilizar elementos que despertavam a curiosidade e o interesse da criança. Essa abordagem não apenas facilitou a continuidade do aprendizado, mas também foi fundamental para a manutenção da conexão social entre os pequenos, mesmo no contexto

remoto, através do uso da tecnologia. A cada nova proposta semanal, tornava-se evidente uma ansiedade positiva, manifestada pelo entusiasmo e pelo desejo de participação da criança, o que indicava uma adaptação gradual à nova rotina educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil declaram que a criança é:

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, 2010, p. 12).

Essa definição enfatiza o papel ativo da criança como sujeito de direitos e participante na construção de sua própria identidade e cultura. As práticas cotidianas, assim, tornam-se espaços fundamentais para o desenvolvimento pessoal e coletivo, onde a criança explora, reflete e dá sentido às suas experiências, contribuindo para a formação de sua visão de mundo.

O envolvimento nas atividades ressaltou que, apesar dos desafios enfrentados, a ludicidade e a mediação tecnológica foram importantes para estimular o interesse e promover a aprendizagem. [...] os professores passaram a realizar as suas tarefas por meio de recursos tecnológicos e plataformas digitais [...] (Silva, *et al.*, 202, p. 4).

Para assegurar o engajamento das crianças durante as aulas enquanto estavam conectadas, as professoras precisaram criar ambientes lúdicos e diversificados, proporcionando experiências educacionais que fossem não apenas envolventes, mas também estimulantes e adequadas ao desenvolvimento infantil. Essa estratégia de ensino, portanto, destaca a importância de um processo educativo que valorize a participação ativa e a criatividade das crianças, elementos fundamentais para sua formação integral.

A análise dessa narrativa me permitiu estabelecer um diálogo com Freire (1996, p. 18) que explica,

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Nas palavras de Paulo Freire (1996), a curiosidade é destacada como uma força vital, impulsionada pela inquietação e pelo desejo de explorar o desconhecido. Esse impulso, que nos leva a buscar respostas e a nos conectar com o mundo de forma ativa e criativa, também se manifesta na ansiedade positiva da criança ao aguardar a próxima atividade proposta pela professora. A expectativa em relação às novas tarefas reflete essa curiosidade intrínseca, que

desperta nelas o desejo de explorar, descobrir e compreender. Assim, a ansiedade da criança, longe de ser um sinal de desconforto, traduz o estado de "paciente impaciência" descrito por Freire (1996) — uma abertura para o novo e uma disposição para participar ativamente do processo de aprendizagem. Esse engajamento demonstra como a curiosidade, quando estimulada através de propostas lúdicas e criativas, fortalece o aprendizado e a conexão com o mundo.

### iii) Retorno ao ensino presencial e desenvolvimento após o retorno

Em 2022 foi apresentada a proposta de se está iniciando o ano letivo com o uso de máscaras. Acredito que foi a melhor coisa que aconteceu, porque só assim ela pode ter contato com os amigos. Ela conseguiu se desenvolver bastante depois de estar retornando às aulas (Narrativa da família Kalina).

A menção ao uso de máscaras simboliza o receio e a preocupação com a saúde infantil, refletindo a adaptação a uma nova normalidade que forçadamente se instaurou com a pandemia da Covid-19. Apesar das incertezas, o retorno às aulas presenciais emergiu como um momento marcante, evidenciando a vitalidade das interações sociais para o crescimento das crianças, que, durante o ensino remoto, experimentaram um isolamento prejudicial. Essa reaproximação com os colegas não apenas favoreceu o desenvolvimento emocional, mas também ressaltou a importância das relações interpessoais como pilares fundamentais na educação, permitindo que as crianças reconquistassem um espaço de aprendizado coletivo e afetivo, essencial para seu bem-estar e formação integral.

O retorno gradual às atividades presenciais também se destaca como uma importante estratégia para uma transição bem-sucedida após um longo período de interrupção das atividades educacionais (Santos *et al.*, 2023, p. 10).

A narrativa da mãe reflete a importância do retorno às aulas presenciais em um contexto marcado por desafios, como o uso de máscaras durante o início do ano letivo de 2022. Ela ressalta como esse retorno proporcionou à sua filha a oportunidade de interagir com os amigos e se desenvolver significativamente após a retomada das atividades escolares. Santos *et al.*, (2023, p. 8) discorre que:

[...] a falta de interação com os colegas e a restrição das atividades em grupo proporcionam restrições ao desenvolvimento social e emocional das crianças, prejudicando sua capacidade de construir conexões, laços afetivos e em seus processos de sociabilização.

A convivência entre pares é essencial para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, pois favorece a troca de experiências e a construção de vínculos afetivos. O isolamento social, no entanto, afetou profundamente esse processo, limitando as oportunidades de interação e, conseqüentemente, o desenvolvimento de habilidades sociais fundamentais para a formação de sua identidade.

Essa perspectiva dialoga com o pensamento de Paulo Freire (1996), que defende que a prática educativa não deve se restringir a um mero treinamento técnico, mas precisa ser pautada em uma formação ética e estética. Para Freire (1996), a educação deve ser um testemunho de decência e humanidade, contrapondo-se às transgressões que surgem ao ignorar a complexidade da natureza humana no processo de ensino. Assim como a mãe observa a evolução da filha em um ambiente social positivo, Freire nos convida a refletir sobre a importância de uma formação integral, que abrange não apenas o conhecimento técnico, mas também a construção de valores éticos.

O retorno às aulas, portanto, representa mais do que a simples retomada das atividades acadêmicas; foi uma oportunidade de nutrir a curiosidade, promover a criticidade e desenvolver a capacidade de escolha e decisão das crianças na educação infantil. Ao transformar a experiência educacional em um espaço de interação social e aprendizado ético, estamos respeitando a natureza humana do educando e proporcionando um ambiente que fomente seu crescimento integral. A narrativa da mãe destaca que, ao lado do aprendizado de conteúdo, deve haver um compromisso com a formação moral e ética das crianças, pois educar é, de fato, formar seres humanos completos, capazes de pensar criticamente e agir de forma responsável na sociedade.

#### ***4.2.4. Família Jesuína: Momentos de concentração***

A narrativa é contada por uma mulher de 33 anos, casada e mãe de dois filhos: um menino de 11 anos e uma menina de 9 anos. Ambos estudaram na escola que serviu como lócus da pesquisa, mas a história compartilhada refere-se ao período da educação infantil da filha. Com formação acadêmica em administração, ela reside em um bairro com melhores condições de infraestrutura. Em sua rotina, desempenha um papel fundamental na manutenção do lar, compartilhando as responsabilidades com seu esposo. Enfrenta a vida com otimismo, sempre pronta a oferecer uma resposta positiva para qualquer situação que se apresente. Durante um evento na escola no mês de dezembro de 2023, e uma conversa aqui outra acolá a convidei para

participar da pesquisa, aceitou de imediato, expressando que era um prazer contribuir para um estudo científico em educação. Após assinar o TCLE solicitou que a gravação fosse feita em um momento posterior e enviou a narrativa via Whatsapp.

#### i) Desafios da Concentração e o Papel das Mães como Educadoras

Uma coisa muito engraçada assim que era difícil né, fazer a criança focar...ela sempre estava dispersa em outra atividade... "Era muito difícil conseguir fazer a criança sentar e se concentrar e fazer um papel de professora. (Narrativa da família Jesuíno).

Durante o ensino remoto, um dos desafios mais marcantes que observei foi a dificuldade de concentração das crianças no ambiente doméstico, como também relatado por essa mãe. O lar, para a criança, é um espaço de segurança e brincadeira, historicamente não associado à formalidade escolar (Laguna *et al.*, 2021).

Em meus mais de dez anos de experiência na educação infantil, ouvi muitas famílias relatarem que, após a adaptação à escola, as crianças costumam dizer que as atividades lá são "muito legais", mesmo que sejam as mesmas realizadas em casa. Mas por quê? Porque a criança enxerga a escola como um ambiente próprio para determinadas atividades, separando o que faz em casa do que vivencia na escola. Essa percepção reforça a dificuldade enfrentada no ensino remoto, onde a separação entre esses mundos deixou de existir. Santos *et al.*, (2023, p. 12) identifica que

Algumas dificuldades surgiram por parte dos pais/responsáveis, como criar ações que fizessem as crianças terem atenção, muitos tiveram que ministrar as aulas devido à ausência do professor, além de terem que adaptar suas rotinas conforme a rotina das crianças.

Nesse contexto, as distrações são maiores do que na escola, onde a rotina é organizada e o espaço é preparado para o aprendizado. As crianças, naturalmente, sentiam essa diferença. A luta das mães para manter a atenção dos filhos durante as atividades foi árdua. Muitos, sem formação pedagógica, viram-se obrigados a assumir o papel de educadoras, uma carga adicional que trouxe ainda mais desafios para as famílias.

[...] a ausência de espaço adequado ao ensino, dentre outros fatores decorrentes da situação atípica na qual o mundo se encontra, proporcionou aos pais, familiares e crianças um nível de exigência demasiadamente grande que pode convergir em níveis de frustração elevados (Laguna *et al.*, 2021, p. 408).

Essa dificuldade também se explica pela percepção clara das crianças de que, por mais que a mãe ou o pai estivesse ali tentando ensinar, eles não eram professores. A casa não era a escola e, para as crianças, esse limite era evidente. No entanto, foi justamente nessa tentativa de adaptação que muitas famílias se envolveram mais profundamente no processo educativo. A documentação feita por eles — fotos, vídeos e relatos — reflete esse esforço de participação ativa no aprendizado dos filhos. Esse período evidenciou o quanto é importante o envolvimento da família, mas também deixou clara a necessidade de políticas públicas que oferecessem suporte real, pois não se podia esperar que famílias, sem a devida preparação, assumissem integralmente a responsabilidade pelo ensino de seus filhos. Como gestora, vivi a complexidade desse cenário, equilibrando o apoio às famílias com a adaptação das práticas pedagógicas para garantir que o vínculo educacional não se perdesse.

Ao refletir sobre o cenário do ensino remoto na Educação Infantil, deparei-me com uma carta da ANPED, intitulada Educação a Distância na Educação Infantil, Não!<sup>15</sup> Elaborada com o apoio da coordenação do GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Esse posicionamento destaca, em primeiro lugar, a ilegalidade da proposta de atividades escolares remotas para crianças pequenas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não prevê o uso da Educação a Distância (EaD) para essa faixa etária, nem mesmo em casos emergenciais. O trabalho pedagógico com crianças pequenas é caracterizado por experiências educativas eminentemente interativas, que vão além de atividades didáticas tradicionais. A organização das vivências e experiências na Educação Infantil abrange brincadeiras e relações de cuidado, evidenciando a complexidade e a especificidade dessa etapa educacional, que não pode ser reduzida a métodos aplicáveis ao ensino remoto (Anped 2020).

A dificuldade relatada pela mãe em manter a concentração da filha durante as atividades remotas reflete diretamente as preocupações abordadas na carta da ANPED. A experiência de Júlia, que frequentemente se dispersava e via a mãe tentando desempenhar o papel de professora, evidencia a complexidade de se adaptar a um formato de ensino que não corresponde às necessidades das crianças pequenas. O ensino remoto, por mais criativo e

---

<sup>15</sup> Posicionamento ANPEd, elaborado com o apoio da coordenação do GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, Angela Scalabrin Coutinho e Romilson Martins Siqueira e com a colaboração de Bianca Cristina Corrêa e Maria Luíza Rodrigues Flores, pesquisadoras do GT07, e dos pesquisadores Luiz Fernandes Dourado e Salomão Barros Ximenes do GT05 – Estado e Política Educacional.

esforçado que fosse, não substitui as interações presenciais e a dinâmica de vivências próprias da Educação Infantil.

ii) Criatividade e Continuidade do Processo Educativo

A professora pediu para ela fazer um vídeo fazendo um desenho com barbante e tinha que colar o barbante no papel. Aí a escola mandou para casa os materiais né, deram uns dias para a entrega, e aí a gente, com o material que eles deram a minha filha fez a atividade, eu gravei. Eu fiz fotos da minha filha fazendo atividade e ela muito concentrada para fazer atividade, fazer corretamente, aí eu fiz um coração para ela, e ela tinha que colar na linha o barbante, e ela nessa concentração, ela colocava a língua para fora assim mordida a língua. Nessa concentração eu registrei e foi muito, muito legal de ver sabe, a concentração dela o empenho dela de fazer aquela atividade (Narrativa da família Jesuíno).

Freire (1996); discorre sobre os saberes necessários à prática educativa, destacando que ensinar exige criticidade. Ao refletir sobre essa leitura, percebo a relevância de conectar o ensino à realidade concreta e social das crianças, valorizando e respeitando os conhecimentos que elas trazem de suas próprias vivências. Nessa linha, relaciono a ideia do autor com a experiência desta participante que, durante o ensino remoto, enfrentou o desafio de manter sua filha concentrada nas atividades propostas. Em uma dessas atividades, a professora pediu que a criança fizesse um desenho utilizando barbante, e, com muito esforço e dedicação, ela conseguiu completar a tarefa. O simples ato de morder a língua em sinal de concentração demonstra seu empenho em se engajar na atividade, mesmo à distância. O vídeo gravado pela mãe possibilitou a manutenção do vínculo com a professora, evidenciando que, apesar das limitações do ensino remoto, houve uma busca constante para preservar a relação afetiva e pedagógica entre educadora e aluna.

O trabalho da professora com a atividade do barbante, assim como a valorização da experiência da criança e o vínculo mantido com a escola, são exemplos práticos do que Freire (1996), defende: uma educação que respeita e utiliza as vivências e saberes da criança, criando uma conexão significativa com o conteúdo. Assim como Freire (1996), sugere que a escola discuta as realidades sociais que impactam a vida dos alunos, a atividade proposta, mesmo que simples, permitiu a criança se expressar e aprender de uma forma que envolvia sua própria realidade, ainda que essa realidade fosse o ambiente doméstico, transformado temporariamente em espaço de aprendizagem.

Nesta narrativa, a realização de um desenho com barbante revela a tensão que permeia o aprendizado à distância. A concentração intensa da criança, evidenciada por sua mordida na língua, destaca que, apesar da criatividade e das iniciativas da professora, nada substitui a

experiência direta e a presença física na escola. O ambiente escolar é cuidadosamente preparado para fomentar o aprendizado, proporcionando atividades lúdicas e um espaço onde as interações sociais e afetivas desempenham um papel fundamental. Essas interações promovem um desenvolvimento integral que vai além do simples ato de aprender conteúdo; envolvem cuidado, troca de experiências e estímulo à curiosidade, elementos que se tornam desafiadores de replicar em casa. Assim, essa situação evidencia a importância do contato humano na educação, reforçando que a escola é um espaço insubstituível na formação das crianças.

[...] espaços presenciais para estas práticas, ainda é uma premissa básica. Embora seja importante criar momentos para interação com as plataformas digitais que podem contribuir para simulação e experimentações de situações de aprendizagem[...] (Alves, 2020, p. 355).

Diante do desalento causado pelo período de isolamento social, torna-se notório a importância dos espaços presenciais para uma educação mais completa, ao mesmo tempo em que se reconhece o papel complementar das ferramentas digitais. O equilíbrio entre o ambiente físico e o digital ressalta a necessidade de adaptar a prática pedagógica às novas possibilidades tecnológicas, sem perder de vista o valor essencial da interação direta no processo de aprendizagem, que é fundamental para o desenvolvimento das crianças.

### iii) Valorização da Experiência e Desafios Familiares

Se ela tivesse dentro da escola eu nunca viria essa expressão dela, ou esse empenho dela apesar de todas as dificuldades do momento ...A gente sempre perguntava se estava tudo bem com a professora para querer saber, para estar mais próximo e não querer perder o vínculo...Eu estava trabalhando dentro de casa e tenho um filho que também estava iniciando no ensino fundamental... duas crianças fazendo atividades dentro de casa a mãe (eu) tendo que tomar conta da saúde de todo mundo e dos parentes e alimentação e tal, foi muito difícil...**Os vídeos nesse momento foi importante para ela continuar com esse vínculo com a professora, com a escola,** com as atividades pedagógicas escolares, para ela não perder esse processo que foi construído”(Narrativa da família Jesuíno)

A experiência do ensino remoto proporcionou à mãe uma nova perspectiva sobre o desenvolvimento da filha, revelando aspectos que, em um ambiente escolar tradicional, poderiam passar despercebidos. O esforço constante para manter a comunicação e o vínculo com a escola mostra a relevância das relações sociais e educacionais, mesmo em meio à distância. No entanto, essa jornada não foi isenta de desafios, pois a mãe enfrentou uma sobrecarga significativa ao lidar com múltiplas responsabilidades, gerenciando não apenas o aprendizado da filha, mas também o de outra criança em casa.

Essa complexidade destaca a necessidade de suporte e compreensão por parte das instituições educacionais, uma vez que as famílias se tornaram, simultaneamente, educadores e responsáveis por criar um ambiente propício ao aprendizado em um contexto tão adverso.

A narrativa da família refletiu a complexidade das vivências durante o ensino remoto, evidenciando a importância do vínculo entre escola e aluno, conforme ressaltado no estudo de Silva (2021). A fala da mãe demonstrou como a rotina de trabalhar em casa, aliada à responsabilidade de cuidar de duas crianças em atividades escolares distintas, trouxe à tona desafios significativos.

Nesse cenário, a participação da professora, mesmo que virtual, foi importante para manter a conexão da criança com o ambiente escolar e suas atividades pedagógicas. Na pesquisa de Silva (2021) foi mencionado que a falta de prática pedagógica e a ludicidade foram dificuldades enfrentadas pelas famílias, mas não se esperou que estas se tornassem educadoras. A colaboração foi essencial, pois, como a mãe apontou, a presença da professora, ainda que mediada pela tecnologia, garantiu que a criança não perdesse o vínculo com sua aprendizagem e a trajetória já construída na escola.

Além disso, o ensino remoto teve repercussões que se estenderam além da pandemia, deixando marcas profundas nas percepções sobre a educação infantil. Mesmo após o retorno às aulas presenciais, as relações e abordagens pedagógicas não voltaram a ser as mesmas. Assim, esta narrativa, ao destacar a continuidade no vínculo educacional, mostrou a mensagem central do estudo de Silva (2021): a necessidade de refletir sobre as práticas educativas e valorizar a interação entre os diferentes agentes envolvidos no processo de aprendizagem. Essa parceria, uma vez estabelecida, tornou-se um pilar fundamental para o desenvolvimento da criança em um cenário tão inédito como foi o do SARS-CoV-2.

#### ***4.2.5. Família Ameríndia: O gelo e a saudade***

A narrativa foi compartilhada por uma mulher de 41 anos, casada e mãe de dois filhos: um menino de 15 anos e uma menina de 9 anos, ambos ex-alunos da escola em questão. Ela é formada em administração. Reside em um bairro considerado vulnerável em suas condições de infraestrutura. Durante a pandemia, sua filha mais nova estava matriculada na educação infantil da escola.

É uma mulher extrovertida, otimista, e bem-humorada, sempre encarando a vida com leveza. Compartilha a gestão do lar com o marido de maneira colaborativa. Esta participante teve filhos matriculados na Educação Infantil durante o período recorte desta pesquisa. Certo

dia, enquanto buscava sua sobrinha na escola, nos encontramos. Após um breve cumprimento, aproveitei a oportunidade para convidá-la a participar da pesquisa. Ela prontamente aceitou o convite e, com entusiasmo, pediu que a gravação do áudio fosse realizada em um momento posterior, enviando o arquivo conforme solicitada via WhatsApp.

i) Apoio e Recursos da Escola

Na época do isolamento social quando a escola enviava aqueles vídeos semanais, conteúdos para ajudar os nossos filhos... a escola disponibilizava os materiais né, para nós passarmos lá e fazer a retirada...**O apoio da escola e o acompanhamento da professora foi essencial, foi muito importante** (Narrativa da família Ameríndia).

Durante o isolamento social, esta mãe de duas crianças enfrentou, como tantas outras famílias, os desafios de adaptar a rotina familiar à nova realidade do ensino remoto. Como consta na narrativa, a cada semana, recebia vídeos da escola, acompanhados de orientações e materiais educativos, que ela (mãe) passava na escola para retirar. Esses recursos (materiais) eram fundamentais, pois possibilitavam que sua filha mais nova, matriculada na educação infantil, não perdesse o vínculo com o aprendizado. Araújo e Silva (2022, p. 3) destacam que:

[...] os familiares dos alunos também se viram obrigados a fazer parte da adaptação em meio à pandemia e que a tarefa de auxiliar os estudos dos filhos durante o ensino online tornou-se desafiadora para as famílias.

O apoio da escola e o acompanhamento da professora fizeram toda a diferença naquele momento. "Foi essencial" disse a mãe. A escola não apenas enviava propostas pedagógicas, mas demonstrava uma preocupação em manter a conexão entre as crianças e o ambiente escolar, um gesto que trazia alívio e conforto em meio à incerteza.

A experiência compartilhada por esta família, me fez recordar das palavras de Paulo Freire (1997), quando ele nos lembra que nossas relações com os educandos são um dos caminhos que temos para intervir na realidade. Durante a pandemia, isso foi mais claro do que nunca. A escola, ao conhecer e respeitar a realidade das famílias, conseguiu adaptar-se às suas condições, mantendo viva a chama da educação, ainda que com grandes dificuldades. Um exemplo foi o ajuste nos horários de contato com as crianças, de acordo com a disponibilidade da mãe ou do pai. E, assim como Freire (1997) afirma, ao compreender a realidade em que vivemos, a escola foi capaz de agir de maneira concreta.

Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem. (Freire, 1997, p. 53).

Essa mãe, mesmo à distância, sentiu-se parte do processo educativo da filha, algo que antes parecia tão exclusivo da escola. O vínculo, mesmo mediado por telas, manteve-se firme, mostrando que, em momentos desafiadores, a parceria entre escola e família torna-se não apenas necessária, mas essencial para a continuidade do aprendizado.

[...] na infância além das particularidades de se experienciar para aprender, existe também a questão de que as crianças necessitam do auxílio dos pais para utilizar alguns recursos tecnológicos, configurando assim a necessidade da participação ativa das famílias para os processos educativos ocorrerem (Castro *et al.*, 2021, p. 3).

A atuação das famílias é essencial para facilitar o acesso das crianças às ferramentas tecnológicas, assegurando que elas possam utilizar os materiais e se engajar nas atividades propostas. Esse apoio é fundamental para a continuidade do processo educativo, complementando o papel da escola e proporcionando as condições necessárias ao desenvolvimento infantil. Como destaca Castro *et al.*, (2021), o novo formato de parceria entre escola e família ampliou a participação das famílias. Mesmo à distância, essa colaboração permitiu que eles participassem diretamente na implementação das propostas educativas, entrelaçando as interações das crianças com o mundo de forma significativa.

## ii) *Interação Familiar, Aproximação e Exploração Emocional*

Foi um período de aproximação porque, querendo ou não, todos nós acabamos acompanhando, compartilhando junto às atividades...Dentre as atividades que foram passadas teve uma que chamou muito a nossa atenção... congelar uma florzinha que você gostava... Toda hora eles iam abrir e perguntavam: mãe tá pronto? Ela perguntou assim: mamãe quando esse gelo acabar eu vou conseguir ver meus amiguinhos da escola? Eu quero que esse gelo se derreta para eu poder voltar a ir para escola, e ver todo mundo (Narrativa da família Ameríndia).

A descrição da atividade de congelar uma flor e a expectativa da criança em ver o gelo derreter não apenas mostra um momento de aprendizado prático, mas também destaca a importância das experiências estéticas no processo educativo. Freire e Shor (1986), argumentam que a educação deve ser um exercício estético, um processo de formação que vai além da mera transmissão de conteúdo, e isso se reflete na maneira como a atividade proposta pela professora envolveu a criança e sua família.

[...] não importa se a educação se exerce de maneira informal, em casa, ou formalmente, na escola, através de relações informais entre pais e filhos, ou formais, na escola, entre professores e alunos – a educação tem a ver com um processo de formação permanente (Freire e Shor, 1986, p.76).

A interação familiar durante essa atividade é um exemplo de como a educação pode ocorrer de maneira informal, em casa, e ainda assim contribuir para o desenvolvimento e a formação contínua dos indivíduos. A curiosidade expressa pela filha ao perguntar sobre o tempo de espera para ver seus amigos demonstra a capacidade da educação de instigar o desejo de aprendizado e interação social, características essenciais na infância. Freire e Shor (1986), enfatizam que, mesmo que a formação não seja exclusivamente responsabilidade do educador, todos nós desempenhamos um papel significativo na formação dos alunos.

A interpretação da criança sobre o derretimento do gelo como um sinal de retorno à normalidade revela a profunda conexão emocional que as crianças desenvolvem com as atividades educativas, além de evidenciar como o contexto do isolamento impactou suas percepções. A expressão da saudade pela filha ressoa com a necessidade inata de convívio social, essencial para o desenvolvimento emocional e social. Essa necessidade destaca a importância de construir vínculos e relações interpessoais, algo que Freire defende como fundamental para uma educação significativa.

A narrativa da família também reflete um momento de união e fortalecimento dos vínculos familiares, essencial em tempos desafiadores como foi durante a pandemia de Covid-19. A experiência de acompanhar as atividades escolares, mesmo à distância, contribuiu para que a família se envolvesse no processo educativo, alinhando-se com a visão de Freire (1996), sobre a educação como uma prática colaborativa. Nesse sentido, a experiência da família ressalta a necessidade de criar espaços de diálogo e interação, onde a curiosidade e a criatividade possam florescer, reafirmando que a educação é, de fato, um processo contínuo e estético, formado pelas vivências e relações estabelecidas ao longo do caminho.

De acordo com o que defende Freire (1996, p. 44):

O bom clima pedagógico-democrático é aquele em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro e expô-la aos demais.

Ao refletir sobre como a curiosidade das crianças, movida pelo desejo de aprender e explorar o mundo, encontra eco na curiosidade da família, que se envolve nesse processo. A experiência de congelar a flor, por exemplo, não é apenas uma atividade lúdica, mas um exercício que desperta a curiosidade da criança em relação ao que vai acontecer e, por sua vez, convida a família a se engajar. Esse processo coletivo de aprendizagem, em que mães e filhos compartilham o mesmo espaço de curiosidade e descoberta, reflete o "bom clima pedagógico-

democrático" que Freire (1996), menciona, onde as perguntas das crianças são incentivadas, e suas ansiedades sobre o futuro – como o desejo de reencontrar os amigos quando o "gelo derreter" – são respeitadas.

### iii) Desafios do Ensino Remoto e Continuidade da Rotina

No período de aula remota, foi um período difícil sim, porque nós pais não estamos preparados para alfabetizar, nós não temos a mesma experiência de um profissional, não temos, não temos, porém, foi muito importante também o acompanhamento da escola, porque ela não saiu da rotina, porque tinha os vídeos, tinham as atividades. Ela sabia que ela precisava fazer aquilo mesmo estando em casa... **tinha essa rotina dentro de casa porque era importante. Não foi a mesma coisa, o resultado não foi o mesmo do que seria, se fosse no presencial**, isso é óbvio, com certeza (Narrativa da família Ameríndia).

Neste recorte a narrativa da mãe revela com clareza os desafios enfrentados durante o período de aulas remotas, destacando a falta de preparo dos pais para assumir o papel de educadores, especialmente no processo de alfabetização. “Nós, pais, não estamos preparados para alfabetizar, não temos a mesma experiência de um profissional”, desabafa. Essa dificuldade foi comum entre muitas famílias, que se viram, de forma inesperada, com a responsabilidade de acompanhar o aprendizado dos filhos.

[...] as dificuldades dos pais quanto ao acesso à internet, o fato de não terem instruções necessária para potencializar as aprendizagens infantis na realização e observação dos processos [...] (Castro *et al.*, 2021, p. 8).

Essa admissão das dificuldades evidencia a complexidade do ensino remoto e os obstáculos encontrados nesse contexto. A mãe valoriza o esforço da escola em manter uma rotina por meio de vídeos e atividades, algo essencial para a continuidade do desenvolvimento educacional das crianças, mesmo no ambiente doméstico. “Ela sabia que precisava fazer aquilo, mesmo estando em casa”, afirma, demonstrando o compromisso em manter a estrutura educativa no lar.

Apesar das limitações inerentes ao ensino remoto, como a falta de interação presencial, a mãe reconhece a importância do acompanhamento escolar. Embora o aprendizado não tenha sido tão eficaz quanto seria no presencial, o esforço para manter o vínculo entre a criança e a escola foi importante para o processo de aprendizagem em andamento.

A sobrecarga já comumente depositada sobre as mães, que além de desenvolverem suas atividades profissionais, muitas vezes, precisavam realizar todas as atividades domésticas da casa, organizar a rotina e horários da família e zelar pelos assuntos

escolares e cuidados com as crianças. Isto gerou aumento na carga de trabalho e nas funções destas mães, que ainda tentavam reservar períodos de lazer, descontração e brincadeiras com os filhos (Borges *et al.*, 2021, p. 212).

A pandemia de Covid-19 atravessou a educação, alterando drasticamente a rotina e nos obrigando a reinventar as práticas pedagógicas para enfrentar os desafios do ensino remoto. As transformações foram rápidas e inesperadas, exigindo adaptações urgentes. A principal mudança foi a transição das aulas presenciais para o formato remoto, o que modificou a forma tradicional de ensinar.

A pandemia, decorrente da disseminação e contágio do Coronavírus, trouxe um distanciamento social forçado rompendo, modificando nossas práticas e relações sociais. Então, surge um novo modo de levar e fazer a educação institucional acontecer, brotando de uma força súbita e nunca experimentada antes pela comunidade educativa (Castro *et al.*, 2021, p. 2).

A pandemia provocou uma ruptura abrupta nas práticas educativas tradicionais, forçando a adaptação imediata de toda a comunidade escolar. A súbita transição para o ensino remoto expôs dificuldades inéditas e exigiu a reinvenção das estratégias pedagógicas. No entanto, ninguém estava preparado para as mudanças que a pandemia trouxe, incluindo professores, alunos e famílias, que enfrentaram grandes obstáculos, especialmente no que diz respeito ao ensino remoto. Em 2020, diante de um cenário assombroso, a colaboração entre escola, alunos e famílias tornou-se essencial para enfrentar as dificuldades impostas pelo distanciamento social. Embora as aulas remotas tenham ajudado a lidar com essa nova realidade, elas não substituíram o valor insubstituível do ensino presencial, reafirmando a importância das interações diretas no processo educativo.

#### ***4.2.6. Família Auristela: Reflexões e descobertas***

Esta narrativa foi produzida por uma mulher, 34 anos, casada, mãe de dois filhos: uma menina de 9 anos e um menino de 6 anos, ambos alunos estudaram na escola onde a pesquisa foi realizada. A experiência relatada, no entanto, é sobre a filha mais velha. A família reside em um bairro considerado vulnerável em suas condições de infraestrutura. Possui formação acadêmica em contabilidade, e exerce um papel ativo no mercado de trabalho, contribuindo para as despesas da casa em parceria com o esposo.

Em uma visita à escola, durante uma conversa com a professora, aproveitei a oportunidade para falar sobre a minha pós-graduação e a convidei para participar da pesquisa.

Ela se mostrou bastante entusiasmada e expressou que seria um prazer colaborar com um estudo voltado à educação. Após receber as instruções para gravar o áudio, solicitou que a gravação fosse realizada em um momento posterior. Enviou a narrativa depois de quinze dias da assinatura do TCLE.

i) Isolamento e Conexão com a Escola

A gente percebeu, **nós estávamos em casa todos e minha filha, sempre acostumada com o contato físico com todas as professoras.** No começo foi desesperador, mas depois fomos nos acostumando. Foi quando a escola entrou em contato e nós formamos um grupo de WhatsApp. **Foi muito importante todo esse contato com a escola durante o tempo da pandemia, foi muito importante para minha filha, em si fez toda a diferença esse contato diário,** ou mandava um vídeo e **ela assistia né, e trabalhos para entregar, desafios então foi muito importante. Esse contato de família com escola foi essencial** (Narrativa da família Auristela).

O isolamento social representou uma ruptura brusca na rotina das crianças e suas famílias. Para a filha da narradora, acostumada ao calor humano e à proximidade de suas professoras, a ausência do ambiente escolar foi um choque. A falta de contato físico gerou não apenas a sensação de perda, mas também um desafio emocional e cognitivo.

A iniciativa da escola em criar um grupo de WhatsApp trouxe uma nova dinâmica. Não era apenas uma questão de comunicação prática, mas de sustentar o vínculo afetivo que tanto importava para a criança (filha da narradora). Essa ação mostrou que, mesmo à distância, a escola buscava manter viva a relação de confiança e cooperação. O papel das educadoras, naquele momento, foi ampliado: elas não estavam apenas enviando atividades, mas buscando garantir que as crianças se sentissem acolhidas e acompanhadas em meio às incertezas.

A reflexão que emerge desse processo destaca a importância de um diálogo consistente entre escola e família. Não se tratava apenas de apoio pedagógico, mas de uma rede de suporte emocional, fundamental para o bem-estar das crianças. No caso da filha da narradora, essa proximidade, ainda que virtual, fez toda a diferença. Contudo, os vídeos enviados pela escola mantiveram uma conexão mínima com o aprendizado, mas ficou claro que essas medidas, por si só, não eram suficientes para suprir as necessidades de uma educação plena.

Esse recorte narrativo me permitiu estabelecer um diálogo com Freire (1996), especialmente quando ele discute a importância da interação entre o saber docente e as experiências dos alunos. O uso do WhatsApp, os vídeos enviados e as atividades propostas foram formas de criar uma mediação entre o conhecimento formal e o contexto vivenciado pela criança e sua família. Educar é criar possibilidades para a produção e construção de

conhecimento em conjunto, e, nesse caso, o diálogo contínuo entre a escola e a família permitiu que Alice mantivesse um vínculo com a aprendizagem, mesmo à distância (Freire, 1996).

A importância do afeto e do contato físico no processo de aprendizagem é inegável, especialmente no contexto da Educação Infantil. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (Freire, 1996, p. 70). Essa conexão humana é essencial no desenvolvimento das crianças, como se observa na relação entre a filha da narradora e suas professoras. A ausência desse contato durante o isolamento social gerou um impacto significativo, mas o empenho em manter o vínculo, ainda que à distância, foi primordial.

A comunicação estabelecida entre escola e família, por meio de mensagens e vídeos, mostrou-se uma tentativa eficaz de preservar essa relação dialógica. Freire (1996), ressalta que “toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de algum ideal contra algo e contra alguém” (Freire, 1996, p. 71). Assim, mesmo em tempos de distanciamento, a prática pedagógica assumiu a função de possibilitar o afeto e o diálogo como elementos centrais da educação.

## ii) Desafios da Rotina e Reflexão Familiar

A nossa maior dificuldade foi manter a disciplina entre o meu trabalho Home Office e a rotina escolar, e as professoras sempre encaminharam histórias, caso para pensar, texto para interpretar...O isolamento social foi um momento de conexão entre as famílias, pelo menos pra minha... foi um momento de reflexão de tantas famílias que não têm a oportunidade de estar presente na relação escolar...mas acredito que todas as crianças tenham tido um atraso por conta que não podia estar pessoalmente na escola...**Para mim foi muito importante todo esse contato com a escola durante o tempo da pandemia eu senti que os laços foram estreitados**, e aí fez com que também as crianças **tivessem a noção o quanto que elas são importantes independente da distância**, do professor mostrar o quanto ela é importante para nossa sociedade(Narrativa da família Auristela).

O relato dessa mãe, ao descrever sua experiência durante o período de isolamento social, reflete uma profunda intersecção com as ideias de Paulo Freire (1996), sobre a educação como intervenção no mundo. A dificuldade em manter a disciplina entre o trabalho em home office e a rotina escolar, mencionada pela mãe, revela uma das grandes barreiras impostas pela pandemia: a sobrecarga das famílias na tentativa de conciliar múltiplas responsabilidades. Essa realidade evidenciou não apenas a fragilidade das estruturas familiares, mas também a necessidade urgente de apoio emocional e pedagógico, uma vez que muitos pais se viram na posição de mediadores do aprendizado, sem estarem preparados para tal.

No entanto, assim como Freire (1996, p. 51) destaca, “a natureza dialética e não neutra da educação”, essa experiência mostrou que o processo educativo foi muito além de transmitir conteúdos escolares. As professoras, ao encaminharem histórias, textos para interpretar e casos para refletir, trouxeram um elemento essencial da pedagogia freireana: a promoção de uma prática crítica. Este aspecto foi fundamental, pois ao incentivar o pensamento reflexivo, as educadoras não apenas facilitaram o aprendizado, mas também ajudaram a desenvolver a resiliência e a criatividade das crianças e suas famílias.

Além disso, as atividades propostas pelas professoras possibilitaram um espaço para que as crianças pudessem explorar suas emoções e expressar suas vivências durante um período tão turbulento. Esse diálogo entre educadores e alunos, mediado por atividades significativas, transformou o ambiente virtual em um espaço de interação e colaboração. Assim, mesmo em um contexto adverso, o engajamento das famílias e crianças se fortaleceu, refletindo a ideia freireana de que a educação deve ser um ato de amor, solidariedade e transformação social.

A mãe ressalta que o isolamento foi um momento de conexão entre as famílias e a escola. “A educação pode tanto reproduzir ideologias quanto desmascará-las (Freire, 1996, p. 51)”. Neste caso, a pandemia desnudou realidades antes veladas, como a falta de oportunidade de muitas famílias em estarem presentes no cotidiano escolar de seus filhos. O contato mais estreito entre escola e família, fomentado pelas professoras, possibilitou uma maior conscientização sobre o papel da educação como espaço de reflexão e de construção social. Essa experiência, em essência, reflete a intervenção pedagógica freireana: uma prática que não se restringe ao conteúdo, mas que promove uma compreensão crítica e ética da realidade (Freire, 1996, p. 53).

Quando a mãe menciona que, apesar da distância, as crianças puderam compreender sua importância para a sociedade, ela está, de certo modo, articulando o que Freire(1996), chama de "presença humana e ética" no ato educativo. As professoras, ao insistirem em manter esse vínculo ativo, reafirmaram o valor de cada criança não apenas como aprendizes, mas como sujeitos sociais essenciais. A educação, portanto, se mostrou uma prática de resistência e esperança, conforme exposto por Freire (1996), em um momento em que o isolamento poderia ter resultado em apatia e desengano.

O reconhecimento da mãe de que "todas as crianças tenham tido um atraso por conta de não poder estar pessoalmente na escola" expõe uma realidade incontestável: por mais que a escola tenha se esforçado dentro das possibilidades que tinha, o "chão da escola" fez falta. A prática educativa, em tempos de crise, enfrentou limitações concretas que não podiam ser ignoradas. Ainda que o empenho das professoras tenha sido louvável — mantendo contato,

enviando materiais e estimulando a reflexão —, o ensino à distância não pôde substituir a experiência presencial em sua totalidade. Como indicado no estudo de Silva *et al.*, (2022, p. 10), “o ensino e a aprendizagem presencial podem tornar mais fácil a interação entre alunos e professoras/es para que o conhecimento necessário possa ser obtido adequadamente”.

A narrativa da mãe reflete essa percepção crítica. Ao dizer que, sob seu ponto de vista, as crianças experimentaram um atraso, ela reconhece a importância insubstituível do ambiente escolar em sua normalidade. Esse reconhecimento, tanto da parte da escola quanto das famílias, evidencia que, embora a educação tenha sido uma ferramenta de resistência e continuidade, o espaço físico da escola, com suas dinâmicas, interações e vivências, é essencial e insubstituível.

A educação infantil envolve atividades multifuncionais que podem construir a relação emocional e afetiva das crianças pequenas. Portanto, gestos, contato físico, linguagem corporal, expressão facial, movimento dinâmico, playground ao ar livre ou abraços são necessários para o sistema de aprendizagem das crianças (Silva *et al.*, 2022, p. 11-12).

Na educação infantil, o vínculo emocional construído por meio de gestos, toques e expressões é fundamental para que a criança se sinta segura e confiante ao explorar o ambiente. O aprendizado nessa fase vai além do conteúdo acadêmico, abarcando experiências sensoriais e relações humanas que promovem o desenvolvimento social, cognitivo e emocional. A atenção ao aspecto afetivo cria uma base sólida para o crescimento integral da criança. Embora as tentativas de manter o processo educativo durante a pandemia tenham sido necessárias e bem-intencionadas, ficou claro o quanto é indispensável a presença cotidiana no ambiente escolar para assegurar esse desenvolvimento pleno.

### iii) Experiências e Desenvolvimento Infantil

Eu lembro que, o que mais chamou atenção nossa, que **foi uma experiência muito legal, foi quando ela tinha que experimentar todos os alimentos com os olhos fechados**, foi bem legal, no começo ela estranhou, mas foi uma experiência que conectou ela com os alimentos. Foi um pouco engraçado pois quando eu colocava algo azedo na boca dela, ela fazia caretas, e após fazer careta ela falava: eu preciso passar por tudo isso mesmo, mesmo longe da escola? **E a gente sempre sorria juntos** (Narrativa da família Auristela).

A experiência vivenciada pela criança ao experimentar alimentos com os olhos fechados revela a importância de uma abordagem pedagógica que valoriza a vivência e a interação no processo de aprendizado, um princípio pontuado por Paulo Freire (1996). Ao observar essa prática, torna-se evidente que o ato de experimentar sem a visão não apenas promove a

exploração sensorial, mas também encoraja a criança a confrontar suas próprias percepções e emoções em relação aos alimentos, gerando uma conexão significativa com eles.

Na narrativa apresentada, a criança inicialmente estranha a proposta de experimentar alimentos de olhos fechados, o que demonstra sua curiosidade e um leve receio diante do novo. Contudo, essa atividade logo se transforma em um momento de descoberta e prazer. As reações espontâneas da criança ao provar sabores, especialmente ao experimentar um alimento azedo, revelam um processo de aprendizagem que vai além da simples degustação. A expressão de estranheza, seguida por uma pergunta instigante – “Eu preciso passar por tudo isso mesmo?” – Aponta para uma reflexão mais profunda sobre sua experiência. Essa indagação não só revela a curiosidade natural da criança, mas também uma assimilação do que Freire (1996), descreve como a assunção do sujeito em sua jornada de aprendizado.

A interação que ocorre durante a atividade, marcada por sorrisos e risadas, evidencia a importância do ambiente familiar como espaço de aprendizado e apoio mútuo. Freire (1996, p. 22) enfatiza que a “prática educativo-crítica deve proporcionar condições para que os educandos se reconheçam como sujeitos de suas experiências”. Neste contexto, a criança, ao questionar a necessidade de vivenciar novas sensações, está se engajando em um processo de autoconhecimento e reconhecimento de sua própria identidade.

Além disso, a vivência de experimentar alimentos, especialmente com os olhos fechados, ressalta a necessidade de uma abordagem que valorize não apenas o conteúdo a ser aprendido, mas também as emoções e as experiências sensoriais dos educandos. O reconhecimento da criança de que precisa “passar por tudo isso” reflete uma construção de identidade que inclui suas reações emocionais e os desafios enfrentados durante o processo.

Portanto, esta narrativa revela uma conexão entre a vivência da criança e as ideias de Freire (1996), que propõe que a educação deve ser um espaço onde a prática crítica e a reflexão sobre a identidade cultural se entrelaçam. A experiência lúdica e desafiadora vivenciada em casa não se limita à simples degustação, mas sim à construção de um aprendizado que foi relevante, onde a criança se reconhece como aprendiz ativa, capaz de explorar e questionar o mundo ao seu redor, mesmo fora do ambiente escolar.

A partir dessa observação, tornou-se perceptível que, nas pequenas interações cotidianas, foram criadas oportunidades proveitosas para o aprendizado e a autodescoberta. Em meio ao contexto desafiador do ensino remoto, o que podíamos oferecer às famílias era a mensagem clara de que “estávamos juntas”, reforçando a importância de mantermos a continuidade do processo educativo, mesmo diante dos contratemplos que nos atravessaram. Sabíamos que a experiência não era comparável à vivência escolar presencial, dentro da sala de

aula, com as interações diretas entre educadoras e alunos. Contudo, para o momento, o desafio imposto pelo ensino remoto era o que tínhamos, e precisávamos enfrentá-lo com coragem, reconhecendo as limitações, mas também valorizando as oportunidades que surgiam nesse novo cenário. A prática pedagógica, nesse contexto, exigia uma reinvenção das formas de ensinar e aprender, sem perder de vista o compromisso com o desenvolvimento integral das crianças e o fortalecimento do vínculo entre escola e família.

[...] os professores que em tempo recorde tiveram que reinventar o seu plano de aula, se aventurando em um universo desconhecido para muitos, adaptando a forma de ensino e se utilizando de novas tecnologias [...] (Cunha *et al.*, 2023, p. 572).

A pressão enfrentada pelas professoras, sem o preparo adequado e o suporte necessário, evidenciou a necessidade de rápida reinvenção das práticas pedagógicas que possibilitasse a continuidade do ensino. A urgência decorrente da situação expôs a carência de políticas de formação continuada e a insuficiência de infraestrutura tecnológica no sistema educacional, expondo uma realidade na qual os docentes tiveram que lidar com ferramentas e métodos desconhecidos, muitas vezes de forma isolada. Essa conjuntura suscita reflexões sobre o nível de preparo do sistema educacional, que se mostrou insuficiente para enfrentar crises dessa magnitude.

#### ***4.2.7. Família Clareti: Descobrimo letras juntos***

Essa narrativa foi compartilhada por uma mulher de 35 anos, casada, com formação universitária, mãe de um filho de 9 anos. Ela reside em um bairro com melhores condições de infraestrutura. Desempenha um papel ativo no sustento da casa, trabalhando em parceria com o esposo.

Nos encontramos em um evento da escola, e, durante um breve cumprimento, aproveitei a oportunidade para mencioná-la sobre o meu estudo e convidei-a a participar da pesquisa. Ela aceitou prontamente e perguntou quais seriam os próximos passos. Convidei-a para uma sala onde pude explicar sobre os trâmites de aprovação da pesquisa. Durante a conversa, ela forneceu seu contato de celular e afirmou que eu poderia entrar em contato assim que o projeto fosse aprovado. Assim, após a aprovação do projeto, retornei o contato, enviei as orientações e ela assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em seguida, enviou a narrativa via Whatsapp.

i) Adaptação e Reestruturação da Dinâmica Familiar

O período de isolamento social 2020,2021, eu estava trabalhando remotamente em casa, e o meu filho, eu pude acompanhar mais de perto as atividades. **Foi um momento de muita adaptação tanto para a criança que estava longe da sala de aula, quanto para nós pais que tivemos que estar juntos, bem mais presentes com eles do** que se estivéssemos só deixando a criança na escola e pegando à tarde (Narrativa da família Clareti).

A narrativa dessa mãe sobre o período de isolamento social em 2020 e 2021 traz uma reflexão sobre as adaptações necessárias tanto para as crianças quanto para os pais, evidenciando um momento de proximidade forçada, mas também de aprendizado mútuo. Esse relato dialoga diretamente com as questões abordadas na pesquisa intitulado Ensino remoto: desafios dos pais na docência durante a pandemia, de Laguna *et al.*, (2021), que discute a disparidade educacional e os desafios enfrentados pelas famílias durante a pandemia de Covid-19. O recorte desta narrativa e o referido estudo convergem na compreensão de que o ensino remoto impôs um novo papel as famílias, que se tornaram mais ativas no acompanhamento das atividades escolares, substituindo a rotina tradicional de levar e buscar os filhos na escola por uma presença constante e mais engajada em casa, isto é, por aquelas famílias que puderam fazer esse acompanhamento.

No relato da mãe, observa-se como a pandemia exigiu uma adaptação rápida e intensa, em que o lar se transformou em um ambiente de aprendizado, com os pais assumindo responsabilidades pedagógicas que anteriormente eram delegadas às escolas. Laguna *et al.*, (2021), menciona sobre a importância do papel ativo da família, que, durante esse período, foi essencial para minimizar as dificuldades educacionais que surgiram com o ensino remoto. A mãe relata a necessidade de estar "bem mais presente", o que reforça a ideia de que, além do suporte tecnológico, o envolvimento afetivo e educacional dos pais foi fundamental para minimizar os desafios das atividades escolares em casa.

Contudo, a pesquisa de Laguna *et al.*, (2021), também lembra que nem todas as famílias tiveram a mesma oportunidade de oferecer esse apoio. A realidade mencionada pela mãe, onde ela pôde acompanhar o filho de perto por estar trabalhando remotamente, contrasta com a realidade de muitas outras famílias descritas na pesquisa da referida autora, que enfrentaram dificuldades por não contar com essa flexibilidade. É destacado também que, em muitos casos, os pais não puderam acompanhar os filhos adequadamente, seja por precisarem trabalhar fora de casa ou por falta de uma rede de apoio, o que demonstrou ainda mais as desigualdades sociais e educacionais.

Assim, essa narrativa materna, por mais desafiadora que tenha sido, reflete uma realidade privilegiada dentro do contexto pandêmico: a de uma família que pôde adaptar sua rotina para acolher as demandas do ensino remoto. Ao passo que a mãe relata as dificuldades emocionais de manter o filho confinado e longe do convívio escolar, ela também reconhece a importância dessa convivência mais próxima, algo que a pesquisadora supracitada aponta como um fator fundamental para ajudar as crianças a enfrentar o estresse da pandemia.

A pesquisa de Laguna *et al.*, (2021), permite observar que, enquanto algumas famílias conseguiram adaptar-se ao novo cenário com um grau de sucesso relativo, outras ficaram à margem dessa possibilidade, revelando as diferentes camadas de desigualdade exacerbadas pelo isolamento social.

## ii) A Importância do Vínculo com a Escola e o Ensino à Distância

**A gente recebia os vídeos, os áudios e vídeos pelo WhatsApp** com orientações das professoras, e a gente gravava os vídeos e tudo mais, para que devolvêssemos no grupo com as atividades realizadas daquele dia... **não tinha rotina de ir até o local da escola, mas tinha a rotina de ter compromisso de fazer aquela atividade de ter aprendido.** Foi muito importante ter essa atividade para fazer, essa rotina que foi criada ao longo desse período (Narrativa da família Clareti).

Esse recorte da narrativa revela como a comunicação e as atividades mediadas por tecnologias, especialmente o WhatsApp, se tornaram essenciais durante o período de ensino remoto. Ao receber orientações das professoras por meio de vídeos e áudios, a mãe destaca a importância de manter uma rotina de aprendizado mesmo sem o deslocamento físico até a escola. Essa experiência reflete um aspecto central das discussões sobre a comunicação escolar durante a pandemia, conforme abordado na pesquisa de Franco *et al.*, (2020).

O relato enfatiza que, apesar da ausência do ambiente escolar tradicional, uma nova forma de compromisso com a educação foi estabelecida em casa. A mãe menciona a relevância de criar uma rotina, que, embora distinta da anterior, ainda permitia que ela e seu filho se engajassem nas atividades escolares. Essa dinâmica é apoiada pela pesquisa de Franco *et al.*, (2020), que indicam que a continuidade das atividades educacionais em casa pode ter um impacto positivo no desenvolvimento das crianças, especialmente em contextos de crise. Além disso, a utilização do Whatsapp para a troca de informações e para o envio de atividades exemplifica como as tecnologias de comunicação desempenharam um papel importante na conexão entre escolas e famílias. No contexto da pesquisa mencionada, observa-se que muitas instituições de ensino buscaram adaptar suas práticas para atender às necessidades dos

educandos e das famílias, utilizando as ferramentas disponíveis para possibilitar o envio das propostas pedagógicas, e o suporte emocional necessário durante o distanciamento social. O uso de vídeos e áudios, como relatado pela mãe, também reflete uma tentativa das educadoras de manter um contato próximo e contínuo, o que foi fundamental para a construção de laços afetivos e para a motivação das crianças.

A criação de uma rotina, mesmo que diferente, é um ponto crucial mencionado pela mãe. Essa adaptação foi necessária não apenas para garantir que as crianças se mantivessem envolvidas com o aprendizado, mas também para proporcionar uma sensação de continuidade e normalidade em meio a um cenário incerto. O compromisso com as atividades educativas, mesmo à distância, revelou o esforço conjunto de famílias e educadoras/es para superar os desafios impostos pela pandemia.

A experiência compartilhada pela mãe mostra de maneira clara a interdependência entre a prática educativa e o papel ativo das famílias na educação dos filhos em tempos de crise. O relato destaca a importância de uma comunicação eficaz e de uma abordagem inclusiva que reconheça as particularidades de cada família. A pesquisa de Franco *et al.*, (2020), enfatiza a necessidade de criar um ambiente de aprendizado que, mesmo à distância, promovesse um engajamento e o desenvolvimento integral das crianças, reforçando a importância da colaboração entre escola e família.

A família e a escola são instituições distintas, entretanto, é indispensável que dialoguem para proporcionar o ensino-aprendizagem da criança. Como especificado, para que o aluno tenha considerável progresso, precisa essencialmente da comunicação das duas instituições (Ribeiro *et al.*, 2023, p. 5).

A interação entre família e escola é primordial para o desenvolvimento integral das crianças, pois ambos os ambientes desempenham papéis complementares na formação social, emocional e cognitiva dos alunos. Quando há uma colaboração mútua e contínua, as aprendizagens são potencializadas, e as crianças se sentem mais seguras e amparadas no processo educativo. O estreitamento dessa parceria fortalece não apenas o vínculo afetivo, mas também o acompanhamento das necessidades e progressos individuais, criando uma rede de apoio essencial para enfrentar os desafios contemporâneos da educação.

### iii) Aprendizado e os Desafios Emocionais do Confinamento

Uma atividade que me marcou muito... foi logo que ele começou a conhecer as letrinhas do nome. Elas pediram para escrever as letrinhas e separar as letrinhas, daí eu ditava para ele qual a letra que era, e ele tinha que falar o que dentro de casa

começava com a letrinha então por exemplo o “L”, ah, laranja, o “O” o ovo, então assim, sempre que ele via esse objeto novamente ele lembrava, - ah! mamãe o nome desse objeto tem na letrinha do meu nome. **Teve essa fase do aprendizado também.** Foi muito importante que ele pode conhecer as letrinhas e já ir para a primeira série sabendo. O mais difícil acredito eu, foi manter a criança dentro de casa praticamente 24 horas por dia, e ele com a vontade de querer sair e querer brincar com outras pessoas, com os coleguinhas e tudo mais (Narrativa da família Clareti).

Esta narrativa sobre o processo de alfabetização do filho durante o período de isolamento social reflete aspectos fundamentais da literacia<sup>16</sup> na primeira infância, conforme descritos por Laguna *et al.*, (2021). No relato, a mãe destaca a implementação de uma atividade pedagógica que incentivou a associação das letras do nome da criança com objetos do cotidiano, fortalecendo o reconhecimento das letras e o desenvolvimento da linguagem. Essa atividade ressaltou a fase inicial de alfabetização, onde as crianças começam a desenvolver suas habilidades de leitura e escrita de forma intuitiva e lúdica.

O contato com diversos materiais e situações cotidianas, como a nomeação de objetos dentro de casa, potencializa a capacidade da criança de interpretar códigos e signos, um passo importante no processo de letramento. Essa atividade não apenas envolveu a interação familiar, mas também possibilitou que a criança adquirisse uma compreensão prática do uso das letras, o que facilitou sua entrada na primeira série já com uma base de conhecimento. Assim, mesmo em tempos de isolamento, o ambiente doméstico pode ser transformado em um espaço educativo, embora não da mesma forma que o ambiente presencial.

Por outro lado, a dificuldade mencionada pela mãe em manter o filho dentro de casa destaca os desafios emocionais e sociais enfrentados durante a pandemia. Essa situação ressalta a importância do contato com outras crianças para o desenvolvimento integral dos pequenos, algo que foi limitado pela pandemia de Covid-19, mas que pôde ser parcialmente compensado pelo envolvimento ativo de algumas famílias e pelas estratégias criativas das professoras.

[...] durante a literacia emergente a criança pode vivenciar, de maneira lúdica, experiências e conhecimentos sobre escrita e leitura adequados à sua idade, seja de maneira formal ou informal, antes mesmo de aprender a ler e escrever (Laguna *et al.*, 2020, p. 408)

A pesquisa de Laguna *et al.*, (2020), pontua a relevância do engajamento familiar e das práticas de literacia na primeira infância para o sucesso da alfabetização. A experiência desta mãe se conecta igualmente à visão de Freire (1997), que defende o papel da imaginação e da

---

<sup>16</sup> Segundo Laguna *et al.*, (2020, p. 408), literacia refere-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, desenvolvidos antes da alfabetização[...].

criatividade no processo educativo. A atividade proposta, em que a criança associa as letras do nome a objetos ao seu redor, vai além da simples memorização; permite à criança estabelecer conexões significativas com seu cotidiano. Ao observar objetos como "laranja" ou "ovo", a criança desenvolve habilidades cognitivas relacionadas à alfabetização e ancorando seu aprendizado em experiências concretas.

Freire (1997) explica que a imaginação é essencial para o aprendizado, pois estimula a “curiosidade e a inventividade” (p. 47). A atividade de descoberta das letras através de objetos do lar representa essa estimulação, permitindo que a criança interprete o mundo de forma criativa e ativa. O alerta de Freire (1997), para a prática educativa que se restringe ao ensino de conteúdos isolados, reforça a importância de uma educação que permita a exploração do ambiente e a interação com o conhecimento de maneira relevante.

Entretanto, essa abordagem contrasta com o desafio enfrentado pela mãe em manter a criança confinada em casa. Freire (1997), também reconhece os obstáculos concretos que limitam a realização dos sonhos e da liberdade. Mesmo diante desse cenário, a criança, com o apoio da educação criativa proporcionada pela professora, conseguiu dar asas à imaginação e ao aprendizado, contornando as limitações do contexto pandêmico. Os princípios freireanos mostram-me que a prática docente deve sempre ser permeada por sensibilidade e criatividade.

Nesse contexto, a atividade das letras exemplifica como a imaginação e o aprendizado podem caminhar lado a lado, especialmente em situações desafiadoras. Quando as alternativas tradicionais de ensino não estavam disponíveis, a criatividade do professor e o envolvimento ativo da mãe tornaram-se ainda mais essenciais para a continuidade do aprendizado.

#### **4.2.8. Família Naves: Brincando em Casa**

A história foi relatada por uma mulher de 31 anos, casada, que é mãe de dois filhos: um de 9 anos e outro de 5 anos. A participante compartilhou sua experiência sobre a frequência do filho mais velho, que estava matriculado na educação infantil durante o período de isolamento social. Ela é graduada e está ativa no mercado de trabalho, contribuindo para as despesas da casa em parceria com o esposo. Reside em um bairro considerado vulnerável em suas condições de infraestrutura.

Em dezembro de 2023, tive a oportunidade de reencontrá-la saindo de um comércio. Após nos cumprimentarmos, conversei com ela sobre meus estudos. Ao mencionar que estava cursando uma pós-graduação *stricto sensu*, ela expressou entusiasmo, dizendo: "Que maravilha!" Aproveitei a ocasião para convidá-la a participar da minha pesquisa. Para minha

alegria, ela respondeu que seria uma honra contribuir e me forneceu seu contato telefônico, assegurando que estaria à disposição para colaborar.

Após a aprovação do meu projeto pelo comitê de ética, ela assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, ao perguntar se poderia enviar sua narrativa em um momento posterior, concordei prontamente. Passados dez dias, recebi o áudio da narrativa via Whatsapp.

#### i) O Desafio e o Impacto do Isolamento nas Crianças

O ano de 2020 foi muito desafiador tanto profissionalmente quanto pessoalmente. Como foi algo novo, não tínhamos certeza do que era, como era, se era uma coisa rápida para acabar. As crianças tiveram um bloqueio, tipo um dia elas tinham liberdade de ir a qualquer lugar, de ir na escola, de ir em parques, shoppings, supermercados. Do dia para noite acabaram com essa liberdade né, todos usando máscara, hospitais, médicos, supermercados, higienizando as coisas e higienizando tudo né (Narrativa da família Naves).

O Covid-19 trouxe consigo uma incerteza generalizada que afetou diversos aspectos da vida cotidiana, especialmente no que diz respeito à infância. Esta narrativa revela como as crianças foram abruptamente privadas de sua rotina, que antes lhes permitia frequentar a escola, parques e outros espaços públicos. A transição repentina para o isolamento, marcada pela adoção de medidas como o uso de máscaras e a higienização rigorosa, representou um choque tanto para as crianças quanto para suas famílias. Esse contexto inesperado gerou um bloqueio emocional nos pequenos, exigindo adaptações urgentes em suas atividades e interações sociais.

A pandemia e o fechamento das escolas criaram enormes desafios para as escolas, os professores e as famílias, além da preocupação sanitária. As crianças foram privadas da oportunidade de interagir presencialmente com seus colegas e professores e, é razoável supor, muitas ficaram privadas do contato com familiares (em especial avós ou outros parentes que façam parte do grupo de risco) e amigos (Koslinski e Bartholo, 2022, p. 4).

O contexto pandêmico, especialmente em 2020, trouxe desafios tanto profissionais quanto pessoais, como descreve a mãe. Ela destaca como a rotina das crianças mudou drasticamente, passando de uma vida ativa e social para o confinamento, rodeados por medidas sanitárias exigentes. Essa transformação brusca, reflexo das estratégias adotadas para conter o vírus, como o distanciamento social e o fechamento das escolas, que conforme aponta Ribeiro (2020), foram necessárias para evitar um colapso no sistema de saúde.

O encerramento repentino das aulas presenciais gerou uma tensão inédita entre famílias e educadoras, pois a escola exerce um papel fundamental não só no processo de aprendizagem, mas também na socialização das crianças e no equilíbrio da rotina familiar. Nesse cenário, emergiram questões sobre a educação a distância e o uso de tecnologias, trazendo à tona desafios e preconceitos.

O relato da mãe evidencia esses impactos ao mencionar a ansiedade de seu filho e como o contato virtual com professoras e colegas, por meio de videochamadas, foi primordial para amenizar os efeitos emocionais do isolamento.

A ansiedade pode vir a agravar-se tornando um transtorno, pelo próprio estilo de vida difundido no mundo contemporâneo a partir da bifurcação entre as práticas sociais e os processos de subjetivação [...] O medo, sem sombra de dúvida, é um dos sentimentos mais comuns em crises de ansiedade. Diante da iminência de um possível contágio, bem como a incerteza quanto à própria sobrevivência, oportunizou a potencialização dos elementos ligados ao medo e a angústia (Carvalho *et al.*, 2023, p. 51 - 52).

A pandemia da Covid-19 trouxe à tona sentimentos intensificados de medo e ansiedade, especialmente em crianças, que tiveram sua rotina repentinamente alterada. O fechamento das escolas e o isolamento social, embora medidas necessárias, geraram dúvidas e angústias tanto para as famílias quanto para os próprios alunos. No caso de crianças em idade de educação infantil, como relatado pela mãe, a ansiedade pode ter sido uma resposta ao rompimento dos laços sociais e à ausência da estrutura escolar, que proporciona segurança e previsibilidade. A falta de interação com colegas e professores, somada à preocupação com o contágio, intensificou sentimentos de vulnerabilidade, ampliando o quadro de ansiedade nas crianças. Assim, o contexto da pandemia expôs a fragilidade emocional dos mais jovens diante da mudança repentina na vida cotidiana e no seu processo de desenvolvimento.

## ii) A Importância do Contato com a Escola

**Essa relação da escola continuar mantendo contato com as crianças mesmo nesse período de isolamento, foi muito importante,** porque foi muito difícil, as crianças ficaram muito ansiosas dentro de casa, eu lembro que o meu filho, ele ficava comendo sem parar, ele jogava bola, ele ia para TV, ele voltava... com as videochamadas com a professora e monitoras, ele começou a ficar um pouco melhor, porque ele tinha contato com elas, ele tinha contato com outros amigos, e eu achei muito importante essa relação da escola com a família (...) eles brincavam, eles interagem(virtualmente), ele se desenvolvia sem perceber, porque ele estava brincando de uma forma muito lúdica (Narrativa da família Naves).

Esse trecho da narrativa destaca o papel fundamental do vínculo entre a escola e a família durante o período de isolamento social, evidenciando como a escola contribuiu para enfrentar os desafios emocionais vividos pelas crianças. A mãe relata que o contato regular por meio de videochamadas com a professora, monitoras e amigos foi importante para reduzir a ansiedade de seu filho, que apresentava comportamentos como agitação e compulsão alimentar. Na pesquisa de Koslinski e Bartholo (2022, p. 4), foi constatado que “o distanciamento social, juntamente com o confinamento em casa, pode ter provocado forte estresse e ansiedade em adultos e crianças”. As atividades lúdicas realizadas remotamente permitiram que a criança interagisse, brincasse e se desenvolvesse de forma quase natural, apesar das limitações do confinamento.

O teor da narrativa reflete o princípio defendido por Anastácio e Pasuch (2011), que enfatizam a importância da interação entre escola e família no desenvolvimento infantil. Durante a pandemia, esse vínculo foi essencial para minimizar os efeitos emocionais da perda de liberdade e do distanciamento social. Ao manter esse contato, a escola não apenas viabilizou a continuidade do aprendizado, mas também ofereceu suporte emocional e social, reafirmando seu papel na construção da infância e no fortalecimento da interação social, mesmo em tempos turbulentos como foi o da pandemia de Covid-19.

A escola, em tempos tão nebulosos como estes que se perfizeram durante a pandemia, tem um papel fundamental no diálogo com as famílias, sensibilizando o olhar para uma dimensão de totalidade da criança, rompendo com paradigma que dar relevância para dimensão cognitiva em detrimento das questões emocionais e afetivas (Rocha, 2022, p. 30).

O papel da escola vai além do desenvolvimento cognitivo, reforçando a necessidade de acolher e considerar as dimensões emocionais e afetivas das crianças. Esse enfoque mais amplo favorece um cuidado mais humanizado e atento às necessidades das famílias, fortalecendo a parceria entre escola e comunidade no enfrentamento das adversidades.

### iii) A Interação Familiar e Atividades Significativas

**A relação com a escola, eu acredito que foi primordial para o desenvolvimento da criança, eles precisavam desse momento era uma forma de acolhimento não só com as crianças, mas com a família também [...]** com essas videochamadas com as crianças, eu acredito que foi muito bom por conta de eles saírem dessa convivência diária (...) onde tinha músicas, tinham histórias, tinha brincadeiras, algo lúdico para eles. (...) A atividade que eu lembro que marcou ele foi quando a professora pediu que nós procurássemos objetos que tinham na casa com os formatos, com texturas e para ele foi muito divertido correr pela casa procurando algo macio, algo áspero, algo duro,

algo mole, algo pequeno, algo grande, foi bem divertido nesse dia (Narrativa da família Naves).

A narrativa destaca a relevância do vínculo entre escola e família no processo de desenvolvimento integral da criança. Conforme a pesquisa de Polonia e Dessen (2005), tanto a escola quanto a família são instituições fundamentais que influenciam o crescimento físico, intelectual e social dos indivíduos. Enquanto a escola organiza de forma estruturada e pedagógica o atendimento às necessidades cognitivas, psicológicas, sociais e culturais, a família exerce um papel complementar, proporcionando um ambiente de convivência diária e interações afetivas que também impactam o desenvolvimento infantil.

A fala da mãe reforça essa perspectiva ao relatar como, durante o período pandêmico, a convivência familiar intensificou-se devido ao isolamento social, o que trouxe desafios e, ao mesmo tempo, ressaltou a importância do acolhimento por parte da escola. A interação estreita entre família e escola, como apontado pela pesquisa de Polonia e Dessen (2005), intitulada “Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola”, mostra-se essencial, especialmente em momentos críticos, como o vivido durante a pandemia. A narrativa reforça que o suporte escolar não foi apenas dirigido às crianças, mas também às famílias, o que contribuiu para lidar com as dificuldades que emergiram na convivência cotidiana.

O estudo de Polonia e Dessen (2005), salienta que, quando escola e família mantêm uma relação colaborativa, as condições para o aprendizado e desenvolvimento infantil são ampliadas. O relato da mãe explica essa teoria ao mostrar como a parceria entre essas instituições foi importante para enfrentar os desafios do período pandêmico. A mãe ainda ressalta que a escola não é apenas um local de aprendizado formal, mas também um espaço de acolhimento e apoio emocional, promovendo o desenvolvimento da criança em meio às transformações sociais e familiares.

Percebe-se que a colaboração entre escola e família vai além do aspecto acadêmico, abrangendo também questões emocionais e sociais que influenciam diretamente a formação da criança e o equilíbrio familiar, especialmente em um momento desafiador para todos. Nesse contexto, o diálogo entre esses dois pilares torna-se essencial. Conforme Freire (1992), o diálogo não se limita a uma simples troca verbal, mas é uma prática educativa que exige respeito mútuo, reconhecendo todos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

Assim, a relação colaborativa entre escola e família não só favorece o desenvolvimento acadêmico, mas também contribui para a emancipação social, possibilitando que as crianças se tornem agentes de transformação em suas próprias realidades. Quando educadoras e famílias se unem em torno de um propósito comum, criam uma rede de suporte que enriquece a

experiência educacional e promove o desenvolvimento integral da criança, tornando a educação um processo dinâmico e interativo que contribui para uma sociedade mais justa e consciente.

A narrativa destaca ainda a relevância das videochamadas durante a pandemia, enfatizando que essas interações lúdicas com as crianças não apenas proporcionavam um escape da rotina diária, mas também estimularam a criatividade e o prazer no aprendizado. As atividades propostas, como a busca por objetos com diferentes texturas e formas, possibilitaram que a criança explorasse seu ambiente de maneira lúdica e interativa, o que está em consonância com o pensamento de Freire (1997), sobre a necessidade de uma educação que respeite e utilize a imaginação.

De acordo com os princípios freireanos, a escola deve ser um espaço que acolhe as emoções e experiências dos educandos, promovendo a leitura do corpo como uma forma de entender suas interações com o mundo. Nesse viés, a atividade mencionada pela mãe enfatiza uma educação que vai além do ensino tradicional, permitindo que as crianças conectem suas vivências e desenvolvam uma compreensão de si mesmas e de seu entorno.

A fala da mãe ressalta a importância do engajamento da escola em criar experiências que respeitem a diversidade e promovam o bem-estar emocional das crianças. Propostas ricas e lúdicas, que incluem músicas, histórias e brincadeiras, são fundamentais para a formação infantil, pois criam um ambiente onde a curiosidade é estimulada e a aprendizagem ocorre de forma prazerosa.

De acordo com o que Freire ressalta (1996, p. 61), "não é difícil compreender como uma de minhas tarefas centrais como educador seja apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão". Através dessas atividades lúdicas, as educadoras tiveram a oportunidade de nutrir a curiosidade das crianças, proporcionando momentos de gratificação e incentivá-las em sua busca pelo conhecimento.

#### ***4.2.9. Família Rochelia: Momentos especiais***

A narrativa foi compartilhada por uma mulher de 35 anos, casada e mãe de duas meninas, uma de 19 anos e outra de 9 anos. Ambas as filhas estudaram na escola que foi lócus da pesquisa, e a narrativa refere-se à filha mais nova, que na época estava matriculada na Educação Infantil.

A narradora possui ensino médio completo e trabalha no ramo da beleza. A família reside em um bairro considerado vulnerável em suas condições de infraestrutura.

Encontrei-a um dia à tarde no mês de dezembro de 2023, quando ela foi buscar o sobrinho na escola. Enquanto eu auxiliava na saída das crianças, cumprimentei-a e perguntei como as coisas estavam, ao que ela respondeu de forma positiva. Aproveitando o momento, perguntei se ela teria um tempinho para conversar, e, após ela concordar, convidei-a para entrar. Levamos a conversa para uma sala, onde expliquei que estava buscando participantes para colaborar com minha pesquisa de mestrado. Ela me perguntou o que precisaria fazer, e expliquei o processo, incluindo a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a gravação da narrativa com base em uma pergunta direcionadora. Ela prontamente aceitou colaborar, passou seu contato e sugeriu que eu a chamasse pelo WhatsApp quando estivesse disponível. Agradei e, após a aprovação da pesquisa, entrei em contato com ela. Marcamos um dia para realizar a gravação, e, ao chegar à sua casa, ela me levou até o salão de beleza. Pediu que eu aguardasse, pois estava atendendo uma cliente, mas garantiu que me atenderia em seguida. Assim foi: após finalizar o atendimento, sentou-se comigo, e, com meu celular, gravou a narrativa conforme combinamos.

i) Emoções e reações da criança no contato virtual com a escola

**Teve a chamada de vídeo das professoras com os alunos né, e eu lembro que a minha filha ficou muito feliz, foi muito importante nesse dia, porque ela viu todas as professoras,** que ela já fazia um tempo que não via e ela ficou muito feliz. Depois eu lembro que acabou a ligação e ela ficou falando para mim que ficou feliz de ter visto todas as professoras dela (Narrativa da família Rochelia).

O recorte dessa narrativa evidencia o impacto emocional positivo que o contato virtual com as professoras teve na criança durante o isolamento social da Covid-19. A repetição da palavra "feliz" sublinha a intensidade da alegria sentida pela criança ao rever suas professoras, demonstrando a importância das conexões afetivas estabelecidas no ambiente escolar e como a ausência física da escola foi sentida de forma significativa, sendo compensada, ainda que parcialmente, pela chamada de vídeo.

O ensino remoto, apesar dos desafios impostos pela pandemia, possibilitou a continuidade das atividades escolares e transformou as relações entre famílias, crianças e escolas. Nesse contexto, as famílias atuaram como mediadoras, proporcionando acolhimento e apoio emocional em um momento de incertezas e distanciamento (Silva, 2021).

Essa perspectiva se reflete diretamente na narrativa da mãe, que descreve a satisfação de sua filha ao participar da chamada de vídeo. Esse momento, mesmo simples, teve grande significado para a criança, que, após meses sem contato presencial, pôde rever e conversar com

as pessoas que faziam parte de sua rotina escolar. A emoção evidenciada reforça o papel afetivo da escola e a importância dos laços construídos no ambiente escolar para o bem-estar das crianças.

ii) Importância do contato escola-família no contexto da pandemia

Então foi muito gratificante, **foi importante o contato da escola com a gente na época da pandemia**, e eu fiquei muito feliz por fazerem isso, por participar e, ter a participação das crianças e eles todos juntos, porque a chamada de vídeo não era individual e sim com mais famílias, acho que umas cinco famílias (Narrativa da família Rochelia).

Neste trecho, o foco reside na percepção da mãe sobre o papel da escola em manter o vínculo com a família durante o período de distanciamento social. A frase "foi importante o contato da escola com a gente" revela o quanto a presença da escola, mesmo que mediada pelas chamadas de vídeo, foi essencial para o desenvolvimento social e emocional da criança. Esse contato foi interpretado pela mãe como um suporte emocional e pedagógico em um momento crítico, em meio à crise que se instalou no país.

O convívio virtual durante a pandemia proporcionou às mães um espaço de pertencimento, permitindo que compreendessem que não estavam sozinhas em suas dificuldades (Medeiros *et al.*, 2020). Essa narrativa destaca um aspecto fundamental intensificado durante o isolamento social: o papel da escola como um espaço de interação, mesmo em tempos de distanciamento físico. As chamadas de vídeo, que incluíam não apenas as crianças, mas também suas famílias, criaram uma rede de apoio que transcendeu barreiras tecnológicas e geográficas.

O relato da mãe expressa a importância da interação coletiva para o desenvolvimento das crianças e o bem-estar das famílias em um período desafiador. Esse cenário se alinha à perspectiva freireana de que a educação é um ato coletivo e dialógico, no qual não apenas a professora assumiu a responsabilidade de dirigir o processo, mas as famílias e a comunidade também desempenharam um papel ativo. Paulo Freire (1986), argumenta que a educação libertadora vai além da simples transmissão de conhecimento; ela cria oportunidades para a construção conjunta do saber, onde todas as educadoras, alunos/ crianças e suas famílias participaram ativamente.

As chamadas de vídeo e as atividades coletivas promovidas pela escola explicitaram essa pedagogia do diálogo e da colaboração, criando um espaço onde o aprendizado ocorria de forma compartilhada. A gratidão da narradora pelo contato e suporte da escola durante o

isolamento evidencia a importância da conexão entre educadoras e famílias, especialmente em momentos de crise, quando a presença da escola pode atuar como um suporte emocional e educacional.

Freire (2020), explica que a ação educativa deve ser dialógica e inclusiva. Nesse sentido, a menção às chamadas de vídeo com várias famílias revela uma abordagem coletiva que promove um senso de pertencimento e solidariedade entre os participantes. Ao contrário da "invasão cultural" mencionada por Freire (2020), que impõe uma visão de mundo unilateral, a interação comunitária permite que as vozes e experiências de diferentes famílias sejam ouvidas e valorizadas, criando um ambiente de aprendizado colaborativo que ameniza a sensação de isolamento.

A participação das crianças nesse formato coletivo está em consonância com a visão de Freire sobre a educação como um processo que fomenta o desenvolvimento social e emocional. A abordagem inclusiva da escola, ao manter o engajamento das crianças e fortalecer os laços sociais, é essencial para a resiliência e o bem-estar das famílias. A felicidade da narradora em participar desse processo ressalta a valorização das relações estabelecidas entre a escola e a família, alinhando-se à ideia de Freire de que as relações interpessoais são fundamentais para a formação de uma consciência crítica. Em um contexto em que a opressão e a rigidez das estruturas sociais podem limitar as possibilidades de liberdade, o fortalecimento dessas relações se tornou importante para o desenvolvimento, mesmo que mínimo, das crianças e suas famílias.

Enquanto gestora, senti que os obstáculos não foram apenas oportunizar o acesso ao conteúdo pedagógico, mas também manter viva a interação entre as crianças e suas famílias. Ao organizar atividades que envolviam múltiplas famílias simultaneamente, a escola cumpriu um papel que Freire (1986), valorizava: possibilitar trocas significativas entre todos os participantes do processo educativo, fortalecendo o senso de comunidade e coletividade.

Ao refletir sobre os princípios de Paulo Freire, entendo que ele não afirma explicitamente que a educação é um ato coletivo. No entanto, sua filosofia está profundamente fundamentada na ideia de que o conhecimento se constrói de forma compartilhada entre educador e aluno.

### iii) A relevância das atividades propostas e a reação da criança

Na época do isolamento social **foi muito bom quando a creche começou a iniciar uns projetos, de chamada de vídeo**, de enviar brincadeiras né, no ensino para as crianças fazerem em casa, isso foi muito legal para minha filha porque, ela praticamente o tempo, não tinha muito o que fazer, e eu lembro de algumas brincadeiras que foram enviados, colocado para as crianças fazer e teve atividade de

recortar jornal, recortar figurinhas, e foi uma atividade muito legal. **Ela gostou muito das chamadas de vídeo que as professoras faziam para escutar e conversar entre colegas.** (Narrativa da família Rochelia).

As atividades lúdicas e propostas educativas enviadas para as casas das crianças durante o período de isolamento social revelaram-se fundamentais para a manutenção do vínculo com a escola e o desenvolvimento infantil, contribuindo para o bem-estar das crianças em um momento de grande insegurança.

O ensino remoto emergiu como uma solução necessária, mas também árdua. A experiência relatada pela família traz à tona um aspecto essencial da prática pedagógica em tempos de distanciamento: a necessidade de manter a interação entre a escola, as crianças e as famílias. Através de chamadas de vídeo, envio de atividades lúdicas e propostas criativas, como recortar jornais e figurinhas, a pré-escola desempenhou um papel diretivo fundamental, guiando as famílias e as crianças em um momento de incerteza.

Pensando sobre essa narrativa à luz das ideias de Freire (1986, p. 96), podemos identificar o que ele chama de "responsabilidade diretiva" do educador. O autor destaca que a educação não pode ser neutra, pois o professor, ao escolher os objetivos e métodos de ensino, inevitavelmente imprime suas intenções pedagógicas. No contexto descrito pela família, as professoras assumiram um papel ativo, iniciando projetos e atividades que não apenas mantinham as crianças ocupadas, mas promoviam um senso de continuidade no processo educacional. Essa atuação diretiva, no entanto, não significa impor algo às crianças ou às famílias, mas sim mediar o aprendizado e criar condições para que elas participassem ativamente.

As chamadas de vídeo, por exemplo, foram uma forma de amenizar a angústia do isolamento, proporcionando momentos de interação entre colegas e professoras, estimulando o diálogo e a troca. Esse é o "momento indutivo" mencionado por Freire (1986, p. 97), quando o educador precisa tomar a iniciativa para que as crianças avancem no processo de aprendizagem. Mas, em vez de limitar-se a controlar o processo, as professoras buscaram criar uma "camaradagem", em que as crianças e famílias se envolvessem espontaneamente nas atividades propostas.

Nesse sentido, a prática adotada pela creche e Pré escola foi uma expressão concreta do que Freire (1986), descreve como uma pedagogia diretiva, mas libertadora. O papel das educadoras/es foi não apenas fornecer orientações, mas também criar um ambiente no qual a autonomia e o engajamento das crianças e suas famílias pudessem florescer, mesmo em

condições adversas. Apesar de suas limitações, o ensino a distância tornou-se uma oportunidade para que a educação se mantivesse viva, e conectada à realidade das famílias.

#### ***4.2.10 Família Florisbela: A Importância do Contato Familiar Durante a Pandemia***

Esta narrativa foi apresentada por uma mulher de 37 anos, casada e mãe de três filhos: dois meninos, um de 12 e outro de 16 anos, e uma menina de 7 anos. Ela possui graduação. A história se refere à sua filha mais nova, que estava matriculada na educação infantil durante os anos de 2020 e 2021.

Esta família reside em um bairro considerado vulnerável em suas condições de infraestrutura. Curiosamente, encontrei essa mãe por acaso na casa de uma amiga. Não sei se foi coincidência, mas esse encontro acabou contribuindo para minha pesquisa. Estava na casa de uma amiga quando alguém chamou à porta. Minha amiga foi atender e, ao retornar, mencionou que era outra amiga, que havia ido buscar uma encomenda. Olhei pela janela e, ao reconhecer a visitante, exclamei surpresa: “Não acredito! ”. Ela, igualmente surpresa, começou a sorrir. Aproveitei o momento para perguntar sobre a filha mais nova, a única que eu conhecia, e ela respondeu que estava tudo bem.

Então, aproveitei a oportunidade para falar sobre meu mestrado e a pesquisa que estava realizando. Ela, com um sorriso no rosto, prontamente se ofereceu para colaborar no que fosse necessário. Me forneceu seu contato e disse que eu poderia entrar em contato a qualquer momento. Ela assinou o TCLE e enviou a narrativa por WhatsApp logo em seguida.

##### **i) Dificuldades De Conciliar Trabalho e Educação Remota**

No período da pandemia foi um período difícil, por conta da nossa demanda de trabalho, e ter que conciliar né. Como nós também estávamos trabalhando remotamente, então tivemos que conciliar a **disponibilização do aparelho tanto para o nosso trabalho, quanto para ela (minha filha)**, para os irmãos também, que também faziam parte da educação, já no Fundamental e Médio e, precisava de ter essa disponibilidade do aparelho, mas foi um período que nós entendemos que foi necessário, com quanto foi difícil (Narrativa da família Florisbela).

Esta narrativa contextualiza os desafios que famílias enfrentaram durante a pandemia, ao conciliar o trabalho remoto com a educação à distância das crianças. A desigualdade no acesso a dispositivos adequados tornou essa adaptação ainda mais complexa, agravando o estresse e gerando um ambiente de indecisão. A análise é guiada pelas reflexões de Laguna *et al.*, (2020), que destacam as implicações emocionais e sociais desse novo cenário familiar.

A Covid-19 trouxe uma série de problemas para as famílias, que precisaram alterar suas rotinas de forma abrupta e inesperada. A decisão de manter as atividades escolares em casa implicou que as famílias assumissem, em grande medida, a responsabilidade pela educação formal das crianças, o que exigiu tempo, recursos materiais e uma estrutura adequada. No entanto, como bem destacou Laguna *et al.*, (2020), essa solução foi desenhada para lares com condições favoráveis, não considerando a realidade de famílias que enfrentaram limitações econômicas e sociais. Nesses lares, os membros adultos geralmente trabalham e têm dificuldades em conciliar o trabalho remoto com o acompanhamento escolar das crianças.

A narrativa da família apresenta bem essa realidade. A família, que também enfrentava a demanda do trabalho remoto, teve que conciliar o uso de dispositivos tecnológicos para realizar suas tarefas profissionais e apoiar a educação das crianças. Esse cenário evidenciou a precariedade de muitas famílias no que diz respeito à disponibilidade de equipamentos e à possibilidade de organizar a rotina de forma eficiente, o que gerou um aumento significativo no nível de estresse dentro do ambiente familiar.

Laguna *et al.*, (2020) enfatiza a importância de uma parentalidade baseada na afetividade, reciprocidade e comunicação positiva, especialmente em momentos de tensão. No entanto, as famílias que lidaram com o ensino remoto também enfrentaram uma sobrecarga de responsabilidades, seja no campo profissional, seja nas tarefas domésticas, o que complicou o estabelecimento de um ambiente de apoio adequado para as crianças. “O lar, que se tornou sala de aula, passou a ser um espaço de instabilidade e estresse, contribuindo para um contexto ansiogênico (Laguna *et al.*, 2020, p. 408)”.

A situação descrita pela família reflete diretamente o impacto desse "agravante ansiogênico", mencionado por estas autoras. O fato de os pais precisarem dividir seu tempo entre o trabalho e o acompanhamento das atividades escolares das crianças gerou uma dinâmica de sobrecarga emocional. A tentativa de equilibrar todas essas demandas resultou em uma experiência desafiadora, marcada pela dificuldade em criar um ambiente de ensino favorável pela resistência das crianças ao formato remoto, como no caso da filha, que preferia o contato presencial com sua professora e amigos.

Como bem pontuam Laguna *et al.*, (2020, p. 408), o contexto do ensino remoto, para muitas famílias, “tornou-se caótico”, refletindo a falta de preparo estrutural e emocional para lidar com as exigências impostas pela pandemia.

[...] o estresse e preocupação que a situação pandêmica estava proporcionando, o temor de sair de casa, o tédio do isolamento, o medo da contaminação, o rigor de “descontaminação” ao chegar em casa, as crianças não podiam abraçar o pai até ser

“descontaminado”, não podiam ver os avós; enfim, muitas restrições que foram impostas repentinamente (Medeiros *et al.*, 2020, p. 4)

A partir das frustrações e sentimentos expressos pelas mães, fica claro que a saúde da família vai além do aspecto físico, abrangendo também a dimensão emocional e psicológica, que é fundamental para o equilíbrio familiar. Ressalta-se que o apoio familiar é uma peça chave para o desenvolvimento das crianças, especialmente em tempos obscuros, como o contexto da pandemia, em que os desafios do isolamento acentuaram a necessidade de suporte mútuo e resiliência.

Nos estudos de Cunha *et al.*, (2021, p. 542), é afirmado que "há ainda a dificuldade de contato e localização dos responsáveis, o risco de contágio durante a troca de materiais [...] além da falta de acesso a aparelhos eletrônicos como celulares e computadores." Essa realidade se alinha à narrativa desta mãe que relata a necessidade de compartilhar o mesmo aparelho tanto para trabalhar quanto para acompanhar as aulas dos três filhos. A sobrecarga tecnológica enfrentada por muitas famílias, especialmente em contextos de vulnerabilidade, evidencia o quanto a desigualdade de acesso aos recursos digitais afetou diretamente a continuidade do processo educacional durante o ensino remoto. A escassez de aparelhos eletrônicos, combinada com a necessidade de manter o sustento familiar, gerou ainda mais dificuldades na conciliação das atividades profissionais e escolares, impactando o aprendizado das crianças e o bem-estar das famílias.

## ii) Desejo da Criança por Interação Presencial

**As atividades em si eram atividades legais**, no entanto exigiam um pouco do desejo de participar, porque a minha filha gostaria de estar na creche né, juntamente com sua professora, então ela dizia: 'ah não quero ver por live', 'quero ver minha Professora, meus amigos'. **Ela não perdeu totalmente o contato, então conseguia ver um pouco dos seus amigos, conversar um pouquinho com sua professora, suas educadoras remotamente**, e a gente tinha que estar sempre junto participando, não poderia fazer como o outro do ensino médio, que deixava ele com celular, e ele se virava."(Narrativa da família Florisbela).

Muitas crianças enfrentaram desafios ao se adaptar a um novo formato de aprendizado. A narrativa demonstra a resistência de uma criança em relação às interações mediadas por tecnologia, evidenciando seu desejo de vivenciar a educação de forma presencial. Enquanto adolescentes podem ter desenvolvido uma certa autonomia, as crianças mais novas exigiram um suporte parental mais intenso para participar do processo educativo. Essa dinâmica ressaltou as diferentes demandas que surgiram no contexto da educação à distância, tornando ainda mais

importante o papel dos pais como mediadores na aprendizagem e no desenvolvimento emocional de seus filhos.

As palavras de Paulo Freire (1967, p. 97), enfatizam que "a educação é um ato de amor e coragem," o que reflete diretamente a experiência vivida pela filha da família narradora. A educação, segundo o autor, não pode se restringir à imposição de ideias; ao contrário, deve ser um espaço de troca e debate, onde o educando se sinta motivado a participar. No contexto da aprendizagem remota, a resistência da criança ao ensino mediado por telas e seu desejo de estar presente na creche, interagindo com sua professora e colegas, mostram a busca por uma conexão emocional que Freire (1967), tanto valoriza.

A narrativa ressalta que, apesar das atividades remotas serem "legais", elas exigiam um "desejo de participar" que nem sempre estava presente. A fala da criança, expressando sua aversão a participar das aulas online e seu anseio por interações físicas, sublinha como a educação imposta pode levar à acomodação, tal como Freire alerta. Quando ele menciona que "[...] impondo-se uma ordem a que o educando não adere, mas se acomoda (Freire, 1967, p. 97)," ele aponta para a superficialidade da aprendizagem que não envolve o verdadeiro engajamento do aluno.

A participação ativa dos pais como mediadores do aprendizado se torna importante nesse cenário, pois, ao estarem presentes, eles podem incentivar a criança a expressar seus sentimentos e desejos, propiciando um ambiente mais afetivo e conectado. Essa interação vai além de meramente "trabalhar sobre" o educando; envolve "trabalhar com" ele, oferecendo as ferramentas necessárias para que a criança possa desenvolver seu pensamento autêntico, conforme defendido pelo autor supracitado.

A narrativa da família não apenas expõe os desafios enfrentados no ensino remoto, mas também reforça a importância de uma abordagem educativa que valorize a afetividade, a troca de ideias e a coragem de discutir. Esses elementos são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança e para que a educação se concretize como um ato transformador.

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções desejos, os sonhos devessem ser reprimidos [...]. Nem tampouco compreendi a prática educativa como uma experiência que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (Freire, 1996, p. 74).

A experiência do ensino remoto trouxe à tona a fragilidade da educação quando desprovida de interação e afeto. Ficou evidente como o processo educativo perdeu parte de sua essência, tornando-se frio e distante, sem o brilho da troca humana. Planejar aulas para crianças

pequenas e engajá-las em um ambiente virtual tornou-se um verdadeiro desafio, que exigiu esforço tanto das educadoras quanto das gestoras e das famílias. Esse processo se apresentou diariamente, pois, apesar de nossos esforços em criar experiências atrativas, a barreira digital limitava a profundidade das vivências.

A situação não era apenas complicada para as crianças, famílias; nós, educadoras e gestoras, também enfrentamos grandes dificuldades ao tentarmos manter a afetividade e o rigor intelectual que Freire (1996), nos ensinou, mesmo em um contexto tão hostil. Como gestora na Educação Infantil, observei os entraves enfrentados por nossas crianças e famílias, mas também testemunhei a força e a resiliência de todos nós, que buscamos incessantemente oferecer um ambiente de aprendizado, mesmo que mediado pela tela. Essa jornada nos ensinou a importância da conexão humana, reafirmando que, independentemente das circunstâncias, a educação é, acima de tudo, um ato de amor e coragem.

### iii) Participação Familiar e o Impacto Positivo no Engajamento

**Eu me lembro de uma vez que a proposta era dançar, conforme a professora dava os comandos, a gente precisava dançar, seguindo esses comandos, essas orientações. E aí a princípio, ela ficou meio assim, não queria dançar e a gente foi dançar junto com ela, tanto eu quanto o pai fomos dançar junto com ela, e aí por fim, ela acabou se soltando, a família toda participou e foi bacana. E aí, isso fez com que ela pegasse mais gosto para participar, porque nós estávamos junto com ela realizando as propostas.** A partir desse dia, que nós conseguimos participar com ela mais ativamente ela pegou o gosto e sempre ela perguntava: a minha professora vai ligar hoje? A minha professora vai ligar hoje? Então **sempre ela perguntava quando a professora ia ligar. Foi muito bacana também esse contato que não ficou perdido.** (Narrativa da família Florisbela).

O recorte da narrativa revela como a participação dos pais nas atividades propostas pela professora foi fundamental para o engajamento da criança. Inicialmente relutante, a menina se soltou ao ver seus pais dançando, demonstrando que a interação familiar é uma poderosa ferramenta para promover a criatividade e a expressão na infância. Assim como o texto "Imaginação e Criação na Infância" de Vigotski (2010), sugere, a brincadeira é uma forma de reelaboração criativa das experiências vividas, permitindo que a criança não apenas imite, mas também construa uma nova realidade.

Neste contexto, a dança tornou-se um espaço de criação, onde a criança, ao se unir à família, participou de uma construção coletiva de significados e emoções. A narrativa enfatiza que, ao se envolverem juntos na proposta da professora, a família contribuiu para que a menina desenvolvesse um gosto pelas atividades educativas. Essa transformação emblemática do desenvolvimento da criatividade, um aspecto central na infância, conforme destacado no texto

de Vigotski (2010). O interesse da criança pela professora e suas ligações subsequentes indicam que essa experiência não foi isolada, mas sim uma continuidade que fortaleceu seus vínculos com a aprendizagem.

A expectativa constante da menina pela ligação da professora reflete a importância das relações significativas na formação da identidade e na criatividade. A interação social não apenas enriqueceu a experiência da criança, mas também criou um ambiente propício ao desenvolvimento emocional, essencial para seu amadurecimento. Dessa forma, a narrativa da família comprova de maneira prática os conceitos abordados na obra supracitada sobre a criatividade infantil, ressaltando que a imaginação e a criação são condições fundamentais para a formação integral da criança. Essa experiência reafirma que a educação deve ser um processo colaborativo, onde a família e a escola se entrelaçam, promovendo um desenvolvimento harmonioso e criativo.

Seguindo essa perspectiva, a relação entre a criança e o meio destaca-se como essencial para o desenvolvimento infantil, conforme apontado por Vigotski (1933). A mãe narra um momento em que sua filha, inicialmente hesitante em participar de uma atividade de dança proposta pela professora, mudou sua postura quando a família decidiu se envolver ativamente, dançando junto com ela. Esse evento retrata a importância de como o ambiente não é um fator estático, mas sim algo que ganha significado a partir das vivências e interações entre a criança e os elementos que a cercam.

Conforme exposto por Vigotski (1933), o meio não deve ser compreendido apenas como um conjunto de características objetivas, mas em sua relação dinâmica com a criança, que se modifica conforme ela cresce e se desenvolve. No caso da narrativa, a proposta de dança, que inicialmente não atraía a criança, ganhou outro significado a partir da interação da mãe e do pai. Quando a família se envolveu, criou-se um novo contexto, onde a criança se sentiu mais segura e encorajada a participar. Essa mudança no comportamento da criança demonstra como o ambiente, ao ser vivenciado de maneira positiva e apoiadora, pode ter um impacto direto no desenvolvimento de novas habilidades e na construção de novos interesses.

A fala da mãe, que relata que a criança passou a perguntar regularmente quando a professora ligaria novamente, evidencia o papel significativo que essa vivência teve no desenvolvimento da criança, estabelecendo uma conexão emocional e afetiva com a proposta pedagógica. Vigotski (1933), argumenta que o significado dos momentos do meio para a criança não está na realidade objetiva deles, mas em como são vividos e ressignificados por ela. Nesse caso, a dança e o envolvimento familiar funcionaram como uma forma de mediação,

proporcionando à criança uma vivência positiva e afetiva que ampliou sua vontade de participar das atividades escolares.

Da mesma forma, o envolvimento da mãe e do pai ressalta o papel da interação social no processo de desenvolvimento infantil, um aspecto fundamental na teoria de Vigotski. Para ele, o aprendizado é mediado socialmente, e a presença de outras pessoas (neste caso, a família) pode ajudar a criança a superar barreiras e desenvolver novas competências. Ao participar das atividades, a mãe e o pai não apenas ofereceram suporte emocional, mas também atuaram como mediadores desse processo de aprendizagem, criando um ambiente mais acolhedor e propício para o desenvolvimento da criança.

#### ***4.2.11. Família Prata: Brincadeiras e aprendizados***

Esta narrativa foi apresentada por uma mulher de 39 anos, casada e reside em um bairro considerado vulnerável em suas condições de infraestrutura. Trabalha como diarista, e tem uma filha de 7 anos, que, na época do isolamento social, estava matriculada na educação infantil. Em dezembro de 2023, durante a última reunião de famílias, a narradora me procurou para esclarecer algumas dúvidas sobre o encerramento das aulas. Aproveitei a oportunidade para convidá-la a participar da minha pesquisa, e ela prontamente aceitou, dizendo que seria um prazer ajudar. Informei que entraria em contato assim que o projeto fosse aprovado, e ela respondeu de forma positiva. Cerca de cinco dias após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ela enviou sua narrativa por Whatsapp.

##### **i) Brincadeiras e Atividades em Casa**

Nesse período aí do isolamento da epidemia foi complicado, mas, inventamos brincadeiras em casa...Fizemos atividades com os livros que vocês deram.... Ela sempre teve interesse e me pedia para ler para ela...Faz bastante desenho que ela gosta muito de desenhar (Narrativa da família Prata).

A epidemia trouxe uma série de desafios à rotina das famílias, mas, ao mesmo tempo, surgiram oportunidades para a criatividade e a interação. Nesta narrativa, observei como a inventividade se tornou uma aliada nas atividades cotidianas. A mãe relata que, apesar dos contratemplos, encontraram maneiras de se entreter em casa, criando brincadeiras que não apenas distraíam, mas também promoviam o aprendizado.

Essa experiência reflete os conceitos de Vigotski (2010), sobre a relação entre imaginação, experiência e a importância do contexto social na formação do indivíduo. Ao

incorporar livros como ferramentas de aprendizado e lazer, a família não apenas estimulou o interesse da criança pela leitura, mas também contribuiu para a ampliação de sua experiência. O ato de ler e compartilhar histórias é uma forma de socialização que se alinha à ideia Vigotskiana de que a experiência social é fundamental para a formação da imaginação.

O desenho, que se tornou uma atividade frequente para a criança, é uma expressão significativa da sua criatividade. Vigotski (2010), enfatiza que a imaginação é, em grande parte, guiada por experiências prévias e sociais. Assim, ao estimular a criatividade por meio do desenho, a criança não apenas expressa suas emoções, mas também se conecta a um mundo mais amplo de referências e experiências que foram narradas e vivenciadas.

A relação emocional entre as atividades propostas pela família e a experiência da criança demonstra como a imaginação e a realidade se entrelaçam. Enquanto as brincadeiras em casa proporcionaram uma fuga da monotonia do isolamento, elas também alimentavam a imaginação da criança, ampliando seu repertório de experiências.

Para Vigotski (2010), a importância da imaginação é uma condição necessária para o desenvolvimento humano. A capacidade de criar, sonhar e imaginar não é apenas um exercício individual, mas um processo profundamente social e emocional, que se fortalece na convivência e no compartilhamento de experiências significativas.

## ii) Desenvolvimento de Habilidades

Foi difícil ficar afastada da creche porque ela aprendeu a contar até 10... agora está contando até um pouquinho mais de 10. Ela aprendeu a escrever o nome dela. Eu brincava com ela bastante de professora (Narrativa da família Prata)"

A relação entre a leitura, a escrita e o aprendizado, especialmente no que diz respeito à infância e à construção do conhecimento, é dissertado por Freire (1997), quando aponta para o cuidado que devemos ter ao não simplificar demais o ato de ler, pois ele está intrinsecamente ligado à escrita e à capacidade de pensar criticamente. A compreensão, não ocorre de forma automática, mas é um processo forjado pelo esforço do leitor, pela persistência no estudo, e pela mediação das experiências de vida e do contexto sociocultural.

Partindo desse princípio, compreendo de maneira significativa o relato dessa mãe, que, em sua narrativa, enfatiza o desenvolvimento de sua filha e a aprendizagem no ambiente familiar durante o período em que estiveram afastadas da escola. Esse relato se conecta com as ideias de Freire (1997), que sustenta que o conhecimento se constrói em diversas esferas da vida, valorizando as experiências cotidianas e o papel ativo dos pais na educação.

A mãe menciona com carinho e orgulho que a filha “aprendeu a contar até 10... agora está contando até um pouquinho mais de 10” e que “aprendeu a escrever o nome dela”. Esta narrativa revela um cenário em que a criança, mesmo sem o acompanhamento contínuo da pré-escola, conseguiu dar continuidade ao seu aprendizado no contexto doméstico, mesmo não sendo a mesma coisa que o presencial. A frase "Eu brincava com ela bastante de professora" demonstra como a oralidade e a interação familiar substituíram, temporariamente, o papel da escola, evidenciando o quanto a educação infantil depende da participação ativa de todos os envolvidos, sejam educadoras ou familiares.

Para Freire (1997), a aprendizagem é um processo que precisa ser compreendido de forma integrada, em que o ato de ler e escrever, tal como o ato de brincar de professora, não deve ser visto de maneira dicotômica. O exemplo dessa mãe, ao incentivar a filha a aprender em um momento de distanciamento escolar, reafirma a importância da leitura e da escrita como ferramentas de emancipação e construção de conhecimento. “A compreensão é trabalhada, é forjada por quem lê, por quem estuda (Freire, 1997, p. 24)”, podemos ver nessa narrativa como o processo de aprendizado da criança foi sendo construído pelas interações com sua mãe, que, ao brincar de professora, ajudou a filha a continuar sua caminhada de descoberta do mundo.

Essa relação dialógica entre a prática pedagógica e o contexto familiar reflete o que o referido autor propõe ao afirmar que a educação não é apenas o acúmulo de conhecimento, mas um processo dinâmico, construído na troca, na leitura do mundo e no engajamento social. A criança que aprendeu a contar e a escrever seu nome, mesmo longe da escola, demonstra como o aprendizado pode ser estimulado e cultivado em diferentes espaços. No entanto, essa criança contou com o apoio de sua mãe para acompanhá-la, algo que nem todas as crianças têm acesso, o que ressalta a importância de garantir que o ensino, seja ele formal ou informal, seja mediado de forma inclusiva para todos.

“A leitura de mundo precede a leitura da palavra”, Freire (1997, p. 20). Para o autor, antes de aprender a ler e escrever formalmente, o ser humano já faz uma leitura de seu entorno, interpretando o mundo a partir de suas experiências, sonhos, medos e práticas sociais. Essa compreensão inicial é fundamental, pois é através dela que começamos a dar sentido ao que nos cerca. Essa leitura de mundo não é um processo passivo, mas ativo, em que o indivíduo se apropria criticamente das realidades ao seu redor e, a partir dessa interação, constrói o conhecimento. A educação, portanto, não é apenas o ato de decodificar palavras, mas sim a capacidade de interpretar e questionar o mundo.

Quando a mãe, ao brincar de professora, estimula a filha a contar e escrever seu nome, está promovendo uma forma de leitura de mundo que transcende o contexto escolar. Essa

interação demonstra que o processo de aprendizado começa com a experiência vivida e se aprofunda com a prática social. A criança, ao contar números e escrever seu nome, não apenas adquire habilidades acadêmicas, mas também constrói uma compreensão mais ampla de seu ambiente e de si mesma, o que corrobora com o processo emancipador e transformador.

iii) A Saudade da Creche e o Retorno à Escola

Ela gostava de ir para escola... ficava com saudade das professoras. Elas mandavam atividade e fazia chamada de vídeo para ela rever os amigos. O importante também foi ter voltado para escola porque aí ela desenvolveu, aprendeu mais coisas (Narrativa da família Prata).

A mãe expressa a importância da escola na vida de sua filha, destacando o quanto ela gostava de ir às aulas e sentia saudade das professoras durante o período de afastamento. Mesmo com as atividades enviadas e as chamadas de vídeo que permitiam rever os amigos, o retorno ao ambiente escolar foi fundamental para que a criança pudesse se desenvolver plenamente e aprender mais. O processo de saber, caracteriza-se como essencialmente social. O aprendizado não se dá de forma isolada, mas nas interações com outros sujeitos cognoscentes<sup>17</sup> — professores, colegas e a própria família (Freire, 1997).

As atividades realizadas em casa podem ser vistas como parte de um saber mais espontâneo, sem a mesma profundidade crítica e sistemática que o ambiente escolar oferece. A educação formal, em especial a que ocorre presencialmente na escola, permite um tipo de aproximação ao conhecimento mais metodológica e rigorosa, o que Freire (1997, p. 83), descreve como um movimento epistemológico. Quando a mãe relata que, ao voltar para a escola, sua filha "desenvolveu, aprendeu mais coisas", podemos entender que o retorno à sala de aula proporcionou à criança a oportunidade de construir um saber mais elaborado, fruto de interações sociais mais complexas e de um acompanhamento pedagógico contínuo.

A saudade das professoras e dos amigos também evidencia a dimensão afetiva do processo de aprendizado. O saber se constrói não apenas na relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, mas também nas trocas entre os sujeitos que compartilham experiências. Assim, o convívio escolar intensifica essas relações, possibilitando que o saber seja construído

---

<sup>17</sup> FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar**. 1. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997, p. 83. O "sujeito cognoscente" é aquele que questiona e reflete criticamente sobre suas experiências, buscando um conhecimento mais profundo e seguro, ao contrário do saber superficial do senso comum.

de maneira coletiva e que a aprendizagem ocorra de forma mais profunda e significativa (Freire, 1997).

O crescimento da criança, nesse sentido, não se limita ao desenvolvimento de novas habilidades cognitivas, mas é um fenômeno vital e social. Ao retornar ao ambiente escolar, a criança não apenas aprende mais, mas também cresce como ser humano, inserida num contexto social que enriquece seu processo de desenvolvimento. Crescer entre seres humanos tem uma significação que ultrapassa o simples crescimento biológico. Ao longo da história, a humanidade criou a cultura e a linguagem, e a educação se torna, assim, uma ferramenta essencial para que o indivíduo possa participar ativamente dessa construção coletiva, como explicitado por Freire (1997).

Nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente. Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com a pré-escola (Freire 1997, p. 36).

A importância do papel da escola no processo de formação integral da criança é indiscutível. A escola, como espaço de socialização e de construção do saber, oferece às crianças um ambiente propício para o desenvolvimento pleno, superando as limitações do saber espontâneo e promovendo uma aprendizagem mais sistemática e crítica. No entanto, durante o ensino remoto, apesar da intencionalidade nas aulas planejadas, não conseguimos alcançar todas as famílias. Para aquelas que conseguimos atingir, ficou a sensação de que não logramos êxito em atingir o verdadeiro objetivo do ensino na Educação Infantil.

#### ***4.2.12. Família Maia: Conexão em tempos difíceis***

Esta narrativa é de uma jovem mulher de 27 anos, casada, com o ensino médio concluído e mãe de um menino de 7 anos, que, durante o isolamento social, estava matriculado na educação infantil. Ela exerce atividades no âmbito doméstico e é frequentemente observada com um sorriso no rosto. Reside em um bairro considerado vulnerável em suas condições de infraestrutura.

Em 2024, em um sábado, tive a oportunidade de encontrá-la na residência de sua tia, a quem conheço. Indaguei sobre o menino e como estavam as coisas, e ela respondeu que tudo estava bem. Aproveitei a ocasião para discorrer sobre minha pós-graduação e mencionei que necessitava de sua colaboração para minha pesquisa. Ela prontamente aceitou o convite.

Expliquei o procedimento e enviei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para sua assinatura. Após a formalização da assinatura, levou aproximadamente dez dias para que ela me enviasse a narrativa.

i) A interação e a brincadeira

No período da pandemia entre 2020/2021 que a gente estava tendo chamada de vídeo, para realizar atividade em casa com as crianças... **Tinha uma brincadeira que a professora fez, que a gente tinha que procurar itens ou algumas cores, alguns utensílios em casa com as crianças. Foi uma bagunça tão gostosa** (voz com ar de riso). A gente corria pela casa, tentava achar o mais rápido possível. Tinha também várias historinhas né antigas, que ela contava para as crianças (Narrativa da família Maia).

A narrativa reflete uma experiência concreta vivida durante o ensino remoto na pandemia, em que a interação entre família e escola assumiu novas formas. Relacionando essa vivência à teoria de Vigotski (2013), é possível analisá-la sob dois aspectos principais: o papel da mediação social no desenvolvimento infantil e a importância da Zona de Desenvolvimento Iminente.

Primeiramente, a brincadeira descrita — buscar objetos e cores pela casa — exemplifica o que Vigotski apontou sobre o desenvolvimento infantil ser mediado socialmente. Mesmo em um ambiente doméstico, a mediação foi promovida pela professora, que orientou a atividade por meio de uma chamada de vídeo. A mãe e a criança trabalharam juntas, criando uma situação de aprendizado baseada na interação social. Essa cooperação familiar, permeada por afeto, foi essencial para a construção de novos conhecimentos, como o reconhecimento de cores e objetos, dentro de um contexto lúdico e de exploração do espaço doméstico.

Em segundo lugar, a dinâmica dessa atividade pode ser compreendida à luz da Zona de Desenvolvimento Iminente, definida por Vigotski (2013), como a distância entre o que uma criança já consegue realizar sozinha (seu nível de desenvolvimento atual) e o que ela pode aprender a fazer com a ajuda de adultos ou colegas mais experientes (seu nível de desenvolvimento possível). Ao buscar itens pela casa, a criança provavelmente não conseguiria estruturar essa tarefa de maneira autônoma, mas, com o apoio da mãe e a orientação da professora, essa ação se transformou em um aprendizado guiado. Essa atividade, portanto, ultrapassou o simples reconhecimento de cores e objetos, proporcionando à criança a oportunidade de ampliar suas habilidades cognitivas e motoras, sempre ancorada na cooperação com o adulto.

A experiência lúdica também se relaciona com o processo de internalização das funções psicológicas superiores. A brincadeira conduzida pela professora operou como um meio de internalização, em que a criança aprendeu por meio da interação com o ambiente social. Como Vigotski (2013), explicita, o desenvolvimento das funções superiores ocorre quando o que é externo — nesse caso, a orientação da professora e o suporte da mãe — se transforma em processos internos e mais complexos. Ao transformar uma atividade doméstica em um jogo educativo, a professora facilitou esse processo de internalização, contribuindo diretamente para o desenvolvimento da criança.

A mãe mencionou que a professora contava histórias antigas, reforçando a dimensão cultural do desenvolvimento, como também é proposto por Vigotski. Através da linguagem, as histórias serviram como um veículo para que a criança absorvesse e participasse da cultura, aprendendo valores e narrativas que pertencem a um contexto social mais amplo. Mesmo no formato remoto, esse processo de socialização cultural se manteve presente, ainda que de forma diferente do que seria em um ambiente presencial.

O brincar é considerado um elemento de suma importância para o desenvolvimento da criança nos anos pré-escolares, “que está para o desenvolvimento infantil, assim como a instrução ou o ensino está para o desenvolvimento da criança em idade escolar” (Aquino, 2015, p. 41, citando Prestes, 2012, p. 185).

Mesmo em um contexto atípico, as crianças continuaram a aprender por meio de experiências práticas, mostrando que o ambiente familiar pode ser um espaço rico para a construção de conhecimento, desde que mediado por estímulos adequados e significativos. Contudo, é importante enfatizar que, embora a criança possa aprender em casa, essa experiência não se compara ao aprendizado proporcionado pelo espaço físico da escola de forma presencial, que oferece interações sociais, recursos pedagógicos e um ambiente estruturado que favorece o desenvolvimento integral.

ii) Contato com a professora e os colegas

Era uma fase muito boa, porque era onde meu filho tinha contato com as crianças que já ficavam com ele na sala... **Acabava tendo contato com a professora novamente**, mesmo não podendo estar presencialmente por perto... Elas também, ainda acabavam tendo o contato por telefone, por chamada. **Mesmo de longe, eles ainda estavam tendo contato um com o outro** (Narrativa da família Maia).

Em meio às circunstâncias extraordinárias trazidas pela pandemia, as interações entre famílias e escolas foram impactadas. Com o ambiente virtual, novos meios de conexão foram

estabelecidos, revelando a importância dos laços emocionais entre crianças, professores e colegas. Essa transição destacou como esses vínculos se tornaram vitais para o bem-estar e o desenvolvimento emocional das crianças, mesmo em tempos desafiantes.

De acordo com a teoria histórico-cultural, desde o nascimento, a criança está imersa na cultura, e o meio social desempenha um papel constitutivo em seu desenvolvimento (Prestes, 2013). Nessa perspectiva, a interação social, mesmo quando mediada pela tecnologia — como nas chamadas de vídeo e conversas por telefone — continuou sendo fundamental para o processo de aprendizagem e desenvolvimento. O contato entre as crianças e a professora, ainda que à distância, preservou, ainda que minimamente, um ambiente social que, segundo Vigotski (2013), é imprescindível para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a linguagem e o pensamento.

A criança não é apenas uma receptora passiva da cultura, mas uma produtora ativa (Prestes, 2013). Ao manter contato com seus pares e com a professora, mesmo por meios digitais, as crianças participaram da construção de suas próprias experiências e relações, mesmo fora do ambiente escolar. Esse contato remoto permitiu que exercesse seu papel de produtoras de cultura, compartilhando vivências e se desenvolvendo socialmente, mesmo em um contexto de isolamento físico. Embora em um formato diferente do presencial, essa interação foi essencial para o desenvolvimento da criança, reafirmando a importância da socialização no processo de aprendizagem, conforme preconizado pela teoria histórico-cultural.

É importante salientar que o surgimento do SARS-CoV-2 nos impôs uma realidade sem escolhas. Naquele momento, anos de 2020-2021, tornou-se imprescindível dar continuidade ao ano letivo, buscando estratégias para oferecer o melhor possível, dentro das limitações enfrentadas. Embora o processo tenha sido doloroso e repleto de obstáculos, era a única alternativa viável naquele contexto

### iii) Desafios da participação e o papel da família

Foi um ano muito difícil, porque foi um ano que a criança não era sempre que ela estava disposta a participar. Então, a gente como mãe e pai, a gente tinha que fazer a mesma coisa que a professora já fazia quando ele tinha aquela aula presencial, incentivar a criança... **Foi uma coisa muito desafiadora para quem é pai e mãe, e não tem essa facilidade que a professora tem**, de interagir com a criança, para poder fazer uma atividade, é bem desafiador (Narrativa da família Maia).

No contexto apresentado, a família se depara com a necessidade de uma "educação nova", como Freire (1989), propõe. A família assume a responsabilidade de incentivar o

aprendizado de seus filhos, não apenas como um dever, mas como uma oportunidade de cultivar um ambiente que favoreça a unidade entre prática e teoria. Ao interagirem e buscarem formas de engajar seu filho na atividade, a mãe está, na verdade, colocando em prática a ideia freireana de que a educação deve ser uma colaboração que estimula o desenvolvimento da criança.

A dificuldade relatada na narrativa reflete a realidade de muitas famílias que, sem a formação pedagógica necessária, enfrentaram o desafio de se tornarem mediadores do aprendizado. No entanto, é nesse ato de incentivar e apoiar que reside a essência da educação transformadora proposta por Freire (1989), que não se contentava com a passividade, mas buscava criar cidadãos críticos e participativos.

A colaboração entre mães, pais, crianças e educadoras, mesmo em um contexto de turbulência, é importante para o desenvolvimento do "homem novo e da mulher nova" (Freire, 1989, p. 48), capazes de renovar-se constantemente e contribuir para uma sociedade mais justa e solidária.

### **4.3 Panorama das percepções familiares**

Ao tecer essas análises sobre as narrativas, revelou-se uma compreensão significativa sobre o papel e a vivência das famílias durante o isolamento social na pandemia de covid-19. Em cada narrativa, entrelaçaram-se sentimentos, desafios e transformações que, embora únicos, convergiam em uma experiência coletiva de adaptação e resistência.

Em cada voz, percebi como, para as famílias, a educação infantil ultrapassou o espaço da aprendizagem formal e se tornou um suporte emocional e social. As falas refletiam não só a busca por estratégias para manter as crianças engajadas, mas também o esforço constante para preservar a rotina e a esperança em tempos instáveis.

Além disso, as famílias compartilharam o desafio de transformar o ambiente doméstico em um espaço de aprendizagem, conciliando trabalho remoto, cuidado com a casa e apoio emocional aos filhos. Esse papel de mediadoras do aprendizado gerou sobrecarga, especialmente pela necessidade de adaptar-se a uma nova rotina sem preparo. Ainda assim, demonstraram criatividade e dedicação ao criar momentos de aprendizagem que envolviam as crianças, mesmo em condições adversas.

As narrativas também evidenciaram o valor da comunicação com a escola. As famílias destacaram o apoio e orientação oferecidos pela instituição, e o vínculo com as professoras/es foi essencial para o bem-estar das crianças e o aproveitamento das atividades. Esse elo foi mais

do que uma troca de tarefas; representou um suporte mútuo, onde família e escola compartilharam dificuldades e conquistas.

Em muitas falas, a ausência de interação social foi uma preocupação constante. As mães relataram o efeito dessa falta de convívio na socialização das crianças, e tentaram promover interações virtuais para reduzir esse vazio, mesmo sem o estímulo presencial dos pares e educadores.

Ao aprofundar-me nas significações das famílias sobre as práticas pedagógicas realizadas durante o distanciamento social, observei uma reconfiguração do papel das práticas pedagógicas fora do espaço escolar. Com um novo olhar, as famílias passaram a entender a educação infantil como um processo essencial ao desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo o papel indispensável da escola e da professora/es na mediação dos saberes. Práticas pedagógicas, antes mediadas exclusivamente pela figura docente, tornaram-se experiências compartilhadas, e o lúdico passou a ser valorizado como elemento central no desenvolvimento infantil, dialogando com a realidade doméstica e acolhendo as especificidades de cada lar.

Portanto, essas significações refletiram uma visão ampliada das práticas pedagógicas como suporte intelectual, emocional e social. As famílias compreenderam que tais práticas possuem um valor intrínseco que transcende a sala de aula, promovendo, mesmo em tempos de distanciamento, valores fundamentais ao desenvolvimento infantil. Embora cientes de sua falta de preparo para a mediação educativa, mantiveram-se comprometidas em possibilitar a continuidade do aprendizado.

Assim, se fosse preciso resumir essas experiências em uma palavra, “resistência” se destacaria. Ela simboliza a capacidade das famílias de se adaptarem, se manterem firmes e se reinventarem para apoiar o desenvolvimento de suas crianças em meio à crise. Essas narrativas documentam uma fase marcada por incertezas, mas também por união e superação, onde cada lição aprendida foi fruto do esforço conjunto e do espírito resilientes que permeou os lares dessas famílias.

## ESCUA ATENTA: REFLEXÕES SOBRE AS NARRATIVAS DAS FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando iniciei esta investigação sobre as significações das famílias acerca das práticas pedagógicas durante a pandemia, eu carregava muitas incertezas. Não sabia ao certo como as narrativas se revelariam e de que maneira essas histórias tocariam a mim e à pesquisa. As orientações da professora Luciana, carinhosamente chamada de Nana, foram fundamentais para que eu pudesse compreender a essência da pesquisa narrativa, ajudando-me a enxergar além dos relatos e a captar o significado profundo em cada experiência. À medida que adentrei no universo das famílias, fui percebendo que o aprendizado vai além das práticas formais e que, em tempos desafiadores, ele se entrelaça com a vida cotidiana.

[...]as escolas se viram desafiadas em relação a esta nova prática. Tendo que se reinventar e buscar estratégias de ensino, e ao mesmo tempo adaptando-se às realidades incorporadas no contexto educacional e suas vivências, buscando a parceria com os pais e responsáveis, o que vem a ser vital para continuação do processo educacional e fazer com que o ensino não presencial funcionasse (Cunha *et al.*, 2021, p. 573).

Freire (1987, p. 53) em seu livro "Pedagogia do Oprimido" explica que as "situações-limites" são contextos que, embora possam parecer barreiras intransponíveis, devem ser compreendidos como desafios que podem ser superados por meio da conscientização e da ação crítica. Essas situações revelam a realidade histórica e concreta que limita os indivíduos, mas também oferecem a oportunidade de transformação.

A pandemia de Covid-19 evidenciou desigualdades sociais e desafios estruturais preexistentes, mostrando que a falta de acesso a tecnologias e à internet foi um obstáculo para muitos alunos. Essa crise destacou não só a importância do ensino remoto, mas também a necessidade de uma reflexão crítica sobre inclusão e acessibilidade na educação. A consciência crítica, conforme preconizada por Freire (1987), é fundamental para transformar essas 'situações-limites' em oportunidades de mudança.

Apesar do esforço da escola em possibilitar a continuidade do ensino, esse esforço não atingiu todas as famílias. A limitação no acesso a tecnologias e à internet excluiu muitas crianças, evidenciando ainda mais as desigualdades. Freire (1986), nos alerta que a educação nunca é neutra; ela pode ser libertadora ou reforçar opressões. Nesse cenário, a exclusão de

tantas crianças das atividades a distância revela um aspecto opressor da educação que, deveria libertar, mas, em certos casos, acabou por excluir.

Uma vez que os estudantes/crianças estão supostamente confinados em suas casas, se escancara outro problema: a desigualdade social, que interfere diretamente na qualidade de vida, com o acesso (ou não) às condições básicas como alimentação adequada, energia elétrica, saneamento básico, etc. Podemos ainda mencionar o clima doméstico, por vezes, marcado por violências e a não estrutura para manter as rotinas escolares, como um espaço adequado para os estudos[...] (Cunha *et al.*, 2021, p. 572).

Para Freire (1986), uma educação verdadeiramente transformadora deve partir da realidade dos educandos. As condições de vida frágeis e as desigualdades estruturais impactaram diretamente o direito à educação durante a pandemia. Esse cenário reforçou a urgência de uma prática pedagógica mais inclusiva, que assegure a participação ativa de todos, especialmente dos mais vulneráveis.

Os dois anos mais difíceis da minha trajetória na Educação Infantil foram, sem dúvida, aqueles em que fomos forçados a manter atividades escolares à distância para as crianças pequenas. Embora a tecnologia tenha possibilitado a continuidade das propostas pedagógicas, muitas crianças ficaram impossibilitadas de participar por diversos fatores. A falta de acesso a um celular, por exemplo, foi uma barreira: como gestora, recebia ligações de mães que usavam o telefone fixo da vizinha para tentar manter contato com a escola. Em outros casos, as famílias até tinham um celular, mas a conexão à internet não era suficiente para atender às demandas das atividades.

Essa reflexão crítica, conforme preconizada por Freire (1987), é essencial para transformar as 'situações-limites' em oportunidades de mudança. Assim, de que forma as narrativas das famílias expressaram suas significações e percepções sobre as práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil durante o período de distanciamento social?

As famílias perceberam as práticas como fundamentais para manter o desenvolvimento das crianças e preservar o vínculo com a escola. Apesar dos desafios trazidos pela pandemia, como a necessidade de conciliar o trabalho remoto e a rotina doméstica, as atividades oferecidas pela escola foram vistas como essenciais para o progresso das crianças. Relataram a importância de atividades lúdicas, criativas e interativas, como danças, brincadeiras com objetos da casa e propostas que envolviam toda a família, o que favoreceu o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional das crianças. A presença ativa das famílias nas atividades foi destacada como um fator importante para o engajamento infantil, uma vez que as crianças, especialmente as mais novas, necessitavam de acompanhamento e motivação contínua para participar das aulas online.

[...] a presença da família foi um fator de grande importância para que se pudessem desenvolver as atividades pedagógicas, principalmente neste período de pandemia e distanciamento social, por estarem mais presentes nas vivências escolares dos filhos (Cunha *et al.*, 2021, p. 574).

Outro ponto ressaltado pelas famílias foi o contato virtual com professoras e os colegas da escola, que se mostrou essencial para mitigar a sensação de isolamento e ansiedade causada pela pandemia. A possibilidade de as crianças verem e interagirem com suas educadoras e amigos, mesmo que por meio de videochamadas, ajudou a reduzir os impactos negativos do distanciamento social. Essa interação, mesmo virtual, era vista pelas crianças com expectativa e alegria, contribuindo para a manutenção de um vínculo emocional e pedagógico essencial nesse período.

Entretanto, uma percepção marcante entre as participantes foi a ausência do ambiente escolar físico, o "chão da escola", considerado um espaço insubstituível para o desenvolvimento integral das crianças. Embora as atividades remotas tenham sido benéficas, muitas famílias apontaram que as crianças sentiam falta da convivência presencial com seus amigos e professoras. A interação social, a liberdade de brincar com os colegas e a rotina escolar eram elementos que as crianças valorizavam e que não podiam ser plenamente replicados em casa. Esse aspecto foi particularmente emblemático para aquelas crianças que estavam acostumadas a frequentar a escola desde muito novas, tendo que se adaptar abruptamente à nova realidade.

As famílias também mencionaram que a ansiedade gerada pelo distanciamento social e pelas mudanças bruscas no cotidiano familiar afetou tanto as crianças quanto os adultos. O convívio constante, sem a separação de espaços e atividades que a escola proporcionava, muitas vezes resultou em tensões e dificuldades de convivência. Nesses momentos, as atividades propostas pela escola se mostraram valiosas para aliviar o estresse e proporcionar momentos de descontração e aprendizado em conjunto.

As percepções das famílias sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil durante o distanciamento social ainda sublinharam a importância das propostas educativas remotas para manter o desenvolvimento das crianças, mesmo diante das tribulações. Contudo, o espaço físico da escola mostrou-se insubstituível, tanto para o aprendizado quanto para a socialização e o bem-estar emocional dos pequenos. A escola, para além de suas atividades pedagógicas, é um local essencial de convivência, troca e crescimento, cuja ausência foi sentida de maneira significativa pelas famílias e, principalmente, pelas crianças.

Foi um período em que a palavra “adaptação” ganhou um novo sentido. Adaptamos práticas, expectativas e nossos corações para acolher cada família da melhor forma possível, mesmo à distância. Contudo, esse esforço constante deixou marcas. Não foram poucos os momentos em que nos sentimos impotentes, como se estivéssemos lutando contra uma maré que insistia em nos arrastar. Mas seguimos, com a esperança de que um dia voltaríamos a olhar nos olhos das crianças, não mais através de uma tela, mas pessoalmente, para continuar de onde paramos, ou melhor, para recomeçar.

Essa vivência trouxe à tona a significação de que, embora tenhamos vivido momentos necessários, para proteger a vida, estes momentos também deixaram um amargo sabor de frustração e desafios que ainda precisamos enfrentar. Muitas vezes, as famílias se viam tão perdidas quanto nós educadoras/es, lidando com suas preocupações e inseguranças, além do desafio de serem professoras dentro de casa. Cada sala de estar ou cozinha se transformou em uma sala de aula improvisada, com recursos limitados e uma rotina descontrolada. E as crianças estavam ali, tentando entender por que seus mundos haviam se restringido às suas casas, sem a companhia dos colegas, sem os brinquedos da escola e sem o olhar atento das professoras.

Como professora/gestora de uma escola de educação infantil, testemunhei de perto as expectativas e o esforço das educadoras/es em preparar vídeos, contar histórias e organizar momentos de chamada de vídeo com a intenção de tentar dar continuidade ao desenvolvimento da criança. No entanto, em muitos momentos, não era possível colocar em prática tudo o que havia sido planejado, o que levava a replanejamentos contínuos. Em 2020, a Educação a Distância foi o meio mais viável e alcançável que as instituições de ensino encontraram para poderem continuar levando o acesso à educação a todas as pessoas (Silva *et al.*, 2021, p. 8). Foi uma solução provisória para que a rotina escolar não se perdesse por completo e, principalmente, para manter o vínculo entre escola e família, essencial para o desenvolvimento das crianças.

O processo foi turbulento e enfrentamos dias exaustivos. Muitas vezes, desejávamos fechar os olhos e descobrir que aquilo não passava de um pesadelo. Contudo, ao abrímos os olhos, percebemos que a realidade era conflitante e nos deixaria marcas inesquecíveis. Era como se fôssemos lançados em um cenário novo, sem estarmos preparados. As demandas surgiam a todo momento, e as respostas precisavam ser rápidas, mesmo sem a certeza do que funcionaria.

Foi notável que o mundo enfrentou um dos maiores cenários complexos da história da humanidade em 2020 e 2021, a pandemia do COVID-19, e foi notável também que

essa situação gerou grandes impactos para a sociedade, seja econômico, social, emocional e educacional (Silva *et al.*, 2021, p. 16).

Foi um caminhar no escuro, buscando soluções que atendessem às pequenas mentes cheias de curiosidade e energia, naquele momento em que estavam presas em casa. Nesse cenário, o vínculo entre escola e família tornou-se mais essencial do que nunca. As atividades enviadas virtualmente, por mais simples que fossem, carregavam a esperança de manter vivas as experiências de aprendizagem e a conexão afetiva. No entanto, sabíamos que isso não era o suficiente. O ambiente doméstico, por mais acolhedor que fosse, não proporcionava a mesma concentração e envolvimento que a sala de aula. Havia sempre uma distração, um barulho ao fundo, uma tela que se interpunha entre a criança e o mundo que ela precisava descobrir.

Antes de finalizar, preciso pontuar mais três observações. Primeiro, nas narrativas das famílias, uma questão intrigante emergiu: onde estava o medo da morte? Nos momentos mais sombrios da pandemia, esse temor parecia uma sombra constante, pairando sobre as interações diárias, invadindo cada ação e pensamento. Contudo, ao examinar as significações compartilhadas, percebi que a morte em si não aparece nas narrativas de forma explícita. Fico me perguntando se, com o passar do tempo, esse medo foi relegado a um segundo plano, dando lugar a um foco renovado nas adaptações cotidianas e nas necessidades mais imediatas. Essa transformação me leva a refletir: ao enfrentarem tantas incertezas, será que essas famílias encontraram uma nova forma de resiliência, priorizando o desenvolvimento e a proteção emocional de suas crianças?

Ao longo das narrativas, notei que os relatos focaram menos no receio em relação ao vírus e mais nas estratégias encontradas para enfrentar os desafios diários. Parece que houve uma mudança na forma como as famílias vivenciaram suas emoções: o medo, que antes permeava os discursos e o convívio, cedeu lugar a uma nova realidade. Nessa realidade, a busca pela superação das dificuldades e pelo desenvolvimento infantil se tornaram centrais. O vínculo familiar se fortaleceu, uma esperança renovada parece nutrir as relações, e as adversidades passam a ser enfrentadas com um senso mais apurado de propósito e união.

Entretanto, o vírus não desapareceu, como vemos nas novas variantes que continuam a surgir e nas campanhas de vacinação que se mantêm necessárias. O caminho que as famílias percorreram durante a pandemia pode indicar uma adaptação emocional, uma resiliência em constante renovação, mas também me convidou a refletir sobre os riscos que ainda existem. Que efeitos essa nova abordagem terá no longo prazo? Ao lado da esperança e da adaptação, permanece o lembrete de que o vírus ainda faz parte do cotidiano, exigindo vigilância e cuidado.

Segundo, todas as participantes desta pesquisa foram mulheres, o que deixa claro que, em grande parte das famílias, o papel de acompanhar e mediar a educação dos filhos, ainda recai majoritariamente sobre as mães. Isso reflete uma realidade social na qual as mulheres continuam a assumir a maior parte das responsabilidades relacionadas ao cuidado e à educação dos filhos, mesmo quando conciliam essa tarefa com outras atividades profissionais e domésticas. Esse dado nos leva a questionar as dinâmicas de gênero dentro das famílias e a importância de repensar a divisão dessas responsabilidades, especialmente em momentos de crise, como foi o período de distanciamento social.

Terceiro, é importante abordar a questão de como as crianças passaram longos períodos em frente às telas durante o isolamento social. Esse uso prolongado de dispositivos eletrônicos, embora necessário para dar continuidade às atividades escolares, trouxe preocupações sobre o desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere à socialização, ao desenvolvimento motor e à interação física com o mundo ao redor. As crianças, que antes exploravam o ambiente escolar com o corpo e os sentidos, se viram limitadas a um espaço virtual, o que impôs desafios tanto para elas quanto para suas famílias e professoras/es. Cunha *et al.*, (2021, p. 574), explica que: “apesar dos esforços para que o ensino tenha continuidade, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes, destacamos ainda a preocupação das educadoras em relação ao tempo de exposição das crianças às telas”.

A falta de contato direto com os colegas e com as professoras/es gerou sentimentos de solidão, tédio e ansiedade, afetando o bem-estar emocional dos pequenos. Por outro lado, a sobrecarga cognitiva decorrente do excesso de estímulos digitais também levantou questões sobre o impacto desse período nas habilidades de concentração e aprendizado.

Em minha jornada reflexiva sobre a escola, trago um poema de Paulo Freire (1989) que evoca profundamente meu olhar, meu sentir e meu pensar.

**Poema: A Escola é**

Escola é

... o lugar que se faz amigos.  
Não se trata só de prédios, salas, quadros,  
Programas, horários, conceitos...  
Escola é sobretudo, gente  
Gente que trabalha, que estuda  
Que alegre, se conhece, se estima.

O Diretor é gente,  
O coordenador é gente,  
O professor é gente,  
O aluno é gente,

Cada funcionário é gente.  
E a escola será cada vez melhor  
Na medida em que cada um se comporte  
Como colega, amigo, irmão.

Nada de “ilha cercada de gente  
por todos os lados”  
Nada de conviver com as pessoas e depois,  
Descobrir que não tem amizade a ninguém.  
Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,  
É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,  
É conviver, é se “amarrar nela”!  
Ora é lógico...

Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,  
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.  
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.  
(Paulo Freire)

## REFERÊNCIAS

ADERNE, Aline da Silva Ferreira; FERREIRA, Tays da Silva. Educação em tempos de pandemia: (re) vivências na educação infantil durante o distanciamento social. *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 24, p. 1–8, 2021.

AGUIAR Thiago Borges de; FERREIRA Luciana Haddad. Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. *Educ. rev.* [Internet]. 2021;37: e74451. Available from: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.74451>. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/7BSc9kcffrnDdDDzqQ9RT9v/#>. Acesso em 17 de jan. de 2024.

ALVES, Elaine Jesus; FARIA, Denilda Caetano de. Educação em tempos de pandemia: lições aprendidas e compartilhadas. *Revista Observatório*, Palmas, v. 6, n. 2, p. 1-18, abr./jun. 2020.

ANASTACIO Anne Kelly Hetzel de Araújo, PASUCH Jaqueline. Família e escola: uma participação interativa no contexto da educação infantil. (2011). *Eventos Pedagógicos*, 2(1), 42-49. Disponível em: <https://doi.org/10.30681/reps.v2i1.8935>. Acesso em 08 out. de 2024.

ANPED. Manifesto ANPED: Ensino a Distância na Educação Infantil. Disponível em: [https://legado.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto\\_anped\\_ead\\_educacao\\_infantil\\_abril\\_2020.pdf](https://legado.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_anped_ead_educacao_infantil_abril_2020.pdf). Acesso em: 30 set. 2024.

ARAÚJO, Keila; SILVA, Jefferson Rodrigues. A tarefa de auxiliar os estudos dos filhos durante o ensino online tornou-se desafiadora para as famílias. *Diálogo*, Canoas, n. 50, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18316/dialogo.v0i50.8935>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010. 104.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 5/2020. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de abril de 2020. - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em 22 mai.2024.

BRASIL. Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.987, de 07 de abril de 2020. Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2020/lei/113987.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/113987.htm). Acesso em 18 de mai.2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 18 de mai.2024.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 5/2020. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de abril de 2020. - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em 22 mai.2024.

BRITO, Adriana Rocha; ALMEIDA, Roberto Santoro; CRENZEL, Gabriela; ALVES, Ana Silva Mendonça; LIMA, Rossano Cabral; ABRANCHES, Cecy Dunshee de Autismo e os novos desafios impostos pela pandemia da COVID-19. Rev. da Sociedade Brasileira de Pediatria, Grupo de Trabalho de Saúde Mental. Rio de Janeiro. 2020.

BORGES, Laura, CIA, Fabiana; SILVA, Maira da. Atividades acadêmicas e relação família-escola durante o isolamento social da pandemia de Covid –19. Revista Olhares e Trilhas, v. 23, n. 2,p. 773-795, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharetilhas/article/view/60014>. Acesso em: 04 fev. 2024.

CALLAI, Cristiana; MAIA, Marta Nidia Varella Gomes; SERPA, Andrea. O brincar livre em contexto de pandemia: gestos para pensar o currículo da Educação Infantil. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. Esp, p. 534–545, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEsp534-545. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12667>. Acesso em: 29 nov. 2024.

CAMPINAS. Decreto nº 20.768 de 16 de março de 2020. Dispõe sobre procedimentos a serem realizados durante o período de suspensão de atividades escolares. Disponível em: <https://covid-19.campinas.sp.gov.br/legislacao/municipal#>. Acesso em 18 de mai.2024.

CAMPINAS. Comunicado Nº 47 de 23 de março de 2020.

CAMPINAS. Decreto nº 21.325, de 12 de fevereiro de 2021. Disciplina a retomada das atividades escolares presenciais das instituições públicas e privadas do Município de Campinas, na forma que especifica. O Prefeito do Município de Campinas, no uso de suas atribuições legais. Disponível em: [https://saude.campinas.sp.gov.br/lista\\_legislacoes/legis\\_2021/DM\\_21325\\_2021\\_02\\_12.pdf](https://saude.campinas.sp.gov.br/lista_legislacoes/legis_2021/DM_21325_2021_02_12.pdf). Acesso em 18 de mai.2024.

CAMPINAS. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação: Prefeitura Municipal de campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico/ Organização: Miriam Benedita de castro Camargo/Coordenação Pedagógica: Heliton Leite de Godoy. – Campinas, SP, 2013.

CAMPINAS. Comunicado nº 47, de 23 de março de 2020. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, 2020.

CASTRO, Mayara Alves de; ALVES, Maria Marly., & CASTRO, Debora Dias de . (2021). Educação infantil e pandemia: família e escola em tempos de isolamento social. *Ensino Em*

*Perspectivas*, 2(4), 1–12. Recuperado de <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6679>.

CARVALHO, Leticia de; SOLER, Rodrigo Diaz de Vivar y; RAASCH, Patricia; CIPRIANI, Andreza. Ansiedade em crianças e adolescentes e a Covid-19: um estudo documental em reportagens nas mídias digitais. *Revista Criar Educação*, v. 12, n. 2, 2023. DOI: <https://doi.org/10.18616/ce.v12i2.7628>.

COSTA, José Rafael Cutrim, Alves Sandra Mara Campos, Delduque Maria Célia, Souza Maria do Socorro de. O Conselho Nacional de Saúde na pandemia de Covid-19: análise dos atos normativos e não normativos entre 2020 e 2022. *Saúde debate* [Internet]. 2023. Oct;47(139):830–43. Available from: <https://doi.org/10.1590/0103-1104202313908>.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. In: LARROSA, J. (Org.). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, E: Laertes, 1995.p.11-51.Disponível em [https://www.academia.edu/38690312/Dejame\\_Que\\_Te\\_Cuente\\_Larrosa\\_y\\_otros](https://www.academia.edu/38690312/Dejame_Que_Te_Cuente_Larrosa_y_otros) . Acesso em 17 de jan. 2024.

CUNHA, Francimara de Sousa; FERST, . Enia Maria; BEZERRA, Nilra Jane Filgueira. O ensino remoto na Educação Infantil: desafios e possibilidades no uso dos recursos tecnológicos. *Revista Educar Mais*, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 570–582, 2021. DOI: 10.15536/reducarmais.5.2021.2296. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2296>. Acesso em: 19 out. 2024.

FIOCRUZ. Contribuições para o retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia de Covid-19. Disponível em: [https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/contribuicoes\\_para\\_o\\_retorno\\_escolar\\_-\\_08.09\\_4\\_1.pdf](https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/contribuicoes_para_o_retorno_escolar_-_08.09_4_1.pdf). 14/9/2020. Acesso em 17 de jul.2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P. *Educação Como Prática da Liberdade*. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRANCO, Yuri Soares et al. Comunicação escolar em tempos de pandemia. Revista Com Censo Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 4, p. 49-59, dez. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/926>. Acesso em: 8 out. 2024.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. Desigualdades na garantia do direito à pré-escola. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.fmcsv.org.br/wp-content/uploads/2023/07/desigualdades-direito-preescola-fmcsv-v3-2.pdf>. Acesso em 23 de ag. de 2024.

GRUPPELLI, Loponte Luciana. (2013) Arte para a Docência: estética e criação na formação docente. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 21(25). Dossiê Formação de professores e práticas culturais: descobertas, enlaces, experimentações. Editoras convidadas: Carla Beatriz Meinerz, Dóris Maria Luzzardi Fiss & Sônia Mara Moreira Ogiba. Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1145>.

GUTIERREZ, Adriana Coser. Contribuições para o retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia Covid-19. 2020 Rio de Janeiro-RJ. Editora Fiocruz

PUCCI, Bruno. A Personalidade Autoritária no Brasil em tempos de neoliberalismo e de Coronavírus. Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 14, p. e4538132, 2020. DOI: 10.14244/198271994538. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4538>. Acesso em: 23 ago. 2024.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; XAVIER, Rosa Seleta de Souza Ferreira; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Implementação do ensino remoto: Percepções dos professores e das famílias na Educação Infantil. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. n. esp. 3, p. 2365–2385, 2022.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; BARTHOLO, Tiago Lisboa. A pandemia e as desigualdades de oportunidades de aprendizagem na educação infantil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 32, e 08314, 2021. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-68312021000100109&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312021000100109&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 29 nov. 2024. Epub 25-Fev-2022. <https://doi.org/10.18222/eae.v32.8314>

LAGUNA, Thalyta Freitas dos Santos; Hermanns Tanandra; Silva Ana Claudia Pinto da; Rodrigues Liana Nolibos; Abaid Josiane Lieberknecht Wathie. Ensino remoto: desafios dos pais na docência durante a pandemia. Rev. Bras. Saúde Mater Infantil [Internet]. 2021;21:393–401. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S200004>. Acesso em 20.set.2024.

LEAL, Tayane Soares. Relação família x escola e a dificuldade de aprendizagem do aluno. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/1872>. Acesso em 29 set. 2024.

LEONCIO, Silvana; MESQUITA, Zilda; RABELO, Rafaela. A comunicação via WhatsApp na interação escola e família na educação infantil durante a pandemia de COVID-19. Rev. Ibero-Americana de Est. em Educação, Araraquara, v.18, n.00, p.e 023055, 2023.

LINHARES, Maria Beatriz Martins, & ENUMO, Sônia Regina Fiorim. (2020). Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil.

Estudos De Psicologia (campinas), 37, e 200089. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089>.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI Corinta Maria Grisolia ; GERALDI João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educ rev* [Internet]. 2015 Jan; 31(1):17–44. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/w7DhWzM5mB4mZWLB5hthLVS/abstract/?lang=pt#>. Acesso 17 de jan. 2024.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), v. 34, p. 262-280, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>.

MEDEIROS, Angélica Yolanda Bueno Bejarano VALE de; PEREIRA, Eliane. Ramos, & SILVA, Rose Mary. Costa Rosa Andrade. Desafios das Famílias na Adaptação da Educação Infantil a Distância Durante a Pandemia de Covid-19: Relato de Experiência. *EaD Em Foco*, 10(3). 2020.

NÓVOA, A. (23 de Jun de 2020). 1 Webconferência ( 1:03:25). Formação de professores em tempo de pandemia. Acesso em 09 de Out. de 2024, disponível em Publicado no canal Instituto Iungo: <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>

OLIVEIRA, Cida de. Médicos de São Paulo desmentem Doria e Bolsonaro: não tem vacina suficiente. Rede Brasil Atual (RBA). Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/saude-e-ciencia/medicos-doria-bolsonaro-vacina/29/01/2021>. Acesso em: 18. jul.2024.

OLIVEIRA, Valeska Fontes de. (2009). Educação, memória e histórias de vida: usos da história oral. *História Oral*, 8(1). <https://doi.org/10.51880/ho.v8i1.118>. Disponível em <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/118>. Acesso em 17 de jan. de 2024.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Excesso de mortalidade associado à pandemia de COVID-19 foi de 14,9 milhões em 2020 e 2021. 5 de mai.2022. Disponível em <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2022-excesso-mortalidade-associado-pandemia-covid-19-foi-149-milhoes-em-2020-e-2021#:~:text=Excesso%20de%20mortalidade%20associado%20%C3%A0,Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Pan%2DAmericana%20da%20Sa%C3%BAde> . Acesso dia 156 de julho de 2024.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 23 ago. 2024.

PARECER CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28/04/2020. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_)

docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\_slug=marco-2020pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 out. 2024.

POLONIA Ana da Costa, DESSEN Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. *Psicol Esc Educ* [Internet]. 2005 Dec;9(2):303–12. Available from: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200012>. Acesso em 09 de out. 2024.

PRESTES, Luciane. Diferença no enfrentamento da pandemia: básico público e privado. UNINTER NOTÍCIAS, 24 set. 2020. Disponível em: <https://www.uninter.com/noticias/diferenca-no-enfrentamento-da-pandemia-basico-publico-e-privado>. Acesso em: 13 out. 2024.

PRESTES, Zoia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 22, n. 49/1, p. 295–304, 2013. DOI: 10.29286/rep.v22i49/1.916. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/916>. Acesso em: 19 out. 2024.

PRADO, Guilherme do Val. Toledo; FRAUENDORF, Renata Barroso Siqueira; CHAUTZ, Grace Caroline Chaves Buldrin. Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, [S. l.], v. 3, n. 8, p. 532–547, 2018. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n8.p547. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4065>. Acesso em: 21 out. 2024.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Campinas, 2020. Disponível em: <https://pponlinesme.campinas.sp.gov.br/homologados/visualizacao-publica.php>. Acesso em 18 de jul.2024.

RIBEIRO, Franrobson Rodrigues; OLIVEIRA, Samara Pinheiro de; ALVES, Gabriel Cunha. A importância da participação ativa da família no âmbito escolar. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, nº 45, 21 de novembro de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/45/a-importancia-da-participacao-ativa-da-familia-no-ambito-escolar>. Acesso em 17.out. 2024.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. *Diálogo das Letras*, [S. l.], v. 9, p. e 02011, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/2196>. Acesso em: 8 out. 2024.

ROCHA, Priscila Kely. A relação família-escola e a infância em tempos de pandemia. 2022. 136f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2022.

SANINI, Cláudia, & BOSA, Cleonice Alves. (2015). Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. *Estudos De Psicologia (natal)*, 20(3), 173–183. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150019>.

SANTOS, Marcia Pires dos. Os desafios da educação infantil no contexto da pandemia Covid 19. In: *integra ead 2020: Educação e Tecnologia Digitais em Cenários de Transição: múltiplos olhares para a aprendizagem*, v.2,n.1, Campo Grande, MS. [Anais...]. Campo Grande: UCDB;

2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/IntegraEaD/article/view/11940>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SILVA, Alice Ferreira da. BOETTGER, Alicia Rodrigues Rocha. BENEDETTI, Mariana Dias. LINARD, Valéria Ribeiro. GÁSCON, Maria Rita Polo. Pandemia e a aprendizagem infantil - Percepção de pais e professores. *Rev. psicopedag.* [online]. 2021, vol.38, n.117, suppl.1, pp.3-20. ISSN 0103-8486. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20210038>. Acesso em 14.out.2024.

SILVA, Américo Junior da. VIEIRA, André Ricardo Lucas. SOUZA, Ilvanete dos Santos de. (org.). *Capitalismo contemporâneo e políticas educacionais 2*. Ponta Grossa: Atena, 2011. ISBN 978-65-5983-166-1. Disponível em: <https://sistema.atenaeditora.com.br/index.php/admin/api/artigoPDF/50691>. Acesso em: 09 agost. 2024.

SILVA, João Vitor Santos. NUNES, Klívia de Cássia Silva; SOUZA, Raquel Aparecida; ISOBE, Rogéria Moreira Rezende.; REZENDE, Valéria Moreira. Regime especial de atividades não presenciais: a pandemia acentuando as desigualdades na educação infantil. *Revista Educação e Políticas em Debate, [S. l.]*, v. 10, n. 3, p. 996–1011, 2021. DOI: 10.14393/REPOD - v10n3a2021-63453. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/63453>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SANTOS, Marcia Pires dos. Os desafios da educação infantil no contexto da pandemia Covid 19. In: *Integra ead 2020: Educação e Tecnologia Digitais em Cenários de Transição: múltiplos olhares para a aprendizagem*, v.2,n.1, Campo Grande, MS. [Anais...]. Campo Grande: UCDB; 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/IntegraEaD/article/view/11940>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SOUZA, Alex Sandro Rolland; AMORIM Melania Maria Ramos, Melo Adriana Suely de Oliveira, Delgado Alexandre Magno, Florêncio Anna Catharina Magliano Carneiro da Cunha, Oliveira TV de et al. General aspects of the COVID-19 pandemic. *Rev Bras Saúde Mater Infant* [Internet]. 2021 Feb; 21:29–45. Available from: <https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S100003>.

SÃO PAULO. Decreto n. Decreto de nº.64.862, de 13 de março de 2020. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado estadual.

SÃO PAULO. Resolução deliberação CEE 177-2020, de 15 de abril de 2020. Normas para as Escolas de Educação Infantil do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo devido ao Surto Global da Covid-19. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 2020d. Disponível em: <https://dejundiai.educacao.sp.gov.br/legislacao290420>. Acesso em: 27 fev. 2022.

SÃO PAULO, GOVERNO DO ESTADO. Orientações Coronavírus. Secretaria de Educação, 2020a. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Coronavirus-Orientac%CC%A7o%CC%83es-ba%CC%81sicas.pdf-1.pdf>. Acesso em 11 abr. 2024.

SÃO PAULO. Resolução deliberação CEE 177-2020, de 15 de abril de 2020. Normas para as Escolas de Educação Infantil do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo devido ao Surto Global da Covid-19. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 2020d. Disponível em: <https://decentro.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-de-18-3-2020/#:~:text=DELIBERA%C3%87%C3%83O%20CEE%20177%2F2020%20Fixa,Paulo%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em: 11 abr. 2024.

SIMONARD, Juca. Doria, o genocida. Disponível em: <https://www.brasil247.com/blog/doria-o-genoc>. 01 de fevereiro de 2021, 19:23 h. Acesso em 16 de jul. 2024.

VIDIGAL, Fundação Maria Cecília. Desigualdades na garantia do direito à pré-escola. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.fmcsv.org.br/wp-content/uploads/2023/07/desigualdades-direito-preescola-fmcsv-v3-2.pdf>. Acesso em 23 de ag. de 2024.

VIDIGAL. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Desigualdades e impactos da covid-19 na atenção à primeira infância. 2022. Disponível em: <http://www.fmcsv.org.br>. Acesso em 12.out. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semenovich, 1896-1934 V741L. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem/ Lev Semenovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villa Lobos. - 11a Edição - São Paulo: ícone, 2010.

VIGOTSKI, Lev S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (texto original de 1934).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Imaginação e Criação na Infância. São Paulo: Exp. Popular, 2018 (texto original de 1928-1932). 5. VIGOTSKI, Lev S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (texto original de 1934).

VINHA Márcia Pileggi, WELCMAN Max. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. *Psicol USP* [Internet]. 2010; 21(4):681–701. Available from: [https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003\(texto](https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003(texto) (original de 1933).