



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(Linha de pesquisa: Linguagem - Experiência - Memória - Formação)

**O COTIDIANO ESCOLAR NA PANDEMIA NUMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL: O OLHAR DA PROFESSORA COORDENADORA**

MILENA SIMÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(Linha de pesquisa: Linguagem - Experiência - Memória - Formação)

**O COTIDIANO ESCOLAR NA PANDEMIA NUMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL: O OLHAR DA PROFESSORA COORDENADORA**

MILENA SIMÃO

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Laura
Noemi Chaluh

Rio Claro – SP
2023

S588c Simão, Milena
O cotidiano escolar na pandemia numa escola de educação infantil : o olhar da professora coordenadora / Milena Simão. -- Rio Claro, 2023
171 p. : tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Laura Noemi Chaluh

1. Educação de crianças. 2. Pesquisa. 3. Família. 4. Pandemia. 5. Superintendentes escolares. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

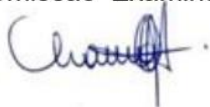
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: O COTIDIANO ESCOLAR NA PANDEMIA NUMA ESCOLA DE PERIFERIA DE RIO CLARO-SP

AUTORA: MILENA SIMÃO

ORIENTADORA: LAURA NOEMI CHALUH

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. LAURA NOEMI CHALUH (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. ADRIANA VARANI (Participação Virtual)
Faculdade de Educação / Universidade Estadual de Campinas – SP



Documento assinado digitalmente

ADRIANA VARANI
Data: 14/10/2023 11:11:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru



Documento assinado digitalmente

MARIA JOSE DA SILVA FERNANDES
Data: 11/10/2023 20:24:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Rio Claro, 03 de outubro de 2023

Título alterado para:

O COTIDIANO ESCOLAR NA PANDEMIA NUMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR DA PROFESSORA COORDENADORA

Dedico esta escrita aos companheiros desta viagem, às pessoas com as quais tive – e tenho – a felicidade de compartilhar histórias de vida e de profissão na escola, às crianças e suas famílias ... Também à minha família, meus amigos e demais colegas da educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Criador pelo dom da vida e pelos meios para desenvolver a sabedoria necessária.

À Prof.^a Laura Noemi Chaluh por ter acreditado em mim, no meu trabalho, pelo diálogo pronto e responsivo às minhas dúvidas e anseios e por ter contribuído em minha formação enquanto pesquisadora, educadora e pessoa.

À Prof.^a Dr.^a Adriana Varani e à Prof.^a Dr.^a Maria José da Silva Fernandes pela leitura cuidadosa, pelas sugestões, observações e comentários que promoveram o enriquecimento deste trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Carla Helena Fernandes e à Prof.^a Dr.^a Renata Portela Rinaldi, pela disponibilidade em contribuir.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP e a todos os outros que contribuíram com a minha formação.

Aos educadores, famílias e crianças da EM Luiz Martins Rodrigues Filho, com quem aprendi e aprendo diariamente.

Aos colegas do GREEFA (Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade), grupo no qual aprendi muito, pude socializar, discutir e receber contribuições para esse trabalho e para minha formação. Em especial à Letícia, companheira de jornada desde o momento em que me emprestou sua caneta preta, com a qual fiz a prova de proficiência e cheguei até aqui.

À minha família: Helena e Douglas, meus pais que sempre me deram suporte, especialmente cuidando do meu filho enquanto trabalhava na pesquisa; Samuel, meu filho, por suas massagens que amenizaram minhas dores; Alci, por me fazer levantar algumas vezes durante as longas horas de estudo e escrita; Tina que nunca saiu do meu lado; à irmã que a vida me deu, Virginia, pela amizade e por vezes ser meu carro de apoio e ao Paulo, pelo toque final.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo o trabalho desenvolvido pela equipe gestora (direção, vice-direção e professores coordenadores) e professores de uma escola pública de Educação Infantil, durante o ano de 2021 (no contexto da pandemia) tendo o desafio de estabelecer um vínculo com as famílias para o desenvolvimento de atividades educativas não presenciais. Fui e sou a professora coordenadora da referida escola localizada na periferia do município de Rio Claro/SP. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, na perspectiva narrativa de experiência do vivido (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015), tendo como objetivo compreender os desafios postos na pandemia aos educadores, famílias e crianças de uma escola pública de Rio Claro, na Educação Infantil no ano de 2021 atravessados pelo olhar da professora coordenadora. O material utilizado para a elaboração da pesquisa foi constituído pelo registro digital de 2021 produzido por mim enquanto professora coordenadora. Me inspiro no paradigma indiciário (Ginzburg, 1989) ao explicitar pistas encontradas no meu registro digital para, a partir disso, melhor compreender a tessitura da obra/pesquisa. Compreendo que as ações visando parceria junto às famílias têm sido determinadas de acordo com os interesses da instituição escolar e diante dos inúmeros impeditivos faz-se necessário a abertura de espaços de escuta criando condições para práticas participativas, inclusive em relação a tomada de decisões. Possibilitar que as famílias acompanhem o trabalho pode favorecer uma melhor compreensão do mesmo, para a percepção dos problemas e colaboração para sua superação. Diante dos inúmeros desafios impostos aos educadores é necessário conhecer os contextos, os referenciais teóricos sobre sua área, os documentos oficiais, como também conceber a própria prática como objeto de reflexão e pesquisa, problematizando o cotidiano com vistas a sua transformação. Para isso é fundamental a consciência do viés político da profissão em defesa dos direitos, interesses e valores das crianças, de suas famílias e os de sua própria classe. Num contexto tão adverso, o trabalho coletivo se mostrou capaz de amenizar os desafios e problemas enfrentados. Enquanto formadora me cabe assumir a autoridade e responsabilidade de assegurar-me em relação ao meu próprio agir, garantindo que as ações formativas oportunizem espaços coletivos como forma de legitimação do fazer docente, compreendendo os professores enquanto sujeitos que trazem consigo suas necessidades e a sua própria história.

Palavras-chave: Educação Infantil; Professora coordenadora; Família; Pandemia; Pesquisa narrativa.

ABSTRACT

The aim of this research was to study the work challenges developed by the administration team (school principal, vice-principal, and pedagogical coordinators) and teachers of Early Childhood Education in establishing a bond with families for the development of non-face-to-face educational activities during the context of the pandemic in 2021. I am a pedagogical coordinator in a low-income neighborhood public preschool located in the outskirts of Rio Claro, Sao Paulo. This study is a qualitative approach of a narrative perspective of lived experience (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015), and aim to understand the challenges enforced by the pandemic to educators, families and children at a public school in Rio Claro, in Early Childhood Education in 2021 through the coordinating teacher's point of view. What inspired me was the evidentiary paradigm (Ginzburg, 1989) when investigating clues found in my digital record, in order to better understand the work/research structure. We understand that actions aiming the partnership with families have been determined in accordance with the school interests and considering the numerous impediments, it is necessary to open spaces for listening, creating conditions for participatory practices, including in relation to decision-making. Enabling families to accompany the work can favor a better understanding of it, for the perception of problems and collaboration to overcome them. Faced with the numerous challenges imposed on educators, it is necessary to know the contexts, the theoretical references about their area, the official documents, as well as conceiving their own practice as an object of reflection and research, questioning daily life with a view to its transformation. For this, it is essential to be aware of the political bias of the profession in defense of the rights, interests and values of children, their families and those of their own class. In such an adverse context, collective work proved capable of alleviating the challenges and problems faced. As a trainer, it is up to me to assume the authority and responsibility of securing myself in relation to my own actions, ensuring that training actions provide collective spaces as a way of legitimizing teaching, understanding teachers as subjects who bring with them their needs and own history.

Keywords: Early Childhood Education; Family; Pandemic; Narrative research; Pedagogical coordinator.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cronologia	17
Figura 2 – Credencial da ciclovragem pelo Vale Europeu/SC	43
Figura 3 – Credencial (fictícia) das famílias	71
Figura 4 – Credencial (fictícia) dos professores	101
Figura 5 – Grupo da ciclovragem pelo Vale Europeu/SC – 2022	102
Figura 6 – Terreno acidentado da Zona rural de Rio Claro/SP – 2020.....	104
Figura 7 – Serra da Luminosa/MG – 2022	112
Figura 8 – Credencial (fictícia) da PC	132
Figura 9 – O grupo e o carro de apoio com carreta para as bicicletas no Caminho da Prece/MG – 2021	134
Figura 10 – O carro de apoio no Vale Europeu/SC – 2022	135
Figura 11 – A sala da hora do café.....	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantitativo de trabalhos encontrados a partir do cruzamento das palavras-chave	55
Quadro 2 – Artigos da base de dados Google Acadêmico.....	57
Quadro 3 – Artigos da base de dados Google Acadêmico - segunda busca	63
Quadro 4 – Sistematização do resultado da pesquisa sobre as dúvidas dos professores	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Devolutiva das AENP do ano de 2021	92
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AENP	Atividades Educativas Não Presenciais
APM	Associação de Pais e Mestres
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP	Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLT	Consolidação Das Leis do Trabalho
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GREEFA	Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade
HTP	Horas de Trabalho Pedagógico
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Horas de Trabalho Pedagógico Individual
IES	Instituições de Ensino Superior
PC	Professora Coordenadora
PPP	Projeto Político Pedagógico
PEB	Professor de Educação Básica
RCN	Referenciais Curriculares Nacionais
SESI	Serviço Social da Indústria
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UE	Unidade Educacional
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	UM OLHAR PARA O INÍCIO DO CAMINHO	17
1.1	Memorial	18
1.2	Um desvio para conhecer a escola	25
1.3	Continuando o caminho a partir desse novo lugar	31
1.4	Segundo desvio: a função de professor coordenador	32
1.5	Continuando o caminho a partir dessa nova função	34
1.6	O plano inicial para 2020 e a pandemia	37
1.7	O mestrado	40
2	METODOLOGIA: A CICLOVIAGEM PELO CAMINHO DE 2021	42
2.1	O GREEFA	44
2.2	Encontro e experiência	45
2.3	A pesquisa narrativa	46
2.4	A heterociência e a verdade	47
2.5	A produção dos dados e o paradigma indiciário	49
2.6	A exotopia	50
2.7	A autora	51
2.8	Os interlocutores, o cotejamento e as lições	52
3	PESQUISA NO GOOGLE ACADÊMICO: CONHECENDO OUTROS OLHARES SOBRE O MESMO CAMINHO	54
4	A VIAGEM DAS FAMÍLIAS	71
4.1	Nível de dificuldade: a participação	72
4.2	Mapas: o que dizem os documentos oficiais	73
4.3	Distância: entre os documentos e a realidade	75
4.4	Altimetria: o silenciamento	86
4.5	Carimbo 1: Educação Infantil x Ensino Fundamental	89
4.6	Carimbo 2: da compreensão	98
5	A VIAGEM DO GRUPO DE PROFESSORES	101
5.1	Nível de dificuldade: o novo fazer e os meios digitais	103
5.2	Mapas: a formação da equipe	106
5.3	A altimetria: as concepções do educador	112
5.4	Distância: o trabalho coletivo	115

5.5	Carimbo 1: Profissionalização docente	119
5.6	Carimbo 2: (Re) conhecimento	125
6	A VIAGEM DA PROFESSORA COORDENADORA	132
6.1	O carro, o apoio	133
6.2	Mapa: a desorientação	135
6.3	Nível de dificuldade: a impotência	136
6.4	Distância: a formadora	138
6.5	Altimetria: a escuta.....	144
6.6	Carimbo 1: um olhar estranho.....	149
6.7	Carimbo 2: voltar-se para si (autoridade - inspirar ou impor)	151
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: ROTEIRO PARA FUTURAS VIAGENS	157
	REFERÊNCIAS	163

INTRODUÇÃO

Eu, professora coordenadora de uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental, na periferia do município de Rio Claro / SP, vivi em março de 2020, juntamente com toda população mundial, a chegada de uma pandemia.

Após um período sem aulas (de 17/03/2020 a 09/09/2020), a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Rio Claro, deu prosseguimento ao ano letivo por meio de propostas de Atividades Educativas Não Presenciais (AENP), elaboradas pelo grupo de professores de cada ano de cada escola.

Devido a necessidade de distanciamento, essas propostas deveriam ser realizadas nos lares das crianças junto às famílias, com apoio dos professores e devolvidas à escola, como forma de cumprimento do ano letivo escolar, mas para que isso ocorresse, era necessário o estabelecimento de uma parceria.

Considerando que a pandemia trouxe muitos desafios, passo a olhar com mais atenção para as turmas de Educação Infantil e a me inquietar com os diversos entraves encontrados. Por isso, através de uma pesquisa narrativa (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015), na qual faço uso de uma metáfora sobre uma ciclovagem, contarei sobre a experiência que vivenciei juntamente com a gestão, os professores e com as famílias de uma escola de Educação Infantil, no contexto da pandemia no ano de 2021.

A pesquisa teve como objetivo geral compreender os desafios postos na pandemia aos educadores, famílias e crianças de uma escola pública de Rio Claro, na Educação Infantil no ano de 2021, atravessados pelo olhar da professora coordenadora.

Para isso, aponto como objetivos específicos:

- analisar e sistematizar a produção científica que tematiza as relações entre a comunidade escolar no contexto da pandemia;
- identificar e problematizar as dificuldades enfrentadas no contexto da pandemia, vivenciados pela professora coordenadora, docentes da Educação Infantil e famílias de uma escola pública da periferia de Rio Claro.

Me proponho a mostrar o caminho pelo qual passamos, o que me chamou a atenção, para que com esses acontecimentos possamos pensar sobre o que nós

educadores, especialmente gestores e professores, vivenciamos no cotidiano da vida da escola no contexto da pandemia.

Compreendo que o termo comunidade escolar contempla gestão (direção, vice direção, professores coordenadores), professores, funcionários, estudantes e famílias e faço questão, neste trabalho, em cuidar para não separar escola de família. Para isso, deixei de lado a sequência de palavras “relação entre escola e família” entendendo que se existe um modo de relacionar as duas, estas seriam independentes. Especialmente por falar sobre EI, sobre crianças pequenas, algumas que nem sequer se comunicam oralmente, não haveria um trabalho de qualidade pela escola, considerando-as isoladamente de seus responsáveis. Então, afinal, quem é a escola? Apenas estudantes? Professores? Funcionários? Equipe gestora? Escola enquanto coletivo de sujeitos, constitui-se de estudantes (crianças) e suas famílias, funcionários, gestores e professores, relacionando-se entre si cotidianamente.

Para compor o texto, fiz uso do meu registro enquanto professora coordenadora do ano de 2021, resgatando e escolhendo acontecimentos que me inquietaram ao mostrarem aspectos importantes sobre a relação entre famílias e o grupo de professores. Trago ainda acontecimentos que falam sobre minha própria postura enquanto professora coordenadora, o meu fazer e a forma de me relacionar com o grupo de professores para que, com isso, também possa encontrar outros novos caminhos a serem percorridos.

Para que o leitor compreenda o modo que organizei a pesquisa, esclareço que:

No Capítulo 1, conto sobre o início da minha história, minha formação e aspectos diversos que vivi ao longo de minha história. Faço uma apresentação da nossa escola e o contexto na qual está inserida, falo sobre a pandemia que nos assolou a partir do ano de 2020 e suas consequências para o processo de ensino e aprendizagem.

No Capítulo 2, explico que sou uma ciclovianjante, e por isso associei a pesquisa a uma viagem de bicicleta realizada no ano de 2021, em meio a pandemia. Aqui também explico sobre a metodologia utilizada para construir esse trabalho, explicitando a abordagem da pesquisa narrativa.

O Capítulo 3, traz a análise dos artigos selecionados no Google Acadêmico, no qual descrevo a pesquisa realizada para encontrar os interlocutores para dialogar.

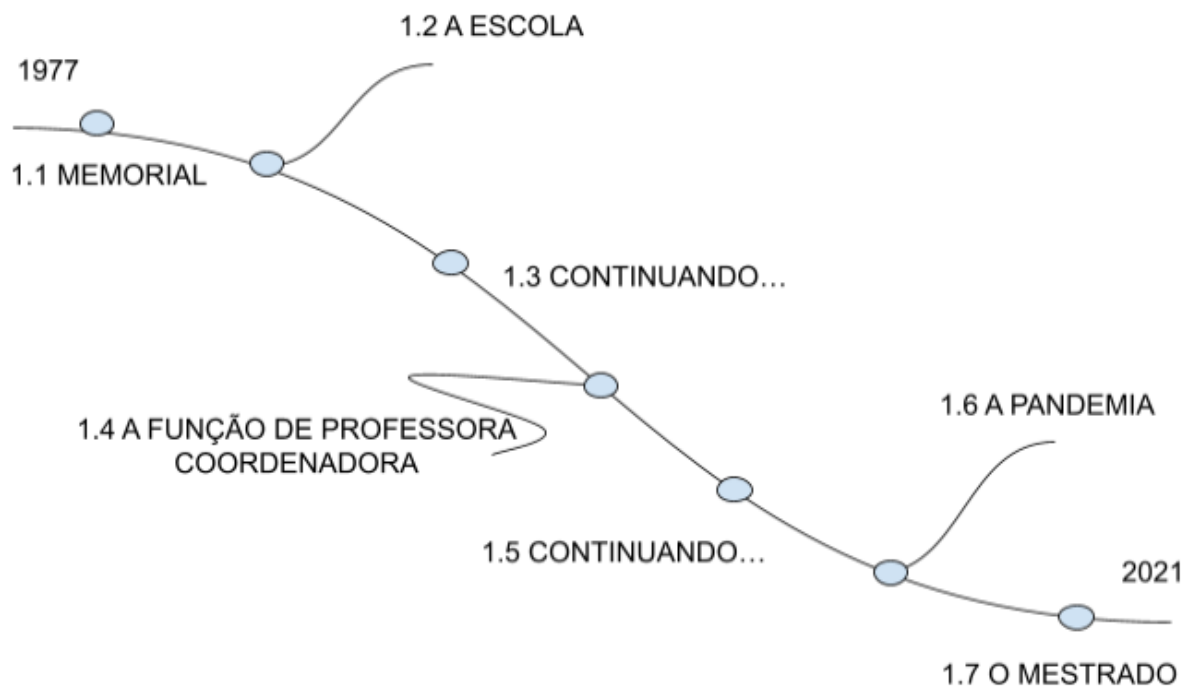
Durante a escrita, considerando a complexidade da ciclovianjante e as muitas questões encontradas, decidi contar separadamente sobre a ciclovianjante das famílias,

depois a do grupo de professores e finalmente contar sobre minha própria viagem, a da professora coordenadora. Por isso, no Capítulo 4, conto o que vi sobre o percurso da viagem das famílias, no Capítulo 5, consta o percurso do grupo de professores e no Capítulo 6, falo do percurso da minha própria viagem, o da professora coordenadora.

1 UM OLHAR PARA O INÍCIO DO CAMINHO

Aqui busco contar parte de minha história, desde o meu nascimento, até o ingresso no mestrado e a escrita deste trabalho. Optei por fazê-lo de modo cronológico, porém realizando algumas pausas, para explicar um pouco mais sobre os contextos nos quais fui me inserindo, sendo estes:

Figura 1 – Cronologia.



Fonte: A autora.

- 1º desvio: momento em que me efetivei na escola na qual acontece a pesquisa. Nesse ponto falo sobre o espaço e o contexto em que ela se situa e sobre a comunidade atendida;
- 2º desvio: momento em que assumo a função de Professora Coordenadora (PC). Aqui discorro sobre o processo de ingresso e atribuições dessa função na Rede Municipal de Rio Claro – SP;
- 3º desvio: momento da chegada da pandemia. Conto sobre o contexto adverso e sobre a forma que passou a acontecer o processo pedagógico na escola.

1.1 Memorial

Para Guedes-Pinto, um memorial é um texto particular, marcado pela subjetividade, pois relata a história pessoal do sujeito, que ainda permeado por um contexto social, fala das experiências vividas de modo singular e único, assim como os sentidos atribuídos a elas. Ao mesmo tempo que esse processo possibilita a reflexão pelo sujeito sobre si mesmo, sua história e seu percurso de vida, também amplia e enriquece o patrimônio histórico-cultural da humanidade.

Para a escrita deste tipo de texto é necessário trabalho, esforço e dedicação, uma vez que envolve rememorar, reconstruir e repensar o passado, com imagens e ideias do presente (Bosi, 1995 *apud* Guedes-Pinto [s.d.]). Esse movimento permite identificar não apenas o que pensamos ser no passado e no presente, mas também fazer projeções futuras sobre o que queremos e podemos ser, promovendo (re) construções da nossa própria identidade. (Thomson, 1997 *apud* Guedes-Pinto [s.d.])

Então, com a intenção de olhar para o vivido, dialogar com ele, registrá-lo e me refazer diante dele, que inicio meu memorial contando que me sinto muitas, sou do signo de gêmeos (que já são dois), além de mãe, filha, amiga, professora-coordenadora, peregrina, ciclista, nadadora, entre tantas outras que já fui, sou e ainda serei. Digo isso para esclarecer que buscarei falar, principalmente enquanto pesquisadora e cicloviajante. A opção de falar enquanto cicloviajante se relaciona a escolha que faço por usar esse aspecto da minha vida como uma metáfora para aquilo que discorrerei nesta dissertação.

Movida pelos sentimentos da experiência de rememorar e narrar o caminho que me trouxe até aqui, faço a você leitor que começa essa jornada de conhecer a minha viagem, três indicações:

Primeira: sente um pouco durante o seu caminho. Num dia sem pressa, de acordo com sua preferência (no meu caso fresco). Olhe para trás, recorde e escreva sobre todo o trecho já percorrido. Garanto que pensar sobre isso, lhe trará muitos sentimentos, lágrimas, sorrisos, lembranças e orgulho de ser quem você é, além de um pouco mais de compreensão da jornada que te trouxe até aqui.

Segunda: reflita sobre o significado da palavra “caminho”, que podemos pensá-lo como porção mais ou menos estreita de terreno entre dois lugares por onde alguém pode seguir, ou ainda, algo que serve de ligação ou comunicação entre dois ou mais

lugares. De onde você vem? Onde você está? Sabe para onde vai? E já pensou que enquanto “ligação”, você mesmo pode ser um caminho?

Terceira: Já se deu conta, de que passamos diariamente por muitos lugares e até convivemos com muitas pessoas sem observá-los de fato? E de repente alguém faz um comentário como “Você viu como fulano emagreceu ou a nova florada do jardim”, e você se dá conta de que não percebeu? Melhor que recordar, é olhar mais atentamente e devagar para o seu caminho enquanto o percorre. Sinta seu cheiro, experimente seu gosto, perceba sons, nuances, texturas, suas minúcias como flores, espinhos, pedras, pássaros, brisas, tempestades, cachoeiras e dessa forma, seja muito mais impregnado por ele.

Agora voltemos ao meu caminho. Em Rio Claro, estado de São Paulo, no dia 10 de junho de 1977 começa a minha jornada neste planeta, exatamente às 15:30 da tarde, numa situação bastante difícil para minha mãe que teve dores muito fortes, pois sou e nasci bem grande e pesada, 4 quilos e meio exatamente. Cheguei no inverno, e essa é minha estação preferida, gosto do frio. Me sinto bem, viva e desperta nos dias desta estação.

Por mais que minha mãe quisesse ter mais filhos, meu pai, o único provedor da família, não quis. O que não a impediu de adotar informalmente um sobrinho. Porém, nossa grande diferença de idade acabou não me proporcionando uma companhia de fato durante a infância.

As lembranças que tenho são de brincadeiras de casinha solitárias, tentativas frustradas de convencer minha mãe a jogar Banco Imobiliário, que havia ganhado de aniversário (jogo que tenho até hoje, seja por excesso de cuidado ou por pouco uso) e de algumas brincadeiras nas casas de crianças que moravam na redondeza.

Naquela época, a maioria das crianças entrava para a escola no último ano da Educação Infantil ou na primeira série (hoje chamado de 1º ano) do Ensino Fundamental (EF), mas lembro que minha mãe andava bastante nervosa e irritada e acabou me colocando na escola dois anos antes. Havia uma “escolinha” particular perto da minha casa, chamada Canguru, e foi lá a minha primeira experiência escolar. O uniforme era um jaleco laranja com bolso na frente, como se fossemos cangurus filhotes. Eu me apaixonei pela escola logo aí, me lembro de colar muitos macarrões em desenhos reproduzidos em papel sulfite, e das crianças, quantas elas eram!

No ano seguinte já era possível ir para a escola pública para frequentar o último ano da Educação Infantil e fui para a Escola Irineu Penteadado onde fiquei até terminar

a oitava série do EF. Era uma escola próxima a minha casa, onde estudavam as crianças da vizinhança. Alguns funcionários e professores também moravam por perto, e em suma, parecíamos todos sermos muito próximos. Minha mãe frequentava a escola e conhecia muita gente, tudo continuava a ser muito familiar, mesmo saindo de uma estrutura de uma casa adaptada para uma escola bem maior. Havia uma sala de aula de cada ano, tanto no período da manhã, quanto no da tarde, do último ano da Educação Infantil até a oitava série do EF. Tinha um grande pátio e até um tanque de areia. Muitos, mas muitos mais amigos que antes. Escadas envoltas em uma espécie de acabamento lateral em formato de rampa, que eram convidativas para serem usadas como escorregadores pelos estudantes mais ousados. Não era o meu caso. Recentemente, ao retornar nesse espaço que se tornou uma sede da Secretaria Estadual de Educação, me surpreendi com seu “encolhimento”, pois na minha memória tudo era bem maior e grandioso.

Me lembro do nome de praticamente todas as professoras e dos dois professores homens. Vozes, cheiros, formas de ensinar, o gosto da pizza para aprender fração nas aulas de matemática e, especialmente, a forma de nos tratar. Até hoje sinto gratidão e um carinho imenso por cada um. Quase sempre fui feliz e estive entre as “queridinhas” dos professores, entre as melhores notas, entre as que terminavam primeiro, entre as que ajudavam os colegas com dificuldade.

De total relevância é contar aqui, o caso de um amigo que conheci nos anos iniciais do EF, uma exceção em toda a escola. Eu nunca tinha tido contato com uma pessoa assim. Ele se comportava diferente de nós, andava na ponta dos pés e saltitando, falava alto e algumas vezes sozinho, não sabia fazer as lições, não enxergava direito. No começo, confesso que sentia até um pouco de medo. E foi justo eu, a escolhida para auxiliá-lo. Sentava-me ao seu lado para que pudesse olhar do meu caderno, já que não enxergava da lousa, e acredito que tenha sido nesse momento, o meu primeiro encontro com a docência. Lembro que mais do que ajudá-lo na escola, passei a frequentar a sua casa durante as tardes para fazer tarefa, brincar. Fazendo um balanço, ele me ensinou muito mais do que eu a ele.

A escola também me proporcionou minha primeira viagem sem meus pais. Dona Alvima, a professora de Educação Artística, recrutou as vozes mais afinadas entre as crianças para que participassem de um coral que cantaria junto com a orquestra sinfônica da cidade. Fui selecionada, afinal já tinha experiência de cantar na igreja. Fizemos várias apresentações e uma vez fomos até a cidade de São Paulo.

Hoje penso, onde ficaram e onde estarão as crianças que não foram selecionadas para cantar, aquelas que não foram tão boas quanto eu?

Quando eu estava na sexta série, meu professor de Matemática, aquele que pedia às nossas mães para fazerem pizza e enviarem na aula para nos ensinar fração, perguntou na sala se conhecíamos alguém para trabalhar como sua secretária, pois ele era engenheiro civil, além de professor. Provavelmente ele procurava uma irmã ou irmão mais velho de um de nós, e se surpreendeu quando eu me candidatei a vaga. Eu tinha apenas 12 anos. Minha mãe concordou. Peguei a bicicleta e aprendi a me locomover pelo trânsito e espaços da cidade. Fiz muita coisa errada e paguei o preço para consertá-las uma a uma. Cheguei a perder os sentidos na fila do banco, acredito que por nunca ter me alimentado direito. E um episódio inesquecível desse período, foi acompanhar meu professor e patrão num comício do então candidato à presidência Fernando Collor de Mello (PRN - Partido da Reconstrução Nacional) empunhando uma bandeira vermelha do Partido dos Trabalhadores. Ele apanhou muito, e foi nesse momento que me dei conta de algo chamado política.

Antes de falar do meu Ensino Médio, quero destacar algo sobre minha constituição docente. Nascida numa família com tradição Presbiteriana, sempre frequentei cultos, Escola Bíblica Dominical, desde muito cedo fui escalada para ajudar com as crianças menores e, em pouco tempo, já assumi uma das salas. Lembro que havia uma revista para orientação do professor, que vinha com algumas dicas de como tornar a aula mais atrativa para as crianças. Eu também me dedicava a cortar, colar e preparar recursos em casa para dar a minha aula de domingo. Foram momentos muito ricos e que guardo com carinho sobre ser professora antes de escolher ser. Pelo menos profissionalmente.

Chegou a hora de deixar o ninho, sair de uma escola que tanto me era familiar e ir para uma muito, mas muito maior, onde não seria mais reconhecida pelas boas notas e bom comportamento, nem pelos colegas, professores ou funcionários. O tratamento, olhares e sorrisos familiares deixaram de existir na Escola Chanceler Raul Fernandes onde havia Ensino Médio Regular e Técnico também, em várias áreas. Das escolas estaduais, apesar de bem localizada, era uma das que atendia a periferia, estudantes de bairros mais afastados e com diferentes realidades socioeconômicas. Acho importante falar aqui que sempre morei na área central da cidade, mas a única renda que tínhamos em casa era vinda do trabalho de meu pai, tipógrafo numa empresa na qual trabalhou por toda a sua vida. Não tínhamos carro, mas casa própria,

na verdade a edícula no fundo da casa de meus avós. Minha mãe sempre cuidou da casa, de mim e em alguns poucos momentos contribuiu financeiramente com as despesas. Tínhamos uma vida tranquila, sempre fazendo economia, sem luxos como, por exemplo, viajar, mas nada nos faltou de essencial.

Decidi que estudaria à noite para trabalhar durante o dia. Queria dinheiro para comprar minhas coisas. Nessa época não era necessário contribuir com as despesas de casa, mas também meus pais não tinham dinheiro extra para mim. Nessa escola percebi que a realidade era que a grande maioria de meus colegas (que também trabalhavam duro durante o dia), tinha como principal meta apenas concluir o Ensino Médio. Na ocasião eu não sabia nada sobre faculdade, minha mãe estudou até a quarta série, meu pai até a oitava. Nenhum tio, tia, primos ou conhecidos próximos haviam cursado uma universidade, mas ainda assim sabia que estudaria até onde fosse possível.

Logo no primeiro ano, nas primeiras aulas de escrita, ouvi da professora que minha redação era medíocre. Sempre gostei de escrever, sempre tive diários. Confesso que fiquei em choque, senti vergonha, esmoreci. Nunca havia sido tratada assim por uma professora. Fui pesquisar no dicionário e li que medíocre era apenas algo comum, ainda sim, era uma palavra feia. Percebi que eu não era tão boa quanto eu pensava e que não seria fácil ser aprovada num vestibular. Também constatei que durante todo o Ensino Médio não estava sendo preparada para entrar numa universidade. Muitas aulas vagas, professores desmotivados, inclusive o mais famoso deles, que também trabalhava num dos melhores cursinhos da região, deixava claro que não ensinava igual nas duas escolas. Claro que fui muito bem, em todas as matérias, mas não o suficiente para sair do meu nicho atual.

Não passei numa universidade pública (Psicologia) e me matriculei num cursinho gratuito oferecido na Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Rio Claro. Antes que o cursinho iniciasse suas aulas, soube que haveria um vestibular fora de época (março) em uma Faculdade particular na cidade vizinha de Araras, para preencher vagas remanescentes. Entrei em Geografia, com a certeza de poder me transferir para Pedagogia ainda no primeiro semestre. Não pensei muito, segui pelo novo caminho que se abria. “Apertei o cinto” para pagar a mensalidade. Trabalhava no comércio da cidade. Meus pais me ajudariam pagando o transporte.

Fiz Pedagogia numa turma com mais de 100 pessoas. Era uma época em que o Curso de Magistério não era mais considerado como suficiente para trabalhar na

área e todos os professores buscavam fazer faculdade¹. Minha primeira aula foi sobre Behaviorismo² e o assunto do momento era a implementação do Construtivismo³ na escola. Provas nas quais tínhamos que ser fiéis ao texto lido, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) feito em grupo, compra e venda de mercadorias durante todas as aulas, cansaço e muito sono. No curso, tínhamos que optar por uma habilitação e a minha escolha foi Administração Escolar. Depois que concluí a faculdade, senti que precisava saber mais sobre a escola, busquei e tive a oportunidade de, logo na sequência, ingressar na UNESP de Rio Claro e fazer as demais habilitações oferecidas, Educação Infantil e também Orientação Educacional.

Durante todo esse tempo me sentia bastante incomodada por minhas colegas de curso já trabalharem na área e terem experiência, enquanto, para mim, ser professora ainda era algo distante. Depois de formada, passei a prestar concursos, porém não havia sido chamada e continuava a trabalhar no comércio.

Houve um episódio muito marcante durante minha habilitação em Educação Infantil (EI). Ao fazer minha apresentação inicial e dizer que trabalhava no comércio, a professora me disse que pelo menos de música eu deveria entender algo, uma vez que a loja onde eu trabalhava sempre usava música num volume alto para chamar atenção dos fregueses. Me senti muito mal, uma intrusa num espaço público que na ocasião me fez pensar que poderia não ser para todos. E ainda me questiono sobre o motivo que ela, a professora, teve para estar presente num dia em que eu estagiava numa escola, uma vez que não havia feito isso com nenhuma outra estudante do curso.

Iniciei o estágio na escola em horários de almoço da loja na qual trabalhava e foi neles que percebi que continuava a gostar de estar na escola e ainda mais por agora poder entender como tudo ali acontecia. Minha primeira pesquisa na área foi analisar como era a relação das crianças de quatro anos com a escrita e ainda tenho na memória as produções das crianças que já demonstravam muitas hipóteses sobre como funcionava o sistema de escrita alfabética.

¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996, recomenda que todos os professores da educação básica tenham formação em nível superior. Assim como o Plano Nacional de Educação (PNE), que contempla os anos de 2014 a 2024, também recomenda a formação de todos os professores em nível superior. Problematicarei a questão da profissionalização docente posteriormente.

² Teoria psicológica que tem como objeto de estudo o comportamento.

³ Teoria sobre a origem do conhecimento, criada por Jean Piaget.

Em 2002, comecei a trabalhar no SESI (Serviço Social da Indústria), efetivada por meio de um concurso que tinha prestado. Inicialmente em Limeira, no cargo de Auxiliar Docente, tive a oportunidade de observar o trabalho de muitos professores, uma vez que desempenhava o papel de uma espécie de volante, substituindo docentes faltosos ou auxiliando os presentes. Penso que todo estagiário e/ou professor iniciante deveria ocupar esse cargo e ter a oportunidade de observar diferentes grupos de crianças e diversas práticas.

Consegui me remover para minha cidade ainda no mesmo ano, numa escola bem maior. Se em Limeira tive a oportunidade de conhecer o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Rio Claro tive a oportunidade de ser professora na Educação Infantil com uma excelente estrutura física e uma sólida formação continuada. Nesse espaço aprendi muito sobre organização, compromisso e intencionalidade no trabalho. Tínhamos uma formação com especialistas, voltávamos à escola para colocar em prática e depois retornávamos para a próxima formação para apresentarmos os resultados.

Em 2003, fui contratada no segundo período, por uma escola particular para ser professora de uma primeira série. Seria responsável por uma sala pela primeira vez durante o ano todo. Tratava-se de uma escola com foco em atender crianças com deficiência, e esse fato também foi decisivo para minha formação. Na mesma sala, eu tinha uma criança com Síndrome de Down, uma com Síndrome de LaTourette, uma com Deficiência Mental, além de algumas crianças com dificuldades fonológicas. Com poucos dias de trabalho procurei uma especialização em Educação Especial para entender e atender essa demanda que me apresentava tão desafiadora. Mesmo com a formação em andamento, não foi um ano fácil. Não era experiente nem mesmo com estudantes que aprendiam facilmente. Busquei e recebi ajuda de colegas professores mais experientes, da coordenação e até mesmo das famílias. Todas as crianças com alguma dificuldade frequentavam terapias fora da escola e eu era informada e formada também por esses profissionais que os atendiam, ou pelas próprias mães, que me falavam sobre os melhores meios de ensinar seus filhos.

Optei, com pesar, por deixar essa escola no ano seguinte (2004), pois fui chamada pelo concurso para me efetivar como professora da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro. Assumi uma segunda série, que hoje é o terceiro ano do Ensino Fundamental I, exatamente na mesma escola na qual estou até o presente momento. Quando fui escolher, era a que tinha mais vagas disponíveis. Uma escola de periferia,

na qual muitos professores ingressavam, porém, pediam remoção no final do ano para uma escola menos distante da área central. De 2004 até o ano de 2009 trabalhei como professora, e a partir de então assumi a função de professora coordenadora, que juntamente com a direção e vice-direção, compõem a gestão da escola.

1.2 Um desvio para conhecer a escola

O lugar do qual e para o qual olho e falo é uma Escola Municipal localizada na zona sudoeste, na periferia do Município de Rio Claro, interior de São Paulo, localizada num bairro de expansão do Município, Novo Jardim Wenzel, implantado no início da década de 80, juntamente com o bairro Bonsucesso. Segundo o Projeto Político Pedagógico⁴ (PPP) da escola, do ano de 2016,

[...] na época da inauguração da escola em 1999, e nos primeiros anos de funcionamento a infraestrutura continuava muito precária. Muitas áreas eram cobertas por mato alto e lixo. As ruas eram parcialmente desordenadas com alguns caminhos traçados pelo uso por entre a vegetação. Muitas ruas eram também irregulares quanto ao relevo apresentando desníveis no solo. Não havia asfalto nem mesmo na estrada vicinal. O transporte coletivo de hora em hora, transitava somente na vicinal, não entrando nos bairros (Rio Claro, 2016, p. 3).

Para chegar até a escola, é necessário se distanciar da cidade, pegar um trecho de estrada, passar por um grande desnível, uma ponte sobre o Rio Corumbataí, por baixo de uma linha férrea. Ainda há algumas ruas de terra, que quando molhadas se transformam em ruas de lama. A única área de lazer para atender os três bairros da região, incluindo o bairro Bom Retiro, implantado em 2015, é uma recente estrutura esportiva revitalizada para a prática de futebol.

A grande distância do centro da cidade é uma reclamação constante dos moradores; a exclusão dos moradores não é apenas social, ela é também física, há uma barreira que 'protege' o centro da cidade dos bairros (...) A barreira física amplia para as barreiras social, cultural, econômica e política (Sousa, 2009).

⁴ Documento quadrienal que elenca, a partir Proposta Pedagógica, da Orientação Curricular, do Currículo, da Matriz Curricular e, especialmente, das especificidades de sua comunidade escolar: os objetivos e as prioridades do trabalho da unidade durante determinado período; as adequações e as complementações curriculares, em consonância às demandas da comunidade; as ações, no âmbito da gestão, e as estratégias didáticas que serão adotadas; as formas de registro e avaliação do processo escolar.

Ainda de acordo com PPP (2016), as crianças vivem em uma comunidade com um alto índice de vulnerabilidade social e econômica relacionada ao tráfico, ao consumo de drogas, a criminalidade, a prostituição infantil e ao desemprego. Boa parte das famílias (44%) são atendidas e/ou beneficiadas por programas do governo, instituições públicas, ONG (Organização não governamental) como:

- CRAS - Centro de Referência da Assistência Social;
- Programa Bolsa Família;
- Benefício de Prestação Continuada do Idoso e do Deficiente;
- Renda Cidadã;
- Ação Jovem;
- Programa de Saúde da Família "Célia Ceccato", que funciona das 8 às 16 horas (horário este insuficiente, segundo a população);
- Projeto PAI - Plano de Assistência à Infância, pela Associação de Moradores "Unidos Por Um Mesmo Ideal";
- ONG "Núcleo Arte Vida".

Em sua maioria são famílias numerosas (quatro a cinco pessoas), com pais migrantes (72%) de outros estados como Minas Gerais, Bahia, Ceará ou outros municípios do Estado de São Paulo, e as mães nascidas em Rio Claro (37%), em outros municípios (18%) ou ainda em outros estados (45%).

No ano do levantamento de dados e elaboração do PPP (2016) eram atendidas 578 crianças, sendo 286 da Educação Infantil e 292 do Ensino Fundamental. De acordo com este documento, há na escola um número considerável em relação à rotatividade dos moradores do bairro, o que implica em rotatividade de crianças, durante todo ano escolar.

Observa-se nos dados levantados em 2016 que a renda familiar de 46% das famílias atendidas era de apenas um salário mínimo. Cerca de 60% dos responsáveis frequentaram até o Ensino Médio Completo e apenas 2% até o Ensino Superior.

A maioria dos pais era de trabalhadores braçais ligados à construção civil, e as profissões de maior incidência foram pedreiro, pintor, servente de pedreiro, motoristas, auxiliar de produção e segurança. Entre as mães, 52% se declararam como donas de casa, 17% domésticas ou auxiliar de limpeza, 7% como ajudante geral, além de

auxiliar de produção, cozinheira e balconista. Por se tratar de bairros⁵ com características rurais, algumas famílias criavam, e ainda criam animais, os quais ainda podem ser vistos soltos pelas ruas, como cavalos e cabras.

O acesso a bens tecnológicos apontava que 42% das famílias possuíam televisão, 28% celulares, 16% Tablet e 10% computadores. 70% das famílias frequentam, mesmo que esporadicamente, parques e shopping da cidade, enquanto menos de 2% bibliotecas e teatros. Tanto em relação às famílias (56%) como às crianças (63%), a leitura não se apresenta como hábito diário, pois declararam ler apenas de vez em quando, sendo portadores textuais mais citados, livros (37%), jornais (32%) e revistas (30%).

Como reivindicações da população, o PPP (2016) indica a necessidade de construção de uma passarela para travessia da estrada vicinal que separa os bairros novo Jardim Wenzel e Bonsucesso, área de lazer, centro comunitário, pavimentação asfáltica de boa qualidade em todas as ruas, lotérica que possibilitaria a realização de transações bancárias (como pagamentos de energia elétrica), escola de sexto ao nono ano do ensino fundamental e regularização de terrenos, nos quais muitos moradores construíram suas casas, mas não têm escritura.

Além de nossa escola, a população conta com uma outra escola de EF I e com uma creche, que atende crianças de zero a cinco anos, sendo ambas de período integral (manhã e tarde).

Na escola, são atendidas crianças da Educação Infantil⁶ a partir do Maternal I (2 anos de idade) e Maternal II (3 anos de idade) compreendendo a etapa I, do Infantil I (4 anos de idade) e Infantil II (5 anos de idade) a etapa II, como também do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (dos 6 até 11 ou 12 anos em média). Entretanto, outrora, já atendeu o Ensino Fundamental na modalidade EJA (Educação para Jovens e Adultos). Como já dito, no ano de 2016 a escola atendia um total de 578 crianças, e atualmente (2021) atende 540 crianças.

Para isso, a escola conta com 10 salas de aula no próprio prédio e 2 salas de aula localizadas no prédio chamado “Alvo”. Este espaço situa-se defronte a escola,

⁵ Jardim Novo Wenzel, Bonsucesso e Bom Retiro.

⁶ Na Rede Municipal de Rio Claro a Educação Infantil é dividida em etapa I com Berçário I (crianças a partir dos 4 meses), Berçário II (crianças de 1 ano) e Maternal I (crianças de 2 anos) e a etapa II que compreende: Infantil I (crianças de 4 anos) e Infantil II (crianças de 5 anos).

pertence à Igreja Luterana, com a qual a Prefeitura tem contrato locatário para uso do espaço e assim poder atender maior número de crianças.

Na escola também funciona uma Sala de Recursos multifuncional para o Atendimento Educacional Especializado, diretoria, secretaria, sala da coordenação pedagógica/professores/sala de café, sanitários masculinos e femininos para adultos, e masculinos e femininos para as crianças (estes não adaptados para a faixa etária da EI), cozinha, refeitório, palco para apresentações (no pátio interno), sala de vídeo e área externa com tanque de areia, parque e uma área onde está sendo construído o jardim sensorial e uma horta, que ficará sob os cuidados de professores e crianças. Em relação à manutenção, em 2020, foi finalizada uma reforma na escola incluindo pintura total, reconstrução do muro que havia caído e a tão esperada colocação do piso. Ainda é necessária ampla reforma do telhado, devido a infiltrações recorrentes em salas de aula e banheiros.

Segundo o PPP (2016) da escola, o trabalho na Educação Infantil:

[...] deve ocorrer de forma a não fragmentar a criança, nas suas possibilidades de viver experiências na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal experimentação prática e elaboração conceitual. (Rio Claro, 2016, p. 32).

O currículo é compreendido como instrumento para a construção do conhecimento, para formação humana e dos valores éticos, e o aprender envolve um processo intencional de interação e mediação (Rio Claro, 2016).

É proposto um atendimento educacional integral, considerando os aspectos Físico, Social, Intelectual e Afetivo apontados na Orientação Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino da cidade de Rio Claro (Rio Claro, 2016) e que promova situações que contemplem o cuidar, o brincar e o educar de forma indissociável.

Citando os Referenciais Curriculares Nacionais (RCN) de 1998, o PPP (2016) da escola propõe para a EI, práticas a fim de que as crianças desenvolvam uma imagem positiva de si, descubram e conheçam seu corpo, potencialidades e limites, estabeleçam vínculos afetivos, ampliem relações sociais, observem e explorem o ambiente, brinquem, que se expressem através das mais diferentes linguagens e conheçam manifestações culturais (Rio Claro, 2016).

Para isso, segundo o último Plano analítico-anual de metas e ações pedagógico-administrativas⁷ (Plano Anual) da escola elaborado no ano de 2018, o processo pedagógico se inicia com a elaboração de um diagnóstico que aponta as características e nível de desenvolvimento dos educandos, o que torna possível a elaboração do planejamento e de projetos específicos para cada sala, os quais irão contemplar os objetivos previstos nas DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), na Orientação Curricular do Município de Rio Claro (2016) e na Proposta Pedagógica da Unidade Educacional⁸, além dos interesses e necessidades das crianças.

Em respeito à faixa etária da EI e à importância do outro na construção da identidade e conhecimento, a escola busca privilegiar a aprendizagem através do lúdico e das interações, desenvolver a autonomia e fortalecer a autoestima das crianças. Nesse sentido, o papel do professor é considerado de extrema importância, pois é ele quem observa, elabora diagnósticos, favorece agrupamentos, elabora e cria espaços, disponibiliza materiais, propõe brincadeiras, jogos, e atividades mediando assim, a construção do conhecimento (Rio Claro, 2018).

O fazer pedagógico e o planejamento anual se baseiam no saber das crianças, que é articulado com o conhecimento científico, construindo assim novos conhecimentos num processo dialógico (Rio Claro, 2018). Os professores planejam as propostas semanalmente, realizam o acompanhamento através de registros sobre o desenvolvimento das crianças e sobre o processo de ensino e de aprendizagem. A avaliação é compreendida como um processo contínuo e instrumento de redirecionamento do trabalho pedagógico, além de ser sistemática processual e reflexiva, prevalecendo aspectos qualitativos. É elaborado um portfólio contendo registros mensais de propostas realizadas pelas crianças, além de um parecer descritivo semestral individual sobre o desenvolvimento de cada uma.

Segundo o PPP (2016) para a EI são propostas atividades permanentes: rodas de história e de conversa, tanque de areia, parque, contagem do grupo, escolha dos ajudantes, chamada, construção da rotina, calendário, autoavaliação e apresentações culturais. Os projetos permanentes da escola são: Projeto Especial, Reforço Escolar

⁷ Documento que faz a revisão anual do Projeto Político Pedagógico, avaliando as metas, ações e atualizando as propostas para cada ano no decorrer do quadriênio.

⁸ Documento obrigatório, segundo a LDB 9394/96, parte integrante tanto do PPP quanto do Plano Anual da escola. Explicita a visão de mundo da escola. É o momento em que a comunidade escolar faz escolhas sobre o tipo de sociedade que se pretende construir a partir do processo educativo.

(apenas para o EF); Identidade e Cidadania; Meio Ambiente; Leitura; e Brincadeiras e Músicas (apenas para Educação Infantil).

Segundo a análise do processo pedagógico do Plano Anual (2018) da escola, percebe-se que as crianças ao iniciar a vida escolar apresentam um bom desenvolvimento no aspecto físico, uma boa coordenação motora ampla e muito interesse por atividades que envolvam movimentos. Em contrapartida, constata-se que a oralidade é pouco desenvolvida, sendo necessário um trabalho intensivo envolvendo a linguagem oral. Também é citada a preocupação de realizar um trabalho para desenvolvimento do raciocínio lógico, para ampliação do uso da língua escrita, para construção de vínculos afetivos, sendo as interações e brincadeiras os eixos norteadores das propostas. Ainda foram apontados fatores que dificultam o trabalho, como o número excessivo de crianças por turma, excesso de faltas de algumas crianças e mobiliário inadequado para essa faixa etária.

Em relação à participação das famílias na escola, aparece no PPP (2016), entre os objetivos, a “promoção e integração Escola-Comunidade” dinamizando a participação das famílias na vida escolar dos filhos e nos órgãos colegiados (Conselho de escola e APM - Associação de Pais e Mestres). Para isso, acredita-se que cabe ao corpo docente manter contato com as famílias, esclarecendo-os quanto à ação educativa desenvolvida, além de acompanhar a participação ativa da comunidade escolar nas atividades propostas pela escola (Rio Claro, 2016).

Também aparece como objetivo no Plano Anual (2018) da escola, “buscar proximidade com as famílias” através de ações como palestras, conscientização quanto a importância da escola através de informativos e conversas com os responsáveis. Esse mesmo documento ao tratar da APM, ressalta que esta associação tem como um de seus objetivos colaborar com a integração família-escola-comunidade desenvolvendo “atividades que visem a conscientização da importância da participação de todos para melhorar a qualidade da educação” (Rio Claro, 2018, p. 37), tais como reuniões informativas, palestras e participação no planejamento, organização e consecução de festividades e atividades para arrecadação de fundos.

E por fim, esse documento também afirma que o Conselho de Escola, “órgão colegiado formado por representantes de pais de alunos, comunidade, funcionários e professores têm o papel fundamental na democratização da gestão escolar” (Rio Claro, 2018, p. 40). O Conselho de Escola tem como um dos planos de trabalho, deliberar sobre ações que visem a integração escola-família-comunidade, convidando

a família para assistir apresentações; promovendo bingo, festas e exposições; convidando-os a contar e demonstrar suas experiências e histórias; oferecendo palestras; e orientando sobre o trabalho realizado pela escola.

1.3 Continuando o caminho a partir desse novo lugar

Nesse contexto também bastante desafiador, além das dificuldades de aprendizagem, me deparava com carências de diversas espécies. Em 2004, a maioria dos professores também era ingressante e a direção havia sido removido para lá neste mesmo ano. Não tenho lembrança de buscar ou receber ajuda de colegas, me sentia capaz e animada no trabalho. Lembro-me de sentir dificuldade apenas com a disciplina da turma. A coordenadora era muito solícita, atenciosa e experiente. Uma pena que logo deixou a escola para ser diretora em outra Unidade.

Enquanto professora, eu era responsável por cerca de 30 crianças, e entre estas, muitas demonstravam viver situações difíceis em seus lares, não porque falavam, mas por seu vestuário, pela falta de higiene ou falta da presença dos familiares, fosse nas reuniões ou até mesmo horários de entrada e saída da escola, ou ainda pela repetição insistente da pergunta: “Já é hora da merenda?”.

Eu costumava usar os domingos para planejar minha semana de aulas e escrevia até mesmo os questionamentos que traria, a sequência de atividades em ordem crescente de dificuldades, as experiências, ou seja, tudo planejado e muita ansiedade para colocar tudo em prática e ver os resultados, as expressões curiosas pelo desconhecido, angustiadas pela dúvida, inquietas em busca de resultados ou alegres pela chegada da compreensão sobre o assunto.

Cheguei a, mais de uma vez, buscar crianças no final de semana para irem até minha casa ou levá-las para um passeio. Hoje também penso, como se sentiram aqueles que souberam de alguma forma, que levei um amigo e que eles não foram escolhidos. Lembro de uma vez, que precisei passar no mercado com uma dessas crianças e eu disse a ela bem na seção de guloseimas que poderia escolher algo para levar. Me dói até hoje, lembrar que ela foi para outra seção a procura de algo que eu não imaginava, pegou um saco de arroz de 5 quilos e me deu um sorriso. Como eu era tola. Me mostrou que eu ainda não imaginava o que passava em sua cabeça e, principalmente, em sua vida real fora da escola.

No ano de 2009, tirei uma licença no SESI para trabalhar meio período e poder cuidar do meu filho recém-nascido. Nesse período, na escola municipal, fomos comunicadas que de acordo com o módulo da Secretaria Municipal de Educação, por atendermos Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos deveríamos ter em nossa escola, duas pessoas para a função de professor coordenador, e não apenas uma. A vaga foi aberta e alguns de meus colegas de trabalho me incentivaram a me candidatar. Foi quando saí da sala de aula e assumi a função de professora coordenadora da escola. Dividíamos as tarefas, e eu deveria acompanhar mais de perto o trabalho da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto minha companheira se atentaria mais aos anos finais e EJA.

1.4 Segundo desvio: a função de professor coordenador

Como requisitos para ocupar a função da classe de Suporte Pedagógico de Professor Coordenador, de acordo com as normas estabelecidas no Estatuto do Quadro do Magistério Público Municipal do Município de Rio Claro, é necessário ter formação em curso superior de graduação em Pedagogia ou outro de nível superior com pós-graduação "*stricto sensu*" na área de Educação. Além de experiência profissional: mínima de 03 (três) anos na docência ou em funções do magistério público municipal.

Atualmente, em relação ao processo de ingresso, segundo Decreto nº 11.578 de 09 de setembro de 2019 da Prefeitura Municipal de Rio Claro, a função é privativa de Profissionais do Magistério estáveis do Quadro 1⁹ (um) e Quadro 2¹⁰ (dois), da rede municipal de ensino de Rio Claro. Para a designação são necessários os seguintes procedimentos: credenciamento junto à SME para apresentação de trabalho à Unidade Educacional (UE) de seu interesse. O candidato entrega por escrito sua proposta de trabalho, que é avaliada por comissão instituída pela Secretaria Municipal da Educação, composta por Diretor do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal da Educação, Supervisor de Ensino da Unidade Educacional, Coordenador do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico da Secretaria Municipal da Educação, Diretor de Escola/Dirigente de Creche da Unidade Educacional, Vice-Diretor da

⁹ Professores da Educação Básica.

¹⁰ O cargo destina-se à substituição de docentes (Quadro 1) durante impedimentos e ausências.

Unidade Educacional. Uma vez aprovada a proposta de trabalho, acontece a apresentação oral dessa proposta pelo candidato à mesma comissão.

Encerradas as apresentações, a comissão instituída seleciona no máximo duas propostas de trabalho que melhor atendam as propostas do Projeto Político Pedagógico da Unidade Educacional de inscrição, para a eleição, que serão disponibilizadas previamente ao corpo docente para consulta. Depois o candidato elabora e apresenta sua proposta de trabalho ao corpo docente e aos profissionais da Classe de Suporte Pedagógico da Unidade Educacional. Encerrada a apresentação de cada candidato, os profissionais com direito a voto procederão à arguição para dirimir possíveis dúvidas acerca da proposta de trabalho. Em seguida acontece a eleição com votos do corpo docente e Classe de Suporte Pedagógico da UE pretendida (diretor e vice-diretor), com acompanhamento técnico pedagógico da Secretaria Municipal da Educação, com aprovação de 50% (cinquenta por cento) mais um do total de votos.

A cada dois anos há avaliação pelo corpo docente e direção da UE e pela Secretaria Municipal da Educação, por meio de coleta dos formulários de avaliação durante as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC¹¹). A nota final será a média aritmética simples obtida entre a nota alcançada após a realização da média aritmética dos formulários de avaliação do corpo docente, a nota da direção da unidade educacional e a nota da Secretaria Municipal da Educação. Caso a nota da primeira avaliação seja inferior a 60 (sessenta) pontos o professor terá cessada a sua designação para a função de suporte pedagógico de professor coordenador e nas avaliações subsequentes se a nota obtida for inferior a 70 pontos.

As atribuições gerais da função de PC, segundo o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de Rio Claro (2007), são coordenar, acompanhar, avaliar e propor alternativas de solução do processo pedagógico no âmbito da unidade educacional e como atribuições específicas, coordenar as atividades de planejamento, organização, coordenação, controle e avaliação da ação docente; assistir o diretor na coordenação e elaboração do planejamento didático-pedagógico da escola, de modo a garantir a sua unidade e a efetiva participação do corpo docente e dos demais servidores da unidade; coletar informações e sistematizar dados específicos que subsidiem as tarefas do acompanhamento, avaliação, controle e integração do

¹¹ As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) será explicada na parte 5.2.

currículo; promover reuniões periódicas com professores para avaliação do trabalho didático e levantamento de situações que reclamem mudanças de métodos e processos, bem como aprimoramento das funções docentes; coordenar, orientar, acompanhar e avaliar as atividades relacionadas ao cumprimento das horas de trabalho pedagógicos (HTP) dos docentes no local de trabalho; colaborar no processo de identificação das características básicas da comunidade e de sua integração no cotidiano escolar.

Desse modo, destaco que nesta função, além de atuar na articulação do trabalho pedagógico junto aos docentes, também sou responsável em colaborar com a integração e as relações que são instituídas entre esses profissionais e as famílias das crianças, o que exige por parte da PC atenção e cuidado para além de conhecimentos pedagógicos.

1.5 Continuando o caminho a partir da nova função

Sempre busquei fazer o meu melhor para as crianças, mas como fazer isso por meio de outrem? Será que eu era ingênua a ponto de pensar que todos os professores deveriam ter uma prática como a minha? Que fizessem do meu jeito “certo”? Na verdade, eu ainda precisava me reposicionar em relação ao papel que eu ocupava responsável agora, pela formação de professores e, indiretamente, das crianças.

Tão logo iniciei na função de PC em 2009, recebemos a visita da coordenadora da Educação Infantil da SME na escola. Ela viu e gostou da formação que eu estava realizando com jogos matemáticos. Expliquei a ela que havia escolhido abordar esse tema, por observar que o trabalho na escola era baseado em atividades em papel, para crianças colorirem quantidades e realizarem a grafia de números. Então ela me convidou para apresentá-lo aos demais professores coordenadores da rede. Meu primeiro desafio fora do “ninho”. Falar, me expor. Me deparei com colegas muito experientes, que demonstraram ser um trabalho que já realizavam e sem grandes novidades. Também senti dificuldade em responder alguns questionamentos, não por não saber, mas por nervosismo. Sempre gostei e preferi ouvir, a falar e participar e, acredito eu, que por nunca participar de debates, tive dificuldade em argumentar no momento em que me senti de alguma forma pressionada. Parece que não conseguia ouvir e muito menos pensar direito e me senti paralisada.

Penso que apesar de ótima estudante, faltaram na minha formação, situações de expressão, de oralidade, exposição em público, lidar com situações de debates de ideias, etc. Observo que até hoje, a escola ainda não prioriza essas habilidades tão importantes e que dependem de abertura de espaços de prática do diálogo. Superei essa dificuldade durante o exercício da coordenação, e cabe aqui ainda refletir sobre a educação que recebi por parte de minha mãe, a do silêncio, a do calar, de ser submissa, seja ao pai ou à igreja, pois eles, é quem tinham a “palavra” e a razão. Também não me lembro de exemplos de pessoas próximas que exerciam a fala. Minhas participações na igreja se resumiam a cantar e representar.

Na coordenação, consegui colocar muitas aprendizagens do SESI em prática. Com um caráter bastante instrumental, eu propunha formações voltadas para a organização e intencionalidade da rotina de trabalho. Também fui estabelecendo uma relação de bastante parceria com o grupo de professores que começou a se fixar na escola. Acabei abrindo mão do SESI, quando precisei retornar para o meu cargo de professora, optando pela coordenação. Em 2011 me efetivei num segundo cargo na Rede Municipal de Educação de Rio Claro, na mesma escola, mas agora como professora de Sala de Recursos. Apesar da efetivação, por já estar na coordenação, nunca de fato atuei neste cargo.

Faço uma pausa aqui, para falar de minha vida pessoal. Em 2011 também me divorciei e mudanças desse tipo significam, para mim, abertura para novos ciclos. Redescobri nesse período o prazer e a liberdade de pedalar e, incentivada por pessoas próximas, comprei uma bicicleta para fazer trilhas pela natureza. Até então minha relação com a bicicleta era apenas como meio de locomoção, tanto na infância, para acompanhar minha mãe nas visitas à casa de minha avó, quanto para usá-la no trabalho. Dessa forma, a bicicleta como *hobby*, passou a fazer parte dos meus finais de semanas, nos quais percorria as regiões vizinhas pelas estradas de terra junto ao meu grupo de amigos.

No ano de 2012, a escola deixou de atender a EJA e por isso não teríamos mais direito de ter duas coordenadoras. Como a minha companheira de coordenação estava com seu período vencido (em tempo de apresentar novo projeto para que a equipe o aprovasse como acontecia de dois em dois anos), sem nenhum processo de eleição na escola, a SME determinou que ela voltasse para sua sala de aula e que eu ficasse como única coordenadora da escola, responsável agora pelo Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Foi um período bastante difícil. Inteirar-me e contribuir com o processo formativo de um grupo de professores tão grande e diversificado (do Maternal I¹² até o quinto ano do Ensino Fundamental), foi uma missão exaustiva, e por mais que eu tentasse olhar devagar para o que acontecia, não era possível.

Participar de formações, reuniões da SME, atender juntamente com os demais da equipe gestora às urgências diárias de 25 salas, em média 500 crianças, entre 30 a 40 professores, elaborar a pauta das HTPC para grupos tão diferentes, o mesmo para as Horas de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI¹³) com cada professor, e ler seus planejamentos, registros reflexivos e oferecer uma devolutiva à eles a cada semana, era praticamente uma missão impossível de se realizar com a qualidade que todo processo educativo merece.

O pensar sobre minha própria prática se dava apenas nos momentos em que saía da escola para participar de formações, apenas neles conseguia respirar. Procurei fazer o meu melhor e sempre me atualizar. E, mesmo com toda essa demanda, aceitei em 2013, o convite feito pela SME para ser formadora do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), curso oferecido em todo Brasil, na gestão da então presidenta Dilma Rousseff, que trazia os direitos de aprendizagem das crianças e um trabalho pautado no lúdico. Todos que participavam, ganhavam uma bolsa de estudos em dinheiro. Tive a oportunidade de receber e oferecer formação por três anos, para muitos professores da rede municipal de diferentes escolas e tudo isso me trouxe muito aprendizado pessoal e profissional. Novamente estive à frente de outro público, professores bastante experientes que também compartilhavam seus saberes e fragilidades. Nesta etapa me descobri definitivamente apaixonada pela formação de professores e ocupava esse papel com certa experiência e confiança.

Porém, ao retornar para a escola, novamente me deparava com a sobrecarga das emergências e demandas da rotina de uma escola tão grande, o que dificultava minha própria formação e estudo para dar conta de oferecer suporte para todos os professores, cada qual com seu grupo de crianças com suas especificidades. E finalmente, depois de vários anos solicitando junto a SME outra coordenadora para a escola, fomos atendidos. No mês de outubro de 2019, passei a contar com uma

¹² O maternal I atende crianças com três anos completos até o dia 31 de março.

¹³ Acerca do realizado durante as Horas de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) será explicada na parte 5.2.

parceira de trabalho. Foi uma sensação indescritível, como se eu tirasse das minhas costas minha mochila cargueira que uso para viagens a pé, com capacidade de 50 litros, e voltasse a caminhar sem ela. Alívio e ao mesmo tempo um sentimento de vazio, no início parecia estranho, como se faltasse algo. Terminamos o ano estabelecendo combinados, muitas ideias e projetos para colocarmos em prática no ano seguinte.

Ainda destaco que, enquanto PC, em relação ao trabalho com as famílias das crianças atendidas na escola, sempre busquei e busco ser atenciosa e responsiva quanto às suas dúvidas e questionamentos. Juntamente com os professores participo de reuniões com as famílias das crianças ingressantes e aquelas que necessitam de maior atenção, seja devido ao baixo aproveitamento, quanto a questões de dificuldades nas interações com os sujeitos da escola, de saúde física e emocional, de problemas comportamentais, etc. Também estou presente nos momentos de apresentações, festividades e entrada e saída das crianças, nas quais as famílias vêm até a escola diariamente.

1.6 O plano inicial para 2020 e a pandemia

Quando estamos num ponto mais alto do caminho é possível vislumbrar toda a paisagem e, em alguns casos, todo o trajeto que ainda iremos percorrer, mas estávamos começando a jornada pelo ano de 2020 e não tínhamos ideia do que estava por vir. Traçamos, como todo início de ano, novas perspectivas e metas, acreditando no poder da renovação, e idealizamos coisas novas possíveis a serem feitas, quer sejam relacionadas ao nosso bem-estar, saúde, alimentação, finanças, diversão, família, amigos, estudos, trabalho, e assim por diante.

E, chegando ao início de fevereiro do ano de 2020, voltamos para a escola. Funcionários, professores, gestores, crianças, famílias, cada qual com suas expectativas em relação ao novo ano letivo e, por mais que se busque prever e se preparar para um caminho, algumas vezes ele se impõe e nos leva para fora de nossa própria rota. Em dezessete de março, tivemos que abandonar nossos projetos, nossa escola e nossas crianças. Em vias de elaboração do nosso planejamento anual, precisamos nos esconder dentro de nossos lares. Fechamos as portas da escola pensando que retornaríamos depois de alguns dias.

A partir da descoberta, em 31/12/2019, na China, de um novo agente do coronavírus (inCoV-2019), e após este vírus se espalhar rapidamente em todo o mundo, em 11/03/2020, a Organização Mundial da Saúde declarou a Covid-19 como uma pandemia e, a partir disso, todos os países, em estado de alerta, passaram a adotar uma série de medidas com a intenção de preservar a saúde de sua população e minimizar os impactos da pandemia.

Dentre essas medidas, a mais recomendada foi a do isolamento social, buscando que a redução de circulação de pessoas minimizasse o potencial de disseminação do vírus, sendo indiscutível que esse contexto irá evidenciar as desigualdades sociais e econômicas, pois nem todos possuem as mesmas condições de se resguardar em seus lares, evitando a contaminação.

O Estado de São Paulo publica o Decreto Estadual número 64.862, em 13/03/2020 com medidas temporárias e emergenciais para a prevenção de contágio pela COVID-19 e a partir disso, o município de Rio Claro - SP publicou em 17/03/2020 o Decreto Municipal número 11.785, cujo inciso IV, do artigo primeiro suspendeu as aulas no âmbito da Secretaria Municipal da Educação a partir do dia 23/03/2020 e “mais do que uma crise de saúde, a pandemia da Covid-19 se desdobra em uma crise social, econômica e, quiçá, educacional” (Pessanha; Macedo, 2020, p. 4).

Tirando a sensação de medo desse vírus mortal, a tristeza de manter o isolamento das pessoas queridas e a preocupação com a situação em que estariam nossas crianças e suas famílias, me deparei com algo novo, tempo disponível. Arrumei armários, organizei a casa, fiz cursos *on-line*, estudei, organizei e reli documentações, textos e apostilas que havia trazido da escola para casa, além, é claro, de pedalar muito. O tempo que tive nesse momento também permitiu reacender um desejo antigo, fazer um mestrado. Então elaborei um projeto para me inscrever no processo de seleção. E enquanto isso, lá fora, o número de mortes crescia.

Em 18 de agosto de 2020, foi publicada a Lei Federal que dispôs sobre a possibilidade de no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública os sistemas de ensino, a seu critério, optarem pela adoção ou não de atividades educativas não presenciais. Destaco que Borges, Cia e Silva (2021) citam em seu artigo diversos obstáculos para efetivação de um ensino remoto emergencial, como insuficiência de diretrizes e orientações, ausência de recursos, equipamentos, materiais, internet dentre outros, além da ausência de tempo, conhecimentos e habilidades para ensinar por parte das famílias, também presentes em nossa realidade.

Em Rio Claro, foi organizada uma Comissão Especial para planejar o retorno às aulas e, após consulta pública a Administração Municipal deliberou em seu decreto nº 11.932, de 09/09/2020 pelo não retorno às aulas presenciais no ano letivo de 2020, dando prosseguimento por meio de AENP.

Segundo o artigo 1º da Resolução SME 006/2021, de 18 de fevereiro de 2021, por AENP entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, quando não for possível a presença física dos estudantes no ambiente escolar, e de acordo com a Resolução SME Nº 010/2020 de, 26 de agosto de 2020, as AENP deveriam ser elaboradas coletivamente pelos professores de cada ano, em cada UE, considerando os objetivos, as especificidades da Educação Infantil, de cada faixa etária, adaptações necessárias e, preferencialmente, de modo interdisciplinar.

Para chegar até as famílias, elas seriam disponibilizadas através do Portal da Educação, ou de forma impressa para retirada na escola. Ressaltamos ainda que como meio alternativo, mediante autorização da SME, cada professor criou um grupo de *WhatsApp* com as famílias de sua turma, pelo qual a maioria optou em receber as AENP. Coube à escola orientar as famílias sobre o desenvolvimento de cada etapa das propostas, através de um diálogo cuidadoso.

Pessanha e Macedo (2020) alertam que no geral,

A continuidade do processo educativo é proclamada, contudo, o debate parece ter sido reduzido às ações e processos esvaziados de sentido, tais como: a inadequada proposição da educação à distância, atividades remotas mediadas por tecnologias visando à quantificação de horas e cargas didáticas, enfim, propostas que priorizam uma concepção de produtividade, impondo modos lineares de regulamentação e fragmentação do tempo (Pessanha; Macedo, 2020, p. 347).

Em nosso município, as devolutivas das AENP pelas famílias à escola poderiam ser impressas e devolvidas na escola ou feitas através de fotos e vídeos enviados por *e-mail* ou *WhatsApp*, como forma de cumprimento da carga horária mínima anual prevista na Lei 14.040, de 18 de agosto de 2020, e pelo Parecer CNE/CP no 05/2020, conforme estabelecido na Resolução SME 008, de 26 de agosto de 2020.

Cabia a todos nos adaptarmos, assim como ao iniciar uma jornada, seja de bicicleta, a pé, ou até mesmo em veículos automotivos, o corpo leva tempo para se

adaptar à nova situação de permanecer por muito tempo na mesma posição. Se num primeiro momento cabe ao corpo compreender e se acostumar com a situação, num segundo momento é exigido um grande controle para suportar as afetações causadas. Numa caminhada ou corrida, sentimos nossos pés, eles latejam, eles incham, formam bolhas que estouram deixando nossa “carne” mais sensível, exposta e sofrendo o atrito das meias, calçados e percalços do caminho, como desníveis, valas, pedras, raízes. Já na bicicleta é o quadril que sente e suporta todo o peso dos nossos membros superiores, que ao se cansarem, não se sustentam, causando dores, principalmente lombares. Mas de qualquer forma, o corpo e a mente precisam se adaptar.

E foi assim que terminamos 2020, tentando nos adaptar. Chegamos em 2021 com a esperança de um início de ano diferente, mas continuamos desbravando a mesma trilha, ainda no sistema de AENP. A primeira reunião do HTPC com o grupo de professores aconteceu via *Google Meet* em 18/02/2021. Os primeiros contatos com as famílias e crianças se iniciaram em 22/02/2021 e o envio de propostas aconteceu a partir de 01/03/2021, conforme Resolução SME 003/2021.

Importante destacar que com as eleições no final de 2020, houve mudança na administração municipal. Uma novidade nessa gestão foi a produção de vídeos educativos e de orientação à comunidade escolar a partir do mês de março de 2021, com o objetivo de promover maior interatividade com os estudantes, vínculo com as famílias, além de ampliar as possibilidades de aprendizagem e reflexão acerca dos diversos temas que foram tratados ao longo dos 120 vídeos que foram produzidos.¹⁴

1.7 O mestrado

E é nesse contexto que escolho pela segunda vez, a primeira sem sucesso, buscar realizar um grande desejo, retomar meu processo formativo através do mestrado, o que acontece em abril de 2021.

¹⁴ Os vídeos foram exibidos semanalmente através da TV Claret (emissora de televisão brasileira sediada em Rio Claro, afiliada à Rede Século 21 e à TV Brasil) também podendo ser acessados pelo canal do Youtube da Secretaria Municipal de Educação. Todos os funcionários, professores e gestores da Rede Municipal de Educação foram convidados a participar dos vídeos que eram divulgados antecipadamente através de um cronograma com os temas direcionados a cada etapa de ensino (EI etapa I, EI etapa II, EF I e EF II e EJA).

Se num primeiro momento o tema escolhido para me inscrever no processo de seleção foi “Leitura compartilhada na escola”, considerando o contexto inédito, tão adverso e cheio de desafios como o que vivemos, juntamente com minha orientadora, optamos por uma mudança. Escolhemos então falar sobre o vivido no ano de 2021, acreditando que refletir sobre as relações que se estabeleceram durante esse período entre a comunidade escolar no contexto da pandemia, contribui para compreendermos desafios que já existiam no contexto anterior. Para tal, buscarei olhar mais de perto e devagar para o caminho percorrido.

2 METODOLOGIA: A CICLOVIAGEM PELO CAMINHO DE 2021

Acreditando numa pesquisa sem fórmulas previamente definidas (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015) busco aqui contar o caminho trilhado para investigar a minha própria experiência a fim de produzir conhecimentos. E apostando na “(re)criação do gênero dissertativo na tentativa de literaturizar a ciência” (Brande; Chaluh, 2020, p. 14), contarei uma história, a trajetória pelo ano de 2021 em que vivemos uma pandemia.

Para isso, farei uma analogia com uma cicloviamagem por acreditar que esta vai muito além de um simples deslocar-se de um lugar até outro de bicicleta. Ela permite viver o caminho, senti-lo. É uma experiência rumo a conhecimentos e a transformações. Mas para que isso ocorra, é preciso estar aberto às aventuras, ao inesperado, às oportunidades, a enxergar, porque o caminho oferece gratas surpresas e ensinamentos, e desfrutá-los depende apenas de cada cicloviamante.

Considero que a cicloviamagem pelo ano de 2021 tratou-se de um percurso longo, difícil e complexo. Percursos assim precisam ser pensados, estudados e percorridos com atenção. Por isso, apesar de estarmos em constante relação e fazendo a mesma viagem, ao encontrar muitas questões importantes que mereciam ser destacadas, decidi olhar e contar separadamente sobre o caminho das famílias, depois o do grupo de professores e finalmente contar sobre meu próprio caminho, a viagem da professora coordenadora.

Como forma de associar o vivido durante a pandemia com uma cicloviamagem, faço uso das informações de uma credencial. Ela é uma espécie de caderneta de registro que pode ser encontrada no início de alguns caminhos mais tradicionais de peregrinos ou cicloviamantes, geralmente os mais estruturados. Paga-se uma taxa por ela e além de informações importantes sobre o roteiro, traz pequenos campos destinados a carimbos que ficam em pousadas, restaurantes, pequenos comércios, entre outros. Passando com atenção, e optando por parar, podemos encontrar esses lugares durante o caminho e pedir que carimbem esses espaços vazios, que pouco a pouco vão se preenchendo e contando boa parte da história da viagem. Nem todos os espaços precisam ser preenchidos. Preenchê-los ou não, é uma escolha.

Figura 2 – Credencial da cicloviagem pelo Vale Europeu/SC.

ETAPA	DISTÂNCIA	ALTIMETRIA +	REALIZAÇÃO
1	42,22 km	519 m	
2	40,88 km	828 m	
3	26,88 km	100 m	
4	42,85 km	1132 m	
5	27,7 km	522 m	
6	23,14 km	738 m	
7	22,41 km	415 m	
8	33,97 km	720 m	
9	26,23 km	848 m	
10	52,80 km	821 m	
11	41,32 km	516 m	

Fonte: arquivo pessoal da autora (2021).

Além disso, a credencial traz outras informações importantes sobre o trajeto, como, por exemplo, mapas e o nível de dificuldade (altimetria e distâncias) de um ponto a outro. Os mapas, assim como bússolas e equipamentos eletrônicos, cada vez mais bem desenvolvidos, são fundamentais para nos localizarmos e nos orientarmos durante o caminho. O nível de dificuldade se relaciona a altimetria¹⁵ e a distância que determinam os esforços necessários. O trajeto pode ser considerado desde muito fácil até muito difícil, passando por níveis intermediários, e essas informações são importantes para nos prepararmos para a viagem, seja fisicamente, mentalmente, e ao que diz respeito aos suprimentos necessários. Existem muitos aplicativos que servem para fornecer esses dados em relação aos trajetos percorridos, para que possamos fazer consultas, comparações e compartilhamento com outras pessoas sobre os caminhos percorridos.

Dessa forma, trarei nos capítulos 4, 5 e 6 as informações de uma credencial sobre as viagens (das famílias, dos professores e da professora coordenadora), como o nível de dificuldade do caminho, os mapas disponíveis, a distância, a altimetria e os carimbos com os quais resolvi preencher os espaços em branco, escolhidos por serem pontos do caminho que se destacaram merecendo atenção.

¹⁵ A altimetria se refere ao ganho de elevação acumulado durante um trajeto, ou seja, a quantidade de metros que subiremos, o que torna o desafio ainda maior.

2.1 O GREEFA

Como participante do GREEFA (Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade), destaco que valorizamos aqueles que estão na escola, como também o que acontece nela. Com o interesse de ampliar a compreensão dos processos de formação, nossas temáticas se articulam à dimensão da linguagem, da alteridade, da coletividade e da autoria. Ainda as temáticas têm como interesse a formação de professores iniciantes, a formação continuada de professores e de professores coordenadores, as práticas de escrita, as linguagens no contexto escolar e universitário, a escola como espaço de formação, as linguagens artísticas e os processos de participação coletiva e a experiência estética (Brande; Chaluh, 2020, p. 15).

Para isso, temos como matéria prima as experiências do vivido no contexto escolar, a literatura como diálogo entre o mundo estético e o ético, o modo narrativo como processo e produto de nossa formação enquanto educadores, “a centralidade da linguagem nos processos dialógicos de compreensão e negociação de sentidos”, a valorização do trabalho coletivo e da alteridade, e autoria enquanto singularidades vividas por meio de enunciações próprias (Lima; Geraldi; Geraldi, 2020, p. 9).

Com perspectiva metodológica das Ciências Humanas pautada na concepção Bakhtiniana, pelas contribuições que traz para ampliar a compreensão de uma pesquisa articulada à vida e à cultura, buscamos produzir conhecimentos sobre Educação e que contribuam para nossa própria formação, uma vez que toma como objeto de estudo nossas experiências na escola. Destaco ainda, que essa perspectiva segundo Brande e Chaluh (2020):

[...] é uma postura política: professores em exercício e futuros professores que se debruçam sobre seu próprio fazer para melhor se compreender, ao dizer suas palavras e ao legitimar seu fazer e os saberes produzidos no contexto escolar, ao trazer os seus percursos do trabalho docente e/ou de sua formação. temos como horizonte que os professores se constituam narradores do próprio trabalho potencializando assim a sua constituição docente (Brande; Chaluh, 2020, p. 16).

2.2 Encontro e experiência

No contexto da pandemia, nós educadores, famílias e crianças nos encontramos. Passos (2014) fala de encontro, como algo que está sendo descoberto a partir de uma procura pelo que antes não existia. Da mesma forma, entendo que na escola, apesar de nos relacionarmos no período presencial com as famílias, pudemos durante a pandemia conhecê-las um pouco mais, e nos encontramos de fato com a realidade vivida por elas. Também considero que as famílias se encontraram com os professores e conheceram mais sobre seu trabalho, à medida que buscavam desempenhar esse papel junto a seus filhos. E enquanto isso ocorria, também eu, enquanto PC, me encontrava e olhava para minha própria atuação.

Passos (2014) fala de encontro como uma experiência compartilhada, de interação entre sujeitos, nem sempre harmonioso, porém rico enquanto produtor de narrativas, afirmando ainda que “a experiência só faz sentido quando narrada; narrar é viver, na medida em que narrar é dar-se conta do vivido” (Passos, 2014, p. 237).

Sobre isto, cito Benjamin (1994) que nos chama a atenção sobre a pobreza de experiência da humanidade, destacando enfrentamentos do mundo moderno como a avalanche de informação, o imediatismo e o individualismo. Porém, segundo o autor, surge nesse contexto uma forma positiva de barbárie, que impele o indivíduo a partir para a frente e a recomeçar.

Afirma que para se reconhecer experiências é necessário ao homem, narrá-las (Benjamin, 1994). Além da narrativa possibilitar o compartilhamento das experiências, também permite o vínculo com o patrimônio cultural, a construção de espaço de memória e, porque não dizer, de eternidade (Pereira, 2020).

Considerando o poder da palavra de quem narra, sua autoridade ao dizer sobre as histórias que viveu e a sabedoria que procede das mesmas, ao contar sobre o momento em que atravessamos uma pandemia e tomar como objeto de estudo minha experiência enquanto professora coordenadora, busquei destacar vozes que, num primeiro momento, poderiam ser silenciadas, para as quais olhei mais devagar e atentamente a fim de pensá-las e repensá-las, enquanto ação de dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (Larrosa, 2002).

2.3 A pesquisa narrativa

Para falar desse encontro, da escola, do lugar e da realidade na qual estou envolvida, assumo uma abordagem qualitativa com perspectiva metodológica narrativa de experiências do vivido (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015). Tomada como “espaço para fala e escuta, discussão e reflexão” (Zanfelice; Aragão, 2020, p. 45), a pesquisa narrativa permite contar a própria história, no meu caso, contar sobre a viagem pela pandemia durante o ano de 2021, uma experiência vivida, singular, significativa e, por isso, tomada como objeto de compreensão.

Nesse contexto tão desafiador, responsável dentre outras questões pela formação continuada dos professores e pela promoção da integração escola-família-comunidade, escolho nesta pesquisa, refletir especialmente sobre alguns desafios postos a nós (educadores e famílias), a partir da minha própria experiência, numa escola pública de Educação Infantil de periferia no interior de São Paulo.

Esclareço que nesse tipo de pesquisa, não partimos de uma pergunta, mas da própria história narrada e nesse tempo e lugar, a partir do vivido junto ao grupo de professores da minha escola, compartilho situações que ouvi e pensei a partir das relações estabelecidas entre mim e o grupo de professores, que buscava pelo vínculo e aproximação com as famílias de seus respectivos grupos de crianças.

É a partir da história narrada e dos acontecimentos que de algum modo me tocaram, que me movo ao estudo e à reflexão sobre o vivido, a fim de melhor compreendê-lo. Ressalto que o meu objetivo enquanto pesquisadora é o da própria compreensão dos fenômenos e dos modos de atuação sobre eles, e é a partir da própria narrativa que encontrei os problemas, as questões e os caminhos pelos quais seguir a história (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015).

Assim como Geraldi (2012), acredito que não é repetindo as mesmas regras e sequência de ações que poderei encontrar algo novo a partir da pesquisa, mas sim, de modo particular e até mesmo de forma aparentemente desordenada, pois para a descoberta, é necessário que além de princípios, a metodologia conte com intrepidez, astúcia, argúcia e perspicácia.

Por mais que pareça tentador trilhar por caminhos anteriormente desbravados e por isso previamente mapeados, é apenas saindo da estrada que se encontra o novo, os tesouros escondidos. Se no início o caminho pode aparecer incerto, e até mesmo assustador, os achados fazem valer a pena.

À medida em que olhava para os meus escritos, por várias vezes durante o caminho foi necessário desviar de obstáculos, rios, árvores e arbustos, para ver além do que me saltava aos olhos. Enquanto buscava, selecionava, lia e relia, sabia que se tratava de algo particular, que dependia apenas de mim. Ninguém jamais trilhou ou irá trilhar esse mesmo caminho pelo qual passei, e diante do qual me debrucei. Ninguém a quem recorrer, ninguém que pudesse me dizer qual direção tomar.

Respirar, acalmar, ler, recordar, reviver, sentir outra vez cada momento vivido. E diante dos diálogos únicos e irrepetíveis com os sujeitos que me constituem e com os quais compartilho meu cotidiano diariamente, passei a olhar não apenas para esses escritos, não apenas para as falas registradas, mas principalmente, para os sentidos, para aquilo que não estava explícito.

Nesse movimento, em muitos trechos durante a leitura, me senti provocada a pensar, a questionar, a organizar e a narrar, abrindo novos caminhos para compreender, para reconstruir significados, para buscar a verdade. Mas qual a verdade?

2.4 A heterociência e a verdade

A pesquisa narrativa está articulada à heterociência, ciência da escuta e do diálogo, na qual tanto pesquisador como pesquisado são sujeitos que têm voz. Isto implica num processo dialógico, no próprio desenho da materialidade escrita da pesquisa. E os diálogos mostram a importância de se reconhecer a unicidade e irrepetibilidade de cada enunciado (Geraldi, 2012), explicitando o contexto, espaços e tempos nos quais os diálogos aconteceram. Ao assumir tal postura, o pesquisador reconhece a singularidade dos eventos.

Nesse sentido, assim como um caminho é único para cada indivíduo que o percorre, a pesquisa sobre a própria experiência, segundo Lima, Geraldi e Geraldi (2015), deve ser tomada como singular, uma verdade que não se generaliza. Por isso, não busca por verdades universais, que poderiam ser utilizadas em outros contextos como meio de solucionar os problemas existentes. Sua importância está justamente em poder compartilhar o que fazemos na escola, sobre o que vivemos em nosso caminho, compartilhando as compreensões, indicações, bifurcações, interdições, obstáculos, surpresas, aprendizagens e lições.

Lima, Geraldi e Geraldi (2015) trazem dois termos utilizados por Bakhtin (2010) que ajudam na reflexão sobre o conhecimento singular, sendo eles *instina* e *pravda*. Ambas as palavras, apesar de traduzidas como “verdade”, são distintas, pois

[...] *pravda* diz respeito a verdade local, àquela do acontecimento particular, singular, submetido às constrições do momento e do espaço; *instina* remete à verdade obtida por abstração e generalização com base no que se repete nos acontecimentos particulares (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 21).

Considerando que o passado é imutável, mas que os sentidos atribuídos a ele pelos sujeitos são infinitos, busco pela verdade *pravda*, e a partir dela, longe de buscar explicações ou generalizações, procuro considerar percepções e singularidades, compreendendo que diante da complexidade da vida, trata-se da verdade de um único e determinado momento, passível de mudanças a partir de novos elementos (Geraldi, 2012).

Bakhtin (2010) afirma ser um triste equívoco acreditar que o universal é verdadeiro por princípio, enquanto que a verdade individual é considerada como irresponsável. Então, destaco o valor da narrativa à medida que materializa e organiza a experiência particular do sujeito, e desse modo o próprio conhecimento que poderá “ser recontextualizado em outras situações ou experiências, produzindo novas compreensões” (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 22) na medida em que evocam, provocam e levam o ouvinte a reorganizar seu próprio mundo interior.

Assim como esta pesquisa, mesmo que as narrativas sejam situadas num determinado contexto social, espacial e temporal, em cada nova anúncio, outras versões e sentidos vão sendo atualizados, ou seja, as histórias são recriadas, tanto por quem narra como por quem escuta, pois “a experiência sempre se renova, ela não morre, morrem os sujeitos da experiência. Estando sempre aberta, a cada situação a experiência é renovada” (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 23).

Amorin (2012) também nos chama a atenção para o fato de que o autor de uma obra, a cria de acordo com seus próprios sentidos e significados, não se tratando da reprodução fiel de algo, mas sim do seu olhar sobre o mesmo e, esta representação única, particular e singular criada por mim enquanto autora, pode ganhar sentido universal à medida em que outros se identificam com a mesma. Espero que para você leitor, essa viagem narrada possa também fazer sentido, promover reflexões e a continuidade do diálogo.

2.5 A produção dos dados e o paradigma indiciário

Explico que a produção dos dados desta pesquisa estão sustentados em acontecimentos vividos por mim e registrados em um documento digital que elaborei enquanto professora coordenadora da escola ao longo do ano de 2021. Em anos anteriores, sempre utilizei um caderno físico no qual fazia os registros diários de HTPCs, HTPIs, reflexões feitas a partir desses momentos, falas dos professores que me chamaram a atenção, tarefas a serem realizadas, planejamentos de formação, destaques de leituras realizadas, pensamentos, questionamentos, dentre outros.

Porém, no ano de 2021 durante a pandemia, escrevi meu primeiro caderno digital e nele guardei o vivido, os momentos de reuniões *on-line*, meus pensamentos, falas e considerações vindas dos professores, minhas próprias reflexões me permitindo repensar sobre o meu fazer nesse contexto como também fora dele.

Diante da necessidade de olhar para este documento e fazer escolhas, retorno aos autores Lima, Geraldi e Geraldi (2015) quando afirmam que,

O inventário dos dados consiste em organizar os documentos (os achados, os guardados) e as novas informações obtidas em função da retomada da história e do tema [...] O inventário é peça fundamental de apoio à memória na reescrita da narrativa. A memória própria e a de terceiros são fundamentais na composição da narração. Em função do tempo decorrido entre o acontecimento e a investigação, o inventário pode vir a ser constituído de fragmentos esparsos. Em geral, o inventário apresenta dados da esfera do documentado e do não documentado, igualmente indiciários da história narrada [...] (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 34).

E assim procedendo, lendo, rememorando, elegendo os acontecimentos a serem compartilhados e os organizando, ao olhar para o material que escrevi, regressei para cada quilômetro rodado pelo caminho extenso e árduo da pandemia.

Busquei por pistas, sinais e indícios que poderiam estar escondidos debaixo de pedras, atrás das árvores ou camuflados pelo caminho inspirada pelo Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989), método interpretativo que tanto contribui para nós enquanto autores e pesquisadores em busca de revelações, constituição de sentidos, desvelando assim detalhes, a princípio, considerados não tão relevantes, porém, potentes em elucidar as questões investigadas.

Ginzburg (1989) explica que alguns detalhes que num primeiro momento podem parecer sem importância, a partir de um olhar mais cauteloso podem se tornar

peças valiosas para nos ajudar a compreender a realidade. Para encontrar esses detalhes, os indícios que dão sentido às questões a serem compreendidas sobre o vivido, além da leitura e releitura dos acontecimentos nos registros e na memória, também é necessário buscar a própria “intuição” (Ginzburg, 1989, p. 179), pois alguns detalhes não se evidenciam ou se repetem nos registros.

Peres e Chaluh (2020) relacionam essa intuição citada por Ginzburg (1989), a inferência que possibilita ao autor complementar os registros, uma vez que apreendem o contexto extra verbal da experiência vivida pelos sujeitos. Segundo as autoras, utilizamos o paradigma indiciário por nos permitir,

[...] encontrar pistas para construir/reinventar acontecimentos vividos que entrelacem aquilo que queremos contar. Procuramos aquilo que, na memória e nos registros escritos, ficam gravados, insistindo, ecoando e, ao lembrar as imagens constantes e a materialização escrita que se nos apresentam, alinharmos acontecimentos que, juntos, ampliam a compreensão daquilo que queremos melhor entender. assim, cria-se a trama do que queremos contar, procurando o que se repete, mas, também, o que se escapa (Peres; Chaluh, 2020, p. 60).

Nesse trecho as autoras falam de trama, enquanto costura, uma construção de novos sentidos a partir da relação dos detalhes sobre os acontecimentos que se evidenciam tanto pela memória quanto pelos registros com outras vozes que ampliarão a compreensão sobre os acontecimentos. Desse modo a constituição de interpretações se dá a partir de uma postura indiciária ao ler, reler, escutar, selecionar, registrar, pensar e compreender o que vivemos em busca de novos sentidos (Peres; Chaluh, 2020).

2.6 A exotopia

Para a escrita da pesquisa também busquei distanciar-me e exercer o olhar exotópico, especialmente diante da professora coordenadora, olhando para mim mesma, assim como para as relações e processos formativos na escola, como se fosse uma outra pessoa, que vê de uma outra perspectiva e que complementa meu próprio olhar.

Para Bakhtin (2010) exotopia, significa “[...] achar-se fora ou colocar-se fora de uma maneira única, absolutamente outra, não equiparável, singular” (Bakhtin, 2010, p. 10). Assim como um retratista, de um lugar externo pode ver e situar “[...] o retratado

num dado ambiente, que é aquilo que cerca o retratado, e em relação ao qual é situado pelo artista. O ambiente é uma delimitação dada pelo artista, uma espécie de moldura que enquadra o retratado” (Amorin, 2012). Esse movimento permite atribuir um sentido ao outro que ele mesmo não pode dar, justamente por não ter uma visão completa de si mesmo. Essa visão se relaciona tanto ao espaço, quanto também ao tempo, uma vez que somos seres finitos, não proprietários do nosso antes ou depois.

Então, enquanto pesquisadora, em um novo lugar, busquei olhar o vivenciado, ouvir minhas próprias palavras e as do outro, fazer escolhas, me deslocar para que ao regressar a mim mesma, pudesse me ressignificar na criação desta obra. Enquanto “[...] sujeitos de um projeto de dizer, de um modo singular de ver e compreender [...]” (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 39), não temos um caminho fácil a seguir, pelo contrário, encontramos inúmeros embates, especialmente ao narrar o próprio percurso, a própria formação, como se chegou a ser e o que se é, tal como o percebemos no momento da enunciação narrativa.

Enquanto autores também nos é exigido responsabilidade para assinar as compreensões que produzimos, uma vez que somos sujeitos únicos, não temos um alibi da nossa própria história, das nossas ações, da nossa vida e da forma que a experienciamos, “[...] cada um responde de modo único pela sua ação no mundo. Essa ausência de um alibi - o não alibi para a existência - no mundo é que faz de meus atos, atos responsáveis. Respondo por eles” (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 39).

A partir da investigação narrativa também nos tornamos responsáveis e responsivos ao nos comprometemos com a compreensão do passado e com novas possibilidades de pensar o futuro a partir daquilo que encontramos como lições, considerando essas, como preceitos éticos que são situados num determinado tempo e espaço (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 39).

2.7 A autora

Enquanto pesquisadora, autora e personagem dessa pesquisa, compreendo a exotopia enquanto possibilidade de me encontrar enquanto autora criadora e pensar sobre a posição que assumirei na construção de minha obra.

Faraco (2009) a partir do texto *O autor e o herói na atividade estética* explica que Bakhtin diferencia o autor pessoa do autor criador. Enquanto o autor pessoa se

refere ao escritor e artista, o autor criador relaciona-se ao responsável por uma tomada de posição valorativa para criar o herói. Faraco (2009), afirma que:

O autor criador é entendido fundamentalmente como uma posição estético-formal cuja característica básica está em materializar certa relação axiológica com o herói e seu mundo: ele os olha com simpatia ou antipatia, distância ou proximidade, reverência ou crítica, gravidade ou deboche, aplauso ou sarcasmo, alegria ou amargura, generosidade ou crueldade, júbilo ou melancolia, e assim por diante (Faraco, 2009 p. 89).

O autor criador não registra a sua história de modo passivo, mas realiza escolhas composicionais e de linguagem, dá forma ao conteúdo, recorta-o, reorganiza-o e lhe dá o acabamento estético, a partir de um determinado lugar, de um determinado modo de ver o mundo, de determinados valores os quais assume, que guiam o todo e direcionam o olhar do leitor.

Os acontecimentos pelos quais passamos e posteriormente narramos, nos permitem uma reflexão privilegiada, uma vez que podemos olhar de uma nova perspectiva e não aquela do momento vivido. Essa nova perspectiva, depende do deslocamento, do olhar exotópico, de um olhar de fora, diferenciado uma vez que oferece um excedente de visão e de conhecimento.

E esse movimento não se relaciona apenas ao olhar, mas também em termos de linguagem. O autor se desloca e direciona as vozes alheias a uma certa voz criativa, que não a do escritor ou autor pessoa, “mas um ato de apropriação retratada de uma voz social qualquer de modo a poder ordenar um todo estético” (Faraco, 2009, p. 92).

É o deslocamento de quem vivenciou as experiências e de quem pode ver o todo de modo panorâmico que permite organizar cada uma das vozes da narrativa juntamente com outras vozes que dizem sobre o saber teórico produzido. E à medida que nos relacionamos com todas essas vozes, é que criamos ressignificações e enquanto autores criadores nos movimentamos na busca pela compreensão.

2.8 Os interlocutores, o cotejamento e as lições

Considerando que em uma narrativa, não há o que ser comprovado, mas muito a ser compreendido, os acontecimentos trazidos e tomados como objeto de análise e interpretação, fomentaram questões que impulsionaram a busca por interlocutores,

para através do estudo teórico, com eles estabelecer um diálogo e ampliar o olhar sobre essas vivências.

Lima, Geraldi e Geraldi (2015) afirmam que há a necessidade de aprofundamento de um diálogo com outras vozes. Segundo os autores, cotejar os dados oferece ao pesquisador maior garantia de não falar apenas a partir de sua própria memória. Ao cotejar, ao se aproximar do que outros dizem, comparando, e dialogando com essas vozes, podemos produzir outros discursos, ampliando e aprofundando a compreensão e desvendando sentidos.

Segundo os mesmos autores, “é da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas.” (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 27). Essas lições sob uma perspectiva benjaminiana, refere-se a um conselho, uma sugestão, não como uma interferência na continuação de uma história narrada, mas sim como uma abertura a um novo sentido, a novas propostas, novas interpretações e novos diálogos. Para Brande e Chaluh (2020, p. 17) “a pesquisa vai em busca de extrair lições/conselhos, que são os conhecimentos produzidos posteriormente à experiência e, aos quais se chega, a partir do diálogo entre a experiência narrada e os estudos teóricos realizados”.

As lições que encontrei no meu caminho, serão trazidas no final do trabalho, e apresento a seguir o caminho trilhado na busca dos interlocutores para o diálogo com esta pesquisa.

3 PESQUISA NO GOOGLE ACADÊMICO: CONHECENDO OUTROS OLHARES SOBRE O MESMO CAMINHO

Os olhares são múltiplos diante de uma mesma paisagem e até a partir de um mesmo ponto de vista. Chega o momento de apresentar-lhes outros viajantes que passaram pelo mesmo caminho. Pessoas que ao olharem para o período da pandemia, se dispuseram a refletir sobre o que lhes chamou a atenção e compartilhar o que viram, possibilitando assim um diálogo e uma melhor compreensão sobre a viagem. Isso contribui para o enriquecimento do meu trabalho, como também para o de outros que com ele também venham a dialogar.

Os passos desse caminho em busca de referenciais teóricos para dialogar foram:

- Primeiro – Definir descritores: família, pandemia, Educação Infantil. Num segundo momento foi acrescentada a palavra relação.
- Segundo – Definir o recorte temporal de 2020 a agosto de 2022, que se justifica pelo período em que aconteceu a Pandemia do Covid 2019, além da busca apenas por artigos, por não haver tempo hábil para publicações de dissertações e teses sobre o tema.
- Terceiro – Definir local de banco de dados: plataforma Google Acadêmico, a base de dados científica mais abrangente, considerando todas as produções registradas e disponibilizadas pela referida base. Neste momento, também se fez necessário a delimitação dos critérios de inclusão (filtros de pesquisa) disponíveis, sendo selecionados os seguintes: “ordenar por relevância” (ordem dos resultados); “Pesquisar páginas em português” (considerar apenas as produções no idioma português).
- Quarto – Selecionar os títulos relacionados a esta pesquisa, para leitura de seus resumos.
- Quinto – Realizar leitura dos resumos e a partir disso procedeu-se a seleção dos artigos para leitura completa, considerando mais uma vez o critério de inclusão para as produções relacionadas à temática deste trabalho.
- Sexto – Realizar a leitura dos artigos e o fichamento dos mesmos, organizando e analisando as informações para constituir as colunas com Título, Ano, Autor, Periódico, Instituição.

- Sétimo – Organizar e sistematizar: estabelecimento das relações quanto aos possíveis diálogos convergentes ou divergentes com esta pesquisa.
- Oitavo – Inserir mais uma coluna para a avaliação dos periódicos utilizados e acrescentar ao título, o tipo de pesquisa segundo dados retirados dos referidos artigos.

Essa inserção de coluna para trazer a avaliação dos periódicos que continham os artigos selecionados, pretende chamar a atenção para a qualidade dos mesmos e refletir sobre por onde transitam as ideias durante o período pandêmico.

Nonato, Yunes e Nascimento (2021) afirmam que poucos estudos científicos têm se dedicado a compreender a relação entre escola e família e “que o imediatismo da pandemia e o fechamento de escolas ainda não geraram um número suficiente de estudos nacionais e internacionais para sustentar um estado da arte consistente sobre o tema” (Nonato; Yunes; Nascimento, 2021, p. 4).

Compreendo que no momento não poderiam existir produções científicas suficientes para compreender os efeitos da pandemia na relação entre famílias e escola e por isso, observo que os artigos selecionados tratavam mais de exposições de ideias que propriamente pesquisas, considerando o pouco tempo que implicou as publicações das mesmas.

Senti a necessidade de realizar uma segunda pesquisa acrescentando a palavra chave “relação”, como informado anteriormente, uma vez que os artigos selecionados pouco dialogaram com o tema central da minha pesquisa.

Quadro 1 – Quantitativo de trabalhos encontrados a partir do cruzamento das palavras-chave.

Busca	Cruzamento das palavras-chave	Quantitativo de trabalhos
1	Família, Pandemia e Educação Infantil	Aproximadamente 386 resultados
2	Relação, Família, Pandemia e Educação Infantil	Aproximadamente 506 resultados

Fonte: A autora (2022).

Ao realizar a leitura dos títulos observei que muitos artigos continham a palavra “infantil”, porém não tratavam da Educação Infantil. Outros títulos também foram descartados por terem como tema central questões da área de saúde, Educação Especial, Tecnologias, Isolamento Social, Aprendizagem, Desenvolvimento, Educação Física, Ensino Fundamental, Médio ou ainda Superior que não forneciam elementos para pensar a relação com as famílias dos estudantes da Educação Infantil.

Após a leitura dos títulos foram selecionados um total de 4 artigos para leitura de seus resumos, constatando que poderiam dialogar com a minha pesquisa. Os mesmos estão apresentados no quadro 2. Após esse refinamento, realizei a análise aprofundada e completa dos trabalhos, selecionando o material para diálogo com esta pesquisa.

Quadro 2 – Artigos da base de dados Google Acadêmico.

TÍTULO (Tipo de pesquisa)	AUTOR	ANO	PERIÓDICO	INSTITUIÇÃO (considera-se a IEs do primeiro autor)	CLASSIFICAÇÃO QUALIS
Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia (pesquisa bibliográfica em base de dados)	LAGUNA, T. F. S. <i>et al.</i>	2021	Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil, Recife, 21 (Supl. 2): maio., 2021	Universidade Franciscana	B1 ¹⁶
Atividades acadêmicas e relação família-escola durante o isolamento social da pandemia de covid-19 (pesquisa com famílias e professores através de aplicação de formulário <i>on-line</i>)	BORGES, L.; CIA, F.; SILVA, A. M.	2021	Olhares & Trilhas, Uberlândia, vol.23, n. 2, abril-jun./2021	Universidade Federal de São Carlos	A4
Educação Infantil e pandemia: família e escola em tempos de isolamento social (pesquisa com crianças e famílias, dados constituídos por observação de dois grupos interativos de crianças e famílias através de entrevistas semiestruturadas por videoconferência)	CASTRO, M. A. de; ALVES, M. M.; CASTRO, D. D.	2021	Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2021	Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE	C
A Relevância da Família no Processo Educacional: Perspectivas e Desafios Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola Cleuzemi Pereira do Nascimento Silva (pesquisa de documentos, teorias, artigos)	COSTA, Y. S.; SILVA, M. I.; SANTOS, P. F.	2021	Id on Line Revista de Psicologia Multidisciplinar, v. 15, n. 57, p. 729-739, outubro/2021	Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central	B3 ¹⁷

Fonte: A autora (2022).

O artigo *Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia* de Laguna *et al.* (2021) provém de um estudo de cunho bibliográfico mediante uma pesquisa qualitativa em três bases de dados BVS (Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde), Lilacs (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde) e Scielo (*Scientific Electronic Library On-line*). Este teve por objetivo caracterizar o processo de ensino-aprendizagem das crianças na primeira infância ensinadas por

¹⁶ Área de avaliação: Biotecnologia.

¹⁷ Área de avaliação: Psicologia.

seus pais e/ou cuidadores em educação em modo remoto, em diferentes contextos sociais, durante a pandemia de COVID-19.

Para isso, os autores basearam-se na pergunta norteadora “Como tem se dado a educação em modo remoto de crianças de diferentes contextos sociais durante a pandemia?” Foram analisados 35 documentos, dos quais 26 foram artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais; quatro foram materiais do Ministério da Saúde, três do Ministério da Educação, e dois de Organizações Mundiais da Saúde, compilados em três categorias.

Os achados foram compilados em três categorias extraídas pelo conteúdo. Na primeira categoria, “Ensino e aprendizagem em diferentes contextos sociais: uma reflexão”, os autores observam que países que apresentavam problemas no sistema educacional tiveram sua situação agravada, evidenciando um grande abismo proveniente das diferenças sociais, visto que grande parte da população de países em desenvolvimento, como o Brasil, encontra-se em vulnerabilidade social. Pode-se concluir, dessa forma, que a continuidade do aprendizado é garantida a uns e negada a outros, uma vez que o sistema educacional não possui estrutura suficiente para amparar os responsáveis e as crianças.

Na segunda categoria, “Pais como ensinantes: principais desafios”, foi destacado que limitações como o analfabetismo funcional, também encontrado em nossa realidade e a falta de habilidades didáticas, agravam ainda mais as disparidades educacionais, além de gerar uma exigência demasiadamente grande da família e elevados níveis de frustração.

E ainda, em “Sala de aula em casa: as implicações psicológicas do ensino remoto nos pais e nos filhos”, afirmam que além das consequências psicológicas, o distanciamento físico priva as crianças da importante socialização com os pares, além de exigir a mobilização das estratégias de enfrentamento do estresse (esforços cognitivos e comportamentais).

Os resultados corroboram para esta pesquisa uma vez que também evidenciaram as dificuldades e desafios inerentes ao processo de aprendizagem durante a pandemia, destacando a ligação entre os resultados e aspectos econômicos e de acesso (tanto às tecnologias quanto à rede de apoio), à falta de preparo dos familiares para atuarem como ensinantes, bem como, a ausência de tecnologias disponíveis para amparar e suprir as lacunas.

Em *Atividades acadêmicas e relação família-escola durante o isolamento social da pandemia de Covid-19*, Borges, Cia e Silva (2021), realizaram coleta de dados sobre a comunicação família-escola e sobre o envolvimento dos familiares nas atividades acadêmicas das crianças, através de formulários *on-line* enviados a familiares (32) e professores (387). Do total de crianças, 16% possuíam alguma deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação.¹⁸

Descrevem-se atividades acadêmicas propostas por escolas públicas e particulares da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental I e aos estudantes do Público Alvo da Educação Especial (PAEE) em duas cidades de pequeno e uma de médio porte do interior paulista, e uma cidade de médio porte do interior do estado de Mato Grosso do Sul. O envio de orientações e sugestões de atividades foi a atividade acadêmica mais proposta pela escola, seguida pela disponibilização de kits e materiais de estudo, uma vez que nem todos os lares dispõem dos equipamentos necessários para acesso e participação do estudante nas atividades *on-line*.

Borges, Cia e Silva (2021) também tratam da comunicação entre a família e os professores destes estudantes, o que diretamente se relaciona com meus estudos. São trazidos dados quantitativos relacionados a como ocorreu a comunicação entre professores e familiares (94% via *WhatsApp*). Famílias e professores também foram questionados sobre a nota que dariam para a comunicação entre eles, sobre a necessidade de melhoria na comunicação ou não, sobre a satisfação em relação aos meios de comunicação utilizados, sobre se receberam orientações suficientes, quais os obstáculos observados e sugestões em relação ao processo de comunicação entre famílias e professores.

Quanto à frequência de comunicação com o professor, 67% dos familiares avaliaram-na com nota igual ou maior que oito, enquanto que a resposta dos professores para a mesma questão em relação à frequência de comunicação com as famílias, foi de 42%. Sobre a necessidade de melhoria na comunicação entre família e professores/escola, 41% dos familiares responderam que não necessitaram enquanto 56% dos professores indicaram haver necessidade. Também 64% dos

¹⁸ No estudo foi definido ou caracterizado o tipo de deficiência ou transtorno dos alunos, por este não ser um objetivo específico do estudo, uma vez que as crianças não são participantes diretas da pesquisa. Todavia, entende-se por deficiência aquelas de ordem intelectual, sensorial ou física (BRASIL, 2008), e por transtorno, aqueles inseridos no Transtorno do Espectro Autista (APA, 2013).

famíliares declararam ter recebido orientações suficientes de como proceder sobre o processo de ensino remoto por parte da escola, enquanto apenas 39% dos professores receberam orientações ou formações sobre como lidar com os familiares durante o isolamento. A falta de tempo/disponibilidade foi o obstáculo mais indicado pelos familiares (15%) para o estabelecimento de uma comunicação mais eficiente com a escola, seguida por problemas relacionados à internet (12%), porém aproximadamente 25% declararam não haver obstáculo para a comunicação com os professores. Visando superar esta barreira de comunicação junto à escola, as sugestões mais apontadas pelos familiares foram: necessidade de haver mais comunicação entre professores e família, mais orientação, mais explicações em relação às tarefas enviadas e mais atenção por parte do professor; seguido pelo agendamento de horário individual para os professores possam conversar com cada familiar, além da utilização dos meios de tecnologia e paciência por parte dos docentes. Já a maioria dos professores indicaram como obstáculo a postura da família (falta de interesse; pouca ou nenhuma participação da família no processo de acompanhamento da aprendizagem do filho; ausência de retorno dos pais às iniciativas da escola; e pouco comprometimento e compromisso da família frente à educação dos filhos), dificuldade em relação a falta de recursos como a internet e sugeriram mudança na atitude das famílias (interesse, compromisso, atenção, cuidado, comprometimento, dedicação, responsabilidade, retorno às solicitações da escola). Também foi observado o importante percentual de familiares e professores que consideram não terem recebido orientação alguma (55%) sobre como trabalhar nesse novo formato de ensino.

Borges, Cia e Silva (2021) afirmam a existência de um descompasso no envolvimento entre professores e familiares, havendo discurso culpabilizante do professor em relação aos familiares. A percepção que cada contexto possui sobre a necessidade e/ou importância de parceria não é a mesma, pois enquanto uma das partes (professores) verificou a urgência de mais comunicação, a outra (familiares) demonstra satisfação ou acomodação e justificam ainda que isso decorre de diversos fatores cabendo à escola criar e aprimorar estratégias de contato junto às famílias além de práticas de parceria para além do período pandêmico.

Castro, Alves e Castro (2021), no artigo *Educação Infantil e pandemia: família e escola em tempos de isolamento social*, trazem uma pesquisa de abordagem qualitativa e dados constituídos a partir da observação de dois grupos interativos

(*WhatsApp*), compostos por crianças¹⁹ de 4 e 5 anos, suas respectivas famílias e professores. A pesquisa foi desenvolvida numa escola da Prefeitura de Fortaleza, através de entrevistas semiestruturadas realizadas em videoconferência com grupos de representantes das famílias, tendo como foco a participação e o envolvimento nos agrupamentos.

Castro, Alves e Castro (2021) buscaram tecer algumas reflexões da relação peculiar entre família e escola estabelecida nas interações remotas na qual construiu novas nuances e parcerias. Destacam o espaço interativo de *WhatsApp* como um ambiente para troca de narrativas, vivências e experiências, porém salientam as dificuldades dos pais quanto ao acesso à internet e a falta de instruções necessárias das famílias para potencializar as aprendizagens infantis. Afirmam que o contexto possibilitou aos educadores um intenso processo de reflexão e reconstrução de práticas docentes, como também a necessidade de ações, no futuro retorno ao cotidiano das instituições, ao que diz respeito à relação família e escola, buscando não só informar, mas inseri-las para que sejam parceiras ativas nos processos educativos de seus filhos.

Em *A Relevância da Família no Processo Educacional: Perspectivas e Desafios Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola Cleuzemi Pereira do Nascimento Silva*, Costa, Silva e Santos (2021) buscaram analisar a importância da família no processo de aprendizagem do estudante, considerando a relevância de se trazê-la para o ambiente escolar. Para isso, teve como objetivo compreender a construção coletiva do PPP em uma Gestão Democrática e Participativa, observando a importância da parceria entre escola e família por terem papel decisivo na educação dos estudantes. Os autores afirmam ainda que foi possível compreender a importância dessa relação não somente na construção do PPP, mas também como alicerce na formação de cidadãos como meio de transformação no meio educacional. Esse trabalho desenvolvido é de natureza qualitativa e se deu dentro das atividades do Programa de Residência Pedagógica²⁰, com adoção de algumas teorias e leitura de artigos.

¹⁹ Não fica explicitado no texto de que forma as crianças participaram da pesquisa.

²⁰ O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso: nov. 2022.

Após a leitura detalhada e elaboração desses 4 resumos acima, realizando a segunda busca mencionada, agora com o acréscimo da palavra “relação”, encontrei então mais 6 artigos para dialogar em destaque no quadro 3.

Quadro 3 – Artigos da base de dados Google Acadêmico - segunda busca.

TÍTULO (Tipo de pesquisa)	AUTOR	ANO	PERIÓDICO	INSTITUIÇÃO (considera-se a IES do primeiro autor)	CLASSIFICAÇÃO QUALIS
Processo ensino aprendizagem na Educação Infantil em tempos de pandemia e isolamento (pesquisa bibliográfica)	OLIVEIRA, A. S. S.; NETO, A. B. A.; OLIVEIRA, L. M. S..	2020	Ciência Contemporânea, v. 1 n. 6, pág 349	Faculdades ISEIB – Instituto Superior de Educação Ibituruna	B4
Escola da pequena infância e alguns paradoxos no contexto da pandemia da covid-19 (pesquisa a partir de grupo de escuta em diálogo com autores)	MACEDO, N. A.; PESSANHA, F. N. L.; ALENCAR, C. S.	2020	Olhar de Professor, vol. 23, 2020	Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil	B1
Diálogos sobre a escola em contexto de pandemia: contribuições do pensamento de Paulo Freire e do Construcionismo Social (exposição de ideias trazidas pelo Construcionismo Social em diálogo com o pensamento de Paulo Freire)	RESENDE N. S.; MELO P. E.	2020	Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, pág. 84	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	
Educação da pequena infância: (re)pensando limites e possibilidades diante de algumas inflexões impostas pela pandemia da COVID-19 (reflexões sobre percursos formativos)	PESSANHA F.; MACEDO N. A.	2020	Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 6 – N. Especial – pág. 339 - 359 “Educação e Democracia em Tempos de Pandemia”	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	A4
Relação escola-família: Desafios da pandemia Covid-19 e do ensino remoto emergencial sob a ótica docente (pesquisa com professores que responderam a formulário eletrônico autopreenchido, disponibilizado pela plataforma Google Forms)	NONATO, C.; YUNES, M. A. M.; NASCIMENTO, C. R. R.	2021	Research, Society and Development, v. 10, n. 17	Universidade Salgado de Oliveira	C
Entre a pandemia e o pandemônio: uma reflexão no campo da educação (reflexões sobre impactos da pandemia, analisando desigualdades sociais, recursos tecnológicos, desempenho dos alunos em avaliações, qualidade da formação inicial e desafios das relações interpessoais)	CALEJON, L. M. C.; BRITO A. S.	2020	Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, Vol. XXV, pág. 291-311	Universidade Federal do Amazonas	B1

Fonte: A autora (2022).

O estudo *Processo ensino aprendizagem na Educação Infantil em tempos de pandemia e isolamento*, de Oliveira, Neto e Oliveira (2020), aborda o processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil em tempos de pandemia, considerada uma etapa da educação básica em que a interação entre escola e família é de suma importância. Com o estudo, os autores buscaram entender as mudanças ocorridas nessas duas instituições, verificando suas ações para minimizar os impactos negativos no processo de ensino durante a pandemia, investigar o uso da tecnologia como contribuição na melhoria da qualidade de ensino, podendo assim propor atuações visando apoio mútuo.

Para isso foi realizada uma pesquisa bibliográfica, buscando abordagens significativas e refletir sobre autores que poderiam contribuir com o tema. Os resultados demonstram que apesar do uso da tecnologia favorecer o processo de ensino e aprendizagem das crianças de 03 a 05 anos de idade, os envolvidos nele, devem levar em consideração as vivências e sentimentos das mesmas, respeitando a individualidade, e singularidade de cada estudante, valorizando sua trajetória e maneira própria de estar no mundo.

No texto é discutido a quem caberia a responsabilidade de construir a relação escola, professores e famílias, para isso apresenta alguns modelos como o de Joyce Epstein (Marques, 1999 *apud* Oliveira; Neto; Oliveira, 2020) que defende a existência de cinco tipos de envolvimento: 1. Os pais ajudarem os filhos em casa, 2. Os professores comunicarem-se com os pais, 3. Envolvimento dos pais na escola, apoiando voluntariamente, 4. Envolvimento dos pais em atividades de aprendizagem em casa e, por fim, 5. O envolvimento dos pais na direção das escolas, influenciando e participando da tomada de decisões.

Os autores destacam que nesse modelo de envolvimento entre famílias e escola são focalizadas as ações dos pais, e pouco se referem às ações da escola e dos professores no sentido de promover a relação família-escola. Afirmam que há pouco espaço institucional para a manifestação das famílias e ainda que sua ação é determinada de acordo com os interesses da escola.

Oliveira, Neto e Oliveira (2020) explicam que foi definida a Educação Infantil como campo de estudo, pelos impactos causados para as crianças que estão nesta fase, tendo em vista que uma das competências e habilidades necessárias a ser adquirida para o bom desenvolvimento da criança é exatamente a interação social, da qual foram privadas. Concluem o estudo, afirmando a importância de estimular as

crianças a desbravarem o universo textual existente, preparando-as para lidar com o mundo letrado digitalmente, o que contribuiria para torná-las atuantes na sociedade e capazes de posicionarem-se frente a situações cotidianas que exijam delas leitura e discussão crítica, de fatos calcadas no conhecimento científico e tecnológico. E para isso, destacam que o letramento científico e digital colabora com a prática pedagógica do educador tendo como foco a aprendizagem dos estudantes num sentido transdisciplinar das ciências.

Macedo, Pessanha e Alencar (2020) no artigo *Escola da pequena infância e alguns paradoxos no contexto da pandemia da COVID-19*, dialogam sobre os desafios encontrados pela escola da pequena infância no contexto da pandemia. As reflexões foram trazidas sob o olhar de três professoras-pesquisadoras das infâncias que atuam na rede pública de Educação Infantil, na região do leste fluminense/RJ, e que têm na etnografia uma das suas principais ferramentas metodológicas. As questões foram pensadas a partir de experiências compartilhadas num grupo de estudos e pesquisas, que se debruçou em acolher crianças, famílias e professores das infâncias, no sentido de promover espaços de escuta, estudo e partilha, em especial no período de recolhimento social. Ressaltam que o momento vivido na pandemia é o de se reafirmar a especificidade do trabalho pedagógico com crianças pequenas, seus desafios e possibilidades.

No exercício de dialogar sobre os processos de construção das infâncias na pandemia, os autores destacam que pelo fato do Brasil ser um país com grandes desigualdades socioeconômicas, em cenários de pobreza que imprimem uma condição de privações de direitos, realidade agravada na conjuntura pandêmica, faz-se necessário repensar as condições cotidianas de existência possibilitadas às crianças pequenas. Para isso ressaltam a necessidade de se construir com as crianças e suas famílias, dispositivos que propiciem a potencialização da escuta, do acolhimento às diferenças, interações e vivências, aspectos que podem promover o fortalecimento dos vínculos e afetos.

Concordo com os autores, uma vez que percebemos que a comunicação estabelecida com as famílias durante a pandemia proporcionou tal escuta e com ela conhecer o interior dos lares, as famílias e nossas crianças. Acredito que isso nos possibilite uma ação mais efetiva no interior da escola, seja ao que diz respeito não apenas às necessidades do aspecto intelectual, como também do aspecto emocional e social, perpetuando a busca por propostas mais próximas da realidade da criança e

de suas famílias, assim como foi necessário fazer durante todo o período das Atividades Educativas Não Presenciais (AENP).

Em *Diálogos sobre a escola em contexto de pandemia: contribuições do pensamento de Paulo Freire e do Construcionismo Social*, Resende e Melo (2020) tiveram por objetivo expor as ideias trazidas pelo Construcionismo Social em diálogo com o pensamento de Paulo Freire, propostas que buscam por um diálogo entre toda a comunidade escolar para a construção de um projeto em que todos participem possibilitando emergir novas realidades, novos valores, a construção de um currículo construído coletivamente.

Assim, os autores consideram que essas ideias são válidas para reconstrução de ações no contexto da pandemia uma vez que propõem uma relação dialógica, em que a comunidade escolar e a família possam desenvolver, juntas, alternativas para o processo de ensino-aprendizagem das crianças e dos adolescentes.

Resende e Melo (2020) afirmam que não existe uma única e verdadeira forma de se educar, mas sim, criar, por meio da relação escola e família, novas maneiras de construir o processo educativo. Podemos pensar nas relações que estabelecemos com as famílias quando enviávamos as AENP e percebíamos que era necessário realizarmos adaptações, como as de linguagem para que pudessem compreender ou também adaptar materiais e espaços de acordo com a realidade de cada lar. Como reiteram os autores, a proposta é enxergar alternativas, ouvindo essas vozes silenciadas ou ausentes, para que possam contribuir, se expressarem, serem ouvidas, participar de forma colaborativa nas decisões e práticas a serem desenvolvidas num novo fazer, num novo processo de educação, que inclua e valorize toda a comunidade escolar, participante de todas as etapas.

No artigo *Educação da pequena infância: (re)pensando limites e possibilidades diante de algumas inflexões impostas pela pandemia da COVID-19*, Pessanha e Macedo (2020) apontam a necessidade de reflexão sobre aspectos importantes que emergem a partir da suspensão do cotidiano das escolas da pequena infância e o consequente isolamento de suas experiências formativas nos espaços privados das famílias.

As autoras discorrem sobre as históricas e impactantes desigualdades que marcam a realidade social e econômica, sobre o agravante das políticas que impõem condições de vulnerabilidade cada vez mais intensas, sobremaneira, às camadas populares como as de minha realidade, tão agravadas diante da pandemia. Também

destacam as propostas de atividades remotas que exigiram das famílias recursos tecnológicos, especificidades de tempo e rotina.

Sobre a descaracterização do processo educacional junto às crianças pequenas, salientam, que diante dos recursos de virtualização, são despotencializadas as trocas nas relações presenciais entre as crianças, comprometendo um dos principais fundamentos da educação da pequena infância, que é pautado nas interações e nas brincadeiras.

Assim, Pessanha e Macedo (2020) destacam o caráter eminentemente coletivo da Educação Infantil e propõem um fazer pedagógico aberto, acolhedor e alteritário, sendo necessária a criação de estratégias de escuta e construção de sentidos, entre crianças, famílias e escolas, a fim de que sejam (re)descobertas e potencializadas novas formas de produção de educação da pequena infância de modo, efetivamente, compartilhada. Para tanto, se faz necessário conhecer quem são as famílias com as quais trabalhamos, como elas estão constituídas, em que condições vivem, o que esperam da educação de seus filhos, dentre outras questões que assim como as autoras afirmam, pudemos desvelar em relação às famílias das crianças da escola da qual faço parte durante a pandemia.

Reforçam a importância de um novo olhar e ações no cenário da educação da pequena infância a partir dos princípios da alteridade e responsabilidade com o outro, e uma pedagogia pautada na criança sem dissociá-la do coletivo que a constitui. Isso se torna possível através da aproximação com as crianças e suas famílias e do estabelecimento de uma relação fecunda e compartilhada, por meio de dispositivos de escuta.

O artigo *Relação escola-família: Desafios da pandemia Covid-19 e do ensino remoto emergencial sob a ótica docente*, de Nonato, Yunes e Nascimento (2021) teve como objetivo investigar os desafios da relação escola-família na pandemia da COVID-19 e no ensino remoto emergencial, por meio da percepção dos professores da educação básica de escolas localizadas no Estado do Rio de Janeiro, através de uma pesquisa com abordagem exploratório-descritiva de natureza qualitativa. A amostra contou com 106 professores da educação básica que atuam em escolas do Estado do Rio de Janeiro com as infâncias, nos segmentos referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I (50,9%) e com as adolescências, nos segmentos referentes aos Ensino Fundamental II e Médio (49,1%).

Em seus resultados, os autores mostram uma configuração muito positiva de professores no que se refere aos benefícios da relação entre a escola e a família para o desenvolvimento dos estudantes, possivelmente reflexo de uma maior sensibilidade trazida pela proximidade dos mesmos com a realidade vivida por seus estudantes durante a pandemia. Todavia, mesmo considerando o caráter favorável e a disponibilidade dialógica dos professores em relação às famílias, os resultados apontam que coexiste um clima de insegurança dos profissionais em atender sozinhos alguns familiares, nos remetendo à similares situações, como por exemplo, na ocasião da realização de nossas reuniões de pais via *Google Meet*. Na época, houve pedido por parte de alguns professores, que a mesma fosse realizada pela coordenação e não pelos próprios professores como habitualmente fazíamos antes da pandemia. No estudo realizado por Nonato, Yunes e Nascimento (2021) os autores afirmam que os profissionais explicitaram estar mais seguros em atendimentos conjuntos com as equipes de apoio da escola.

A insegurança demonstrada por parte dos professores em interagirem com as famílias, me faz pensar sobre questões de embasamento teórico que vi em minha escola, uma vez que na pesquisa realizada com meu grupo de professores, apareceu apenas 7% de respostas afirmativas em relação ao domínio de referenciais e documentos norteadores da prática pedagógica²¹.

Diante disso, concordo com os autores quando consideram de suma importância o investimento em programas de formação referentes à escola-família, como parte constitutiva do exercício profissional do professor. Nonato, Yunes e Nascimento (2021), destacam uma lacuna existente na formação do professor e reiteram a importância do preparo de educadores para minimizar a sensação de insegurança, e às vezes até impotência, no trato com as famílias, por meio de um currículo que atenda às necessidades básicas sobre os processos de relacionamento entre escola-família-comunidade.

Os autores ainda afirmam:

[...] consideramos fundamental fomentar políticas públicas para o bem-estar e desenvolvimento dos seres humanos em diferentes contextos. Assim, nosso intento é fornecer subsídios na construção de parcerias ativas e colaboradoras entre a escola e a família em prol do sucesso do aluno. À vista disso, se faz necessário que outros estudos

²¹ Será detalhado na parte 5.2.

continuem a investigar a temática, contribuindo com ações que favoreçam os encontros, parcerias e colaboração entre os atores da comunidade escolar. Além disso, sugere-se a realização de estudos de programas com evidências para auxiliar a formação da comunidade escolar, para compreender e aprimorar o trato interpessoal dos/as agentes escolares do seu entorno/contexto e de sua base local (Nonato; Yunes; Nascimento, 2021, p. 11).

Nessa perspectiva, encontramos nas DCNEB (2013) a necessidade de programas de formação inicial e continuada dos professores, visando o desenvolvimento de competências para integração com a comunidade e para o relacionamento com as famílias, buscando informá-las sobre as perspectivas de trabalho das unidades educacionais.

O artigo *Entre a pandemia e o pandemônio: uma reflexão no campo da educação* de Calejon e Brito (2020), organiza-se como uma reflexão, a partir de uma interlocução com outros autores, sobre os impactos da pandemia causada pelo vírus corona e o pandemônio tornado evidente pela doença. Analisa a desigualdade e injustiça social como dimensão do pandemônio que dificulta, inclusive, o manejo da doença. Considera a presença dos recursos da tecnologia da informação e da comunicação na vida cotidiana e as possibilidades de aplicação na produção de uma educação escolar de qualidade. Analisam o desempenho dos estudantes em avaliações nacionais e internacionais, a qualidade da formação inicial de professores e os desafios de relações interpessoais construídas a partir destes recursos. Assumem o enfoque Histórico-Cultural como teoria explicativa do desenvolvimento humano, defendem a Educação Infantil de qualidade como condição necessária para a educação escolar e para o uso das TICs na organização de uma educação escolar capaz de promover o desenvolvimento.

Ao discorrerem sobre uma Educação Infantil de qualidade, os autores enfatizam o valor e as possibilidades da brincadeira e do jogo na organização de contextos de ensino, assim como a tomada de consciência do professor, no seu processo de formação, da explicação que vai assumir sobre o desenvolvimento humano e o papel que a aprendizagem e o ensino podem desempenhar neste processo.

Afirmam que a brincadeira e o jogo, incluindo aqueles realizados pelos recursos da tecnologia da informação e da comunicação, são formas naturais e diretas que despertam atenção e concentração para a realização de uma atividade, portanto,

podem servir de condições oportunas para o desenvolvimento e a apropriação dos conteúdos, além de estimular a criatividade dos estudantes.

É certa a contribuição dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, assim como a importância da formação docente, especialmente para uso das tecnologias, mas os autores pouco enfatizam a ineficiência da escola pública em garantir o acesso às tecnologias a todos os estudantes.

E por fim, outra questão da qual discordo, se relaciona ao lugar, ou a função da Educação Infantil trazida no texto. Segundo Calejon e Brito (2020), uma educação escolar de qualidade requer uma Educação Infantil capaz de promover o desenvolvimento necessário para que a criança possa responder às exigências do Ensino Fundamental e demais segmentos do processo de escolarização, não fazendo menção sobre a importância dos demais aspectos do desenvolvimento da criança, além do intelectual.

Na sequência contarei sobre a ciclovagem pelo ano de 2021 em meio a pandemia, primeiramente a das famílias, depois a do grupo de professores e, finalmente, a ciclovagem da professora coordenadora. Para isso, como já mencionei, irei discorrer sobre os mapas, o nível de dificuldade, altimetria e distância de cada uma delas e os pontos em destaques, aqueles que escolhemos parar no meio do caminho, nos quais carimbamos nossa credencial, deixando sua marca.

4 A VIAGEM DAS FAMÍLIAS

Figura 3 – Credencial (fictícia) das famílias.

	CIRCUITO DA PANDEMIA	
ANO: 2021		
CREDENCIAL		
NOME: <i>Famílias</i>		
NÍVEL DE DIFICULDADE: <i>a participação (p. 72)</i>		
MAPA: <i>o que dizem os documentos oficiais (p. 73)</i>		
DISTÂNCIA: <i>entre os documentos e a realidade (p. 75)</i>		
ALTIMETRIA: <i>o silenciamento (p. 86)</i>		
CARIMBOS		
	EDUCAÇÃO INFANTIL X ENSINO FUNDAMENTAL (p. 89)	
DA COMPREENSÃO (p. 98)		

Fonte: A autora (2023).

É importante esclarecer mais uma vez, que se de modo presencial eu estava diretamente com as famílias, no período da pandemia tudo o que eu sabia sobre elas era através do grupo de professores, que era quem mantinha o contato direto com as famílias. Então, o que trago aqui sobre o caminho das famílias de nossas crianças durante o ano de 2021, em meio a pandemia, foi interpretado por mim ao viajar com o grupo de professores, e durante o percurso poder saber de várias situações, seja por meio de seus registros escritos ou de conversas durante nossas reuniões de HTP *on-line*. Tudo aquilo que me chamava a atenção eu registrava, e alguns desses trechos trago aqui para resgatar parte do caminho vivido.

4.1 Nível de dificuldade: a participação

Partimos para esse destino já conhecendo o quão desafiador seria o percurso, pois a relação com as famílias no nosso espaço escolar sempre exigiu atenção. O trajeto durante o período pandêmico de 2021 seria ainda mais difícil do que no ano anterior, que se iniciou com aulas presenciais. Nesse momento, cada professor estaria trilhando um caminho junto a famílias desconhecidas.

Difícilmente se faz uma ciclovagem com desconhecidos. É importante ter afinidade para acordar e dormir juntos por vários dias, saber que temos apoio nas situações adversas e ritmos parecidos, para que ninguém necessite esperar por longos períodos ou se esforçar demais para alcançar os demais. Já viajou com um desconhecido ou sentou ao seu lado durante um percurso de ônibus, por exemplo? Já caminhou ao lado de uma pessoa com ritmo diferente do seu? O desconforto pode ser muito grande.

Na escola, independentemente de qualquer afinidade, era necessário que percorrêssemos juntos o ano letivo com a continuação das AENP, já descritas anteriormente. No ano de 2021, à escola caberia estabelecer, e não mais manter um diálogo com as famílias, oferecendo apoio para sua ação junto às crianças para que realizassem as propostas enviadas via internet ou retiradas impressas na escola, e às famílias caberia compreender essas propostas, colocá-las em prática junto às crianças, registrar e realizar a devolutiva aos respectivos professores.

Segundo a Resolução 06/2021 da SME, Art. 5º, parágrafo III as unidades educacionais deveriam “assegurar o vínculo das famílias/responsáveis/estudantes

com a escola, evitando evasão e o abandono” e de acordo com o artigo 6º, parágrafo I, item IV da mesma resolução, “cada unidade educacional construirá suas ações de acordo com sua realidade, junto ao corpo docente, a partir de diferentes formas de contato inicial, caracterizadas como atividades não presenciais para a construção de vínculo”. A partir dessas orientações, ao professor caberia o contato inicial com as famílias através de ligações, vídeos e mensagens, para estabelecimento do vínculo que sustentasse um contato constante para orientações necessárias sobre a realização das AENP, e à equipe gestora, a busca pelas famílias que não mantivessem contato.

Desse modo, especialmente durante o período das AENP, a participação das famílias não poderia ser momentânea e passageira. Necessitávamos de uma parceria forte e duradoura que envolvesse diálogo constante e apoio para que no decorrer do ano, as propostas fossem além de compreendidas, colocadas em práticas junto às crianças visando seu desenvolvimento em todos os aspectos.

Segundo Orsolon (2010, p. 179) “parceria constitui encontro de diferentes para realizar um projeto comum” (Orsolon, 2010, p. 179) e supõe confiança mútua, cumplicidade, conversas, trocas, discussões dos problemas e assunção das decisões tomadas. Mas seria tudo isso o que buscávamos? Sabíamos que nesta tarefa teríamos dificuldades, mas estaríamos prontos para alguns conflitos considerando que as ideias, ações e estratégias das famílias poderiam ser distintas das nossas, educadores, “uma vez que toda tomada de posição é permeada e reveladora de concepções, valores, contextos socioeconômicos e modelos educativos diversos”?. (Orsolon, 2010, p. 179).

4.2 Mapas: o que dizem os documentos oficiais

Até então, para percorrer esse trajeto junto às famílias durante a pandemia e com as AENP, não havia mapas prontos. Posso dizer que nos orientamos pela curta experiência que vivemos em 2020, e aqui considero ser importante olhar e refletir sobre o que dizem alguns documentos oficiais sobre a relação com as famílias. Também desejo que essa escrita se torne ela própria, uma espécie de mapa, um registro que conte e procure compreender o caminho percorrido junto às famílias.

A partir da concepção de conhecimento curricular contextualizado na realidade local, social e individual da escola e de seus estudantes, as DCNEB (2013) ressaltam

a valorização das diferenças, o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, o resgate e respeito das diversas manifestações de cada comunidade e assim, a importância da escola acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e em seu contexto, articulando-os em suas propostas pedagógicas, para ampliar as experiências, conhecimentos, habilidades e consolidar novas aprendizagens.

Especialmente na EI, por se tratar de crianças pequenas que estabelecem com o mundo uma outra dimensão de comunicação que não a verbal para expressar desejos e necessidades, é essencial a prática do diálogo junto à família. Esta deve ser compreendida como parceira, participando dos conselhos escolares e da gestão da proposta pedagógica e acompanhando o desenvolvimento da criança, os projetos didáticos e as atividades em geral, por agregar experiências e saberes e dessa forma articular os dois contextos de desenvolvimento da criança (DCNEB, 2013).

Estratégias para adaptação, trocas de informações sobre as crianças, as expectativas das famílias em relação ao atendimento na Educação Infantil e esclarecimentos sobre os objetivos e ações da escola e meios para atingi-las devem ocorrer regularmente, sendo o diálogo e a colaboração fundamentais para uma escola de qualidade e que busque a integração entre educadores, estudantes, família e comunidade (DCNEB, 2013).

As DCNEB (2013) ainda afirmam que é atribuída aos sistemas de ensino e escolas a responsabilidade por articular-se com a família, criando processos de integração, podendo conferir à comunidade escolar autonomia para a seleção dos temas, delimitação de espaços curriculares e tratamento da transversalidade. É ressaltada a importância que ações interdisciplinares sejam previstas no PPP, nas quais profissionais da educação estejam em estreito laços com familiares e comunidade, que as instituições de EI assegurem na Proposta Pedagógica e curricular espaços e tempos para participação, diálogo e escuta das famílias, assim como respeito e valorização das mesmas.

Outro documento mais recente, e importante de ser consultado é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve sua formulação, coordenada pelo MEC, contando com a participação dos Estados, Distrito Federal e Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade, conforme consta da apresentação do próprio documento. Além das DCNEB, ela é orientada pelos princípios e valores da LDB, tais como pelo seu artigo 26, o qual afirma que:

[...] os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Na BNCC (2018) evidencia-se a preocupação em se adequar as proposições trazidas no documento à realidade das escolas, seus contextos e características dos estudantes, destacando a importância de ações nesse sentido, como a contextualização de conteúdos para que sejam significativos à partir da realidade do lugar e do tempo em que se situam, além de metodologias e estratégias que atendam as necessidades de diferentes grupos, considerando suas famílias, cultura de origem e grupos aos quais pertencem.

Pessanha e Macedo (2020), indicam a impossibilidade de dissociar a educação das crianças dos coletivos que as constituem, defendendo a aproximação entre/com as crianças - suas existências concretas e ações criativas, a fim de conhecê-las, como também suas famílias e os conflitos que envolvem estas e a escola. Ainda afirmam que essa aproximação não deve apagar “diferenças, seus múltiplos atravessamentos e as especificidades que as constituem”, mas viabilizar “uma relação fecunda e compartilhada” (Pessanha; Macedo, 2020, p. 355).

E em relação à participação das famílias na escola, a BNCC (2018) ressalta que para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças deve haver a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre instituições e famílias. Torna-se imprescindível que a equipe escolar conheça não apenas a cultura plural das crianças, mas também a riqueza e diversidade cultural das famílias e da comunidade.

Tanto as DCNEB (2013) quanto a BNCC (2018), apontam sobre a necessidade de assegurar, antes de tudo, na Proposta Pedagógica, a abertura para participação e escuta cotidiana. Ressalto que em nossa Proposta Pedagógica, não existe menção sobre a participação das famílias e da comunidade no cotidiano escolar, mas que em outras partes do Plano Anual (2018) e do PPP (2016), como já mencionado na parte 1.4, aparece a questão entre as metas e ações, ou seja, algo ainda a ser alcançado.

4.3 Distância: entre os documentos e a realidade

Olhando para o Plano Anual (2018) e o PPP (2016) da escola em sua íntegra, destaco que apontam como meta a integração das famílias, sua aproximação, a necessidade de conscientizá-las sobre a sua participação para melhorar a qualidade da educação, e através do Conselho de Escola (órgão colegiado) promover a democratização da gestão escolar. Para isso propõem-se esclarecer a ação educativa desenvolvida; oferta de palestras; conscientização quanto a importância da escola através de informativos; conversas com os pais; conscientização sobre a importância da participação de todos para melhorar a qualidade da educação; incentivo a participação no planejamento, organização e consecução de festividades e atividades para arrecadação de fundos; convite à família para assistir apresentações; promoção de bingo, festas e exposições; convite para família contar e demonstrar suas experiências e histórias.

Visto o que dizem os documentos, partiremos agora para a realidade da escola e o que observamos acontecer. Anteriormente à pandemia, em momentos como festas e apresentações das crianças, sempre pudemos contar com a presença da grande maioria das famílias, porém, em reuniões de pais nas quais tratamos do processo de ensino e de aprendizagem, essa presença já não se faz tão expressiva, apenas cerca de um terço a um meio das famílias participam, de acordo com listas de presença²² de cada turma assinada pelos responsáveis.

Já em reuniões da APM (instituição escolar) ou Conselho de escola (órgão colegiado), a presença da família sempre foi escassa, participando apenas aqueles convocados como membros. Tomando esses mecanismos de ação coletiva da escola Paro (2002, p. 45) afirma que “deveriam propiciar a participação mais efetiva da população da escola”, porém, devido ao seu caráter formalista e burocratizado, deixa de lado sua potencialidade enquanto lugar de discussão, tomada de decisões coletivas e democratização das relações. Corroborando com essa ideia, destaco que os presentes nessas reuniões, assim como também nas Reuniões de Pais e Mestres em sua grande maioria, sempre optaram por ouvir a falar, nos permitindo afirmar que estavam presentes fisicamente, mas não participando efetivamente.

²²Em todas as reuniões de pais e mestres acompanhamos a frequência através de uma lista de presença assinada pelos responsáveis que comparecem às reuniões. Essas listas são arquivadas por nós PCs. Por vezes as listas são solicitadas geralmente por juiz ou Conselheiro Tutelar, para informações sobre o acompanhamento do processo escolar da criança pelos responsáveis.

Pensando nessa presença, a qual chamarei aqui de “presença não participativa”, levanto algumas possibilidades sobre o seu porquê: haveria falta de compreensão por parte das famílias sobre o vocabulário²³ empregado pelos educadores na escola?; haveria por parte das famílias falta de conhecimento sobre o contexto escolar?; haveria desinteresse por parte das famílias?; seria a crença das famílias, que os educadores da escola são os detentores do conhecimento e nada teriam a contribuir?

Sobre alguns desses questionamentos, Nonato, Yunes e Nascimento (2021) afirmam que espera-se que a família participe ativamente das ações e resoluções da escola por meio dos colegiados como Conselho escolar, do Conselho de classe, da APM ou do Grêmio escolar, e nos chama a atenção para ideias preconcebidas em relação às famílias pobres que as levam a marginalização, além da burocracia praticada pela escola marcando a ascendência da escola em relação às mesmas e que apesar de políticas nacionais promoverem cada vez mais a colaboração entre famílias e professores, não há efetivas intervenções que solucionem os entraves dessa relação.

Destaco que em nossa escola, além das Reuniões de pais, APM e Conselho de escola, as famílias também são convidadas a participarem em ocasiões pontuais a convite de alguns professores e suas turmas, geralmente durante algum projeto desenvolvido no qual a família vem para contar uma história, ou para ensinar uma brincadeira, música, realizar uma receita etc.

Em um dos momentos de HTPC *on-line* de 16 de agosto de 2021, pedi para que todos falássemos sobre os momentos nos quais oportunizamos a participação das famílias na escola. Tivemos a contribuição de dois professores do grupo expondo que em anos anteriores, as famílias participaram no dia do bazar e em momentos de contação de histórias. Ainda, uma professora compartilhou sua prática de consultar os familiares sobre algumas questões do dia a dia da turma, como, por exemplo, o que trazer para o piquenique ou organização da dança da festa junina.

Até mesmo no ano de 2021 foi oferecida uma formação *on-line* pela SME, chamada Projeto Escola Saudável, desenvolvida em parceria com o Núcleo de Estudos Teoria Social e Cognitiva e Práticas Educativas – UNESP/Rio Claro, com o objetivo de refletir e implementar ações ligadas à promoção de saúde no contexto

²³ Tratarei do tema na parte 4.5

escolar. Como finalização da formação, os participantes deveriam pensar em uma ação a ser desenvolvida e, a partir disso, uma de nossas professoras que participou, sugeriu que construíssemos uma horta na escola. O convite foi enviado via grupo de *WhatsApp* às famílias. Tivemos algumas poucas participações (cinco pessoas), além de alguns também poucos professores e funcionários (oito pessoas), que se dispuseram a estarem na escola para a limpeza do terreno e organização do espaço, momentos muito significativos para os presentes. Porém, ao retomar meus registros observo: “[...] *uma proposta para envolver a família em ações... a construção de uma horta... nesse caso, temos uma participação apenas no nível de trabalho braçal. Isso traria quais benefícios para o processo educativo?*” (Registro Milena, 16/8/2021).

Nesse trecho evidencio mais uma proposta de participação da família que vem, mas logo se vai, ou seja, participa apenas de um momento pontual. Esta, sem entender e acompanhar o processo participa, nesse caso, apenas com seu trabalho braçal, neste caso, o preparo do terreno para a horta. Isso me leva a questionar sobre nossa real motivação enquanto escola nesta e nas demais propostas que temos feito. No caso da construção da horta, necessitávamos de mão de obra, como carpir, limpar o terreno, abrir buracos, carregar e organizar tijolos de concreto pesados em torno do espaço em questão.

Segundo a DCNEB (2013):

A perspectiva do atendimento aos direitos da criança na sua integralidade requer que as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam (DCNEB, 2013, p. 92).

Sendo o centro de nosso planejamento a criança e, consequentemente, nossa ação junto a ela, a importância da participação das famílias, incluindo o como e o porquê de se fazer não está consolidada nem nos documentos e nem na prática da escola, uma vez que não se observa uma cultura de participação cotidiana, como dizem as DCNEB, mas sim em turmas e momentos pontuais como trouxemos nos parágrafos anteriores. Nossas ações visando a integração e aproximação das famílias contemplam muito pouco a complexidade do cotidiano escolar. Vemos uma participação restrita a apenas algumas salas, a apenas alguns poucos momentos e que em nada ou em muito pouco interfere ou influencia de fato nas práticas escolares.

Pensando em algumas outras ações trazidas nos documentos da escola, destaco que em nosso cotidiano, conversas com as famílias acontecem sempre que necessário, porém questiono o que significa “quando necessário”. Quando conversamos com as famílias? Quando elas solicitam? Quando a escola detecta algum problema em relação à criança, seja em seu processo de aprendizagem, comportamento ou saúde? E os interesses e necessidades das famílias? Quando e como pensamos e atendemos a eles?

No ano de 2019, nós propusemos (gestão e professores) uma palestra com tema saúde da mulher, trazendo um médico ginecologista (indicado por uma de nossas professoras) entendendo ser de importância para o contexto das famílias, porém, sem sucesso. Tivemos duas famílias apenas na ocasião. Mas por que as famílias não se interessaram? O tema era importante para quem? Por que não perguntamos o que interessava a eles? Qual o tipo de participação envolvido numa palestra?

Questiono ainda se a aproximação poderia se dar através de informativos para conscientizar as famílias a respeito da importância da escola. Seria isso possível? Qual tipo de informativo seria esse? Quais seriam os informativos ainda não realizados pela escola? Seriam essas ações citadas no documento suficientes para aproximar as famílias da escola? Ou ainda com vistas a uma gestão democrática? Se não, o que de fato seria efetivo?

Porém, antes de buscar ações para aproximar, integrar e participar sinto a necessidade de pensar sobre nossa motivação, interesse e intenção junto às famílias. Para que queremos proximidade com as famílias? Para que realmente participem? De que forma? Para nos ajudar a realizar nosso papel de ensinar? Para conhecer, ouvir as famílias? Ou apenas para que nos ouçam?

Oliveira, Neto e Oliveira (2020), quando analisou modelos de envolvimento com as famílias observou a crença existente acerca da necessidade de orientar e ensinar a elas sobre como ensinar seus filhos. Os autores afirmam que “o envolvimento dos pais aparece relacionado à participação e colaboração nas atividades propostas pela escola e no interesse pelo desempenho de seus filhos” (Oliveira; Neto; Oliveira, 2020, p. 10) como acompanhamento das tarefas e questões relacionadas à disciplina. Alertam ainda que há pouco espaço institucional para manifestação das famílias, sendo as ações destas, determinadas pelos interesses da escola, como meio de reforçar suas ações.

Se as ações das famílias têm sido determinadas pela escola, torna-se fundamental também pensar sobre os interesses que a escola representa, assim como refletir sobre o próprio conceito de participação.

Paro (2002, p. 16) quando utiliza o termo participação também se preocupa com uma maior precisão do conceito. Em sua pesquisa o autor observou que em termos de participação, a expectativa da escola é que a família assuma a vida escolar dos filhos, nos chamando a atenção para o nível de envolvimento, que além da execução, por exemplo, através de apoio e ajuda nas atividades escolares ou contribuições em dinheiro, a participação deva acontecer como modo de partilha do poder, nas tomadas de decisão, sendo que:

[...] a grande contribuição dos usuários na gestão da escola deve ser de natureza eminentemente política. É como mecanismo de controle democrático do Estado que se faz necessária a presença dos usuários na gestão da escola, para isso, o importante não é seu saber técnico, mas a eficácia com que defende seus direitos de cidadão, fiscalizando a ação da escola e colaborando com ela na pressão junto aos órgãos superiores do Estado para que este ofereça condições objetivas possibilitadoras da realização de um ensino de boa qualidade (Paro, 2002, p. 53).

Bem além de atuar nas questões pedagógicas, sobre as quais não possui formação e conhecimentos necessários, o autor nos chama a atenção para a necessidade de uma gestão participativa, na qual seria possível a defesa dos direitos das crianças, de suas famílias e da comunidade na qual a escola está inserida, uma participação efetiva possibilitando “autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado” (Paro, 2002, p. 40).

Olhando para a realidade da escola, que apesar de trazer em seu documento a intenção de uma gestão democrática, questiono como fazer para fomentar a contribuição da comunidade e famílias à sua participação na tomada de decisões, visando seus próprios objetivos e meios de atingi-los? Para isso, participar envolveria muito mais que alguns momentos pontuais, exigiria que conhecessem de fato o trabalho realizado, que acompanhassem, detectassem pontos a serem discutidos coletivamente, que cobrassem os ajustes necessários, o que parece algo muito distante ainda.

Então retomo Paro (2002), que realizou uma pesquisa qualitativa com estudo de caso numa escola pública de 1º grau de periferia de São Paulo nos anos de 1989 e 1990, que entendo que sua contribuição ainda é atual e relevante e me chamou a

atenção sobre algumas questões que impossibilitam a participação, destacando possíveis condicionantes do autoritarismo na escola, que dificultam a participação.

Entre estes, cita os de ordem político-sociais, mencionando os múltiplos e contraditórios interesses dos diferentes grupos presentes nas relações que se dão na escola, considerando que as "condições objetivas de existência levam as pessoas a estar permanentemente envolvidas em seus interesses pessoais mais imediatos [...] muitas vezes conflitantes com os de outros grupos pertencentes à mesma classe social" (Paro, 2002, p. 20) e em especial entre os próprios grupos atuantes na escola. Exemplo disso seria a greve dos professores pela luta de melhores salários, que muitas vezes é tida como contrária aos interesses dos usuários da escola, que acabam deixando de se juntar a luta por objetivos comuns,

[...] não se trata de ignorar ou minimizar a importância desses conflitos, mas de levar em conta sua existência, bem como suas causas e suas implicações na busca da democratização da gestão escolar, como condição necessária para a luta por objetivos coletivos de mais longo alcance como o efetivo oferecimento de ensino de boa qualidade (Paro, 2002, p. 47).

Mesmo que apenas por si só não garantam a ocorrência de relações democráticas e cooperativas, (Paro, 2002, p. 43) ou mesmo justifiquem a não existência de tentativas para superar suas condições, é necessário pensar que condicionantes materiais (precariedade do prédio, classes lotadas, falta de recursos materiais e baixos salários, especialmente dos professores que dobram ou triplicam sua jornada) tão presentes em nossa realidade, não possibilitam relações dialógicas e humanas na sala de aula ou na escola como um todo, uma vez que os esforços que poderiam se dar na direção de modificar relações autoritárias são despendidos para sanar a falta de recursos.

No dia a dia, lidamos com falta de material didático, espaço físico insuficiente, móveis inapropriados para faixa etária da EI, escassez de professores e funcionários, falta de recursos materiais e financeiros, baixos salários, entre outros, demandas essas que se sobrepõem a preocupações relacionadas, por exemplo, a mudança nas relações existentes no interior da escola. Acredito assim como Paro (2002), que apenas a partir da tomada de consciência dessas próprias condições é que podemos desenvolver meios para superá-las através do envolvimento e participação de todos os interessados, e a medida em que isso aconteça, famílias e comunidade,

ao se envolverem com sua ajuda na resolução de problemas na escola, adquirem mais conhecimento e familiaridade com as questões escolares, de modo a também poderem influir em decisões que aí se tomam” (Paro, 2002, p. 45).

Porém, na contramão dessa ideia, o autor também chama a atenção para a ocorrência de uma visão que se venha a ter sobre essa participação, como forma de intromissão das famílias em assuntos que não compreendem e por isso,

Às vezes, essa maior potencialização dos membros da comunidade para opinarem e reivindicarem maior espaço na tomada de decisões na escola parece constituir motivo para se evitar que a população participe mesmo na execução, quer diretamente com sua ajuda nos serviços da escola, quer indiretamente pelo pagamento de taxas como a da APM (Paro, 2002, p. 51).

Assim, cabe mais uma vez retornar a questão sobre nossas próprias intenções ao almejar a aproximação das famílias. Aproximar-se torna-se uma via de mão dupla, uma relação na qual não apenas os educadores têm direito à fala, à direção, à ação, mas também as famílias. Aliás, de quem é a escola? Quem é a escola? Ela é realmente pública?

Paro (2002), para falar sobre os condicionantes institucionais, aponta que a escola se organiza a partir de relações verticais em detrimento das horizontais, exemplificando essas relações a partir do papel do diretor, responsável último e autoridade máxima na escola. Ao ser legitimado através de concurso público que afere seus conhecimentos técnicos, escolhe a escola, sem ser escolhido por ela, obscurecendo o caráter político da função, além de atribuir uma falsa ‘neutralidade’ às suas ações.

Por fim, os condicionantes ideológicos (concepções e crenças que movem práticas) do autoritarismo na escola derivam de determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais. Atenção deve ser dada a descrença sobre a possibilidade da participação supostamente justificada, segundo Paro (2002), pelas condições de vida das famílias e pelo seu desinteresse, endossando certa acomodação de nós educadores diante de uma realidade que não teríamos poder para transformar.

Na medida que é apresentada como inquestionável, a impossibilidade da participação da comunidade na escola parece fazer com que mesmo as pessoas contrárias a tal participação se sintam ‘liberadas para defendê-la impunemente na certeza de que não terão que conviver com sua realização. por outro lado, ao remeter as caudas de

tal impossibilidade fora do âmbito da unidade escolar, os responsáveis pelo funcionamento desta passam a contar com um álibi para sua omissão no provimento de medidas que facilitariam tal participação (Paro, 2002, p. 53).

Corroborando para essa isenção de responsabilidade, alguns outros condicionantes culturais (Paro, 2002) relacionados a visão sobre escola e a própria participação das famílias. Como exemplo, trago Borges, Cia e Silva (2021) que pesquisaram a relação família-escola durante o isolamento social. Os autores afirmam que a percepção da família e dos educadores sobre a necessidade e importância de uma parceria entre ambos não é a mesma, pois enquanto os educadores buscaram comunicação e colaboração, a família demonstrou acomodação. Os autores atribuem essa acomodação por parte das famílias ao desinteresse, ao desconhecimento dos benefícios que o contato escola-família pode trazer, a opção por manter pouco contato para evitar outras novas experiências negativas pelas quais já passaram ou ainda ao desconhecimento das famílias sobre mecanismos de acesso aos professores, cabendo à escola a efetivação desse maior contato. Em se tratando do período pandêmico, os autores ainda consideram que implicitamente o motivo pode se relacionar à sobrecarga da família em função das demandas da conjuntura imposta.

Concordo com o autor sobre a sobrecarga das famílias durante a pandemia e esclareço que durante esse caminho, observei algumas questões que podem explicar a dificuldade da participação na minha realidade, que trarei na parte 4.4 que mostra o desconhecimento das famílias sobre o trabalho na EI; 4.5 que conta sobre a incompreensão das famílias a respeito da fala de nós educadores na escola; 5.3 que chama a atenção sobre concepções dos educadores em relação às famílias.

Sobre a falta de interesse em participar, Paro (2002) afirma que existe sim, a preocupação por parte da população sobre a qualidade do ensino, porém esta preocupação se relaciona a merenda, falta de professores e segurança nas escolas, sendo esses os elementos de que dispõem, para medir a qualidade do serviço oferecido. Isso nos mostra o desconhecimento das famílias, sobre tantos outros desafios que estão no interior da escola, cabendo a nós que aqui estamos, elucidá-los.

Outros vieses são trazidos pelo autor como a tradição autoritária da própria participação em sociedade, que tira das pessoas até mesmo a ideia dessa possibilidade por não encontrar espaços e meios de participar; também por uma visão de educação enquanto mercadoria a ser adquirida na escola, sua produtora e uma

vez que a família não participa desse processo, não seria apta a avaliar ou lutar por um ensino de melhor qualidade; e ainda sinaliza sobre o sentimento de medo e constrangimento das famílias em relação à instituição de ensino, mediante ao pouco espaço para participação, a possibilidade de represálias aos filhos e frente aos diferentes níveis econômicos, sociais e de conhecimentos, em especial pedagógicos, diante dos quais os educadores se sobreporiam às famílias.

Diante de tamanha complexidade entendo que a fim de promover relações democráticas, devemos nós educadores, pensar e questionar sobre nossas próprias concepções, crenças, motivações e práticas, se essas possibilitam ou impedem a participação em sala de aula e na escola como um todo uma vez que, segundo Paro (2002), “não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la” (Paro, 2002, p. 25).

No ponto do “como fazer” (de forma alguma propondo e/ou acreditando em receitas prontas) entendo que é a partir das próprias condições de vida das famílias e da comunidade escolar que podem e devem ser pensadas as possibilidades de participação, a fim de que fato se concretize. Paro (2002) cita que além do pouco estímulo à participação há um “escasso conhecimento que os integrantes da escola possuem sobre os reais interesses e aspirações da comunidade” e que “praticamente inexistente qualquer identidade da escola pública com os problemas de sua comunidade” (Paro, 2002, p. 27).

Isso nos dá um indicativo. Torna-se fundamental a aproximação para escutar famílias e comunidade, num primeiro momento, visando não a sua participação, mas o questionamento e elucidação sobre as reais condições e formas dessa participação de fato ocorrer. Conhecendo os impeditivos, podemos buscar eliminá-los.

Paro (2002) traz como alguns determinantes da participação da comunidade, determinantes esses, externos à instituição escolar, mas que devem ser considerados. Ligados em sua maioria, às condições de vida das famílias, seu tempo disponível, condições materiais e disposição, é certo que à instituição escolar, não caberia resolvê-los, porém é possível esforços no sentido de realizar adaptações e ajustes. Como exemplo de ações nesse sentido, o autor aponta horários alternativos das reuniões a fim de atender um maior número de famílias, e abertura de espaços para que famílias pudessem se reunir entre si para discussão de objetivos comuns, visando a qualidade do ensino.

Para além do que é possível ser feito no interior das escolas com vistas a participação das famílias, há de se destacar a necessidade de luta por parte de toda população e movimentos trabalhistas visando o

[...] provimento de condições para que os membros das camadas exploradas participem da vida escolar. Não basta permitir formalmente que os pais de alunos participem da administração da escola; é preciso que haja condições materiais propiciadoras dessa participação [...] uma medida é a instituição de dispositivo constitucional que facilite a participação dos pais na vida da escola por meio da progressiva inserção de horas de trabalho nas empresas, como liberação, sem prejuízos de vencimentos nos dias que deve comparecer a reuniões na escola (Paro, 2002, p. 14).

Destaco também a importância de prever nos documentos da escola e na prática cotidiana formações e ações junto aos educadores, visando refletir sobre a questão da aproximação e da participação das famílias, uma vez que, diante do que pregam os documentos e do discurso democrático que temos na escola, constatamos que a participação não acontece de fato. Diante das dificuldades encontradas, Paro (2002) alerta para a importância de

[...] atividades que ensejam maior contato com a realidade de nossas escolas e propiciem lidar mais concretamente com as atitudes do futuro educador fazendo aflorar os comportamentos autoritários, que não aparecem no âmbito do discurso, e colocando no centro da discussão a necessidade de um repensar crítico das próprias atitudes pessoais, na direção de um relacionamento social mais cooperativo e democrático (Paro, 2002, p. 18).

Voltando para a ciclovagem, conto que o percurso pelo ano de 2021 se iniciou com uma ligação da escola, feita pelo professor responsável por cada sala para as famílias de suas crianças, visando um primeiro contato e o início do estabelecimento do vínculo.

Em meu registro de 15/03/2021, realizado a partir de conversas com os professores, aponto que “*os primeiros telefonemas às famílias foram calorosos e estas comentaram sobre suas angústias, problemas e dificuldades, especialmente em relação a seus filhos*” (Registro Milena, 15/03/2021). Nessa ligação também foi solicitado da família um vídeo ou foto de apresentação da criança e que enviassem via *WhatsApp* para o professor da sala, o que esperavam para esse ano letivo, propostas essas que compreendiam o primeiro envio das AENP.

Durante esse primeiro contato foi possível perceber a satisfação da grande maioria das famílias, ao receber a ligação dos professores e ao mesmo tempo um desejo muito grande que a rotina fosse restabelecida com as crianças. Era claro que para as famílias as aulas presenciais seriam a melhor alternativa, porém demonstraram que a simples atenção dispensada, já era motivo para agradecerem muito ao final das ligações. As imagens das crianças em fotos ou vídeos começaram a chegar, porém recebemos poucas respostas à pergunta lançada sobre as expectativas da família para o ano letivo de 2021, como registrado por mim:

Perguntamos aos pais na primeira proposta de atividades não presenciais, o que eles esperavam do ano de 2021 e tivemos pouquíssimas devolutivas sobre esse questionamento. Por quê? Algumas professoras colocaram que é muito provável que não tenham entendido. Realmente penso que a pergunta foi ampla demais. Precisamos nos atentar para a linguagem utilizada, sermos específicos e claros nos enunciados e terei mais atenção a isso ao revisar as propostas (Registro Milena, 29/03/2021).

Esse trecho mostra que já nesse primeiro contato tivemos um indício de uma possível barreira rumo ao vínculo com as famílias, a falta de clareza da nossa fala ao nos dirigirmos a elas. E olhando por todo o caminho encontrei algumas outras pistas que também dificultam a aproximação das famílias do contexto escolar. Essas pistas se relacionam a concepções e incompreensões que considero grandes obstáculos para a participação na escola e por isso as explicitarei nos próximos pontos deste trabalho.

4.4 Altimetria: o silenciamento

Um fato durante as variações altimétricas é que há pouca, ou quase não há comunicação, pois subidas e descidas não favorecem o diálogo enquanto se pedala. Primeiro que nessas circunstâncias é quase impossível um grupo se manter próximo, pois cada qual assume ritmos muito próprios. No caso de uma subida, precisamos de fôlego, falar não é o mais indicado, cansa demais e numa descida a coragem de se soltar é quem dita o ritmo, sem contar que o vento faz tanto barulho que é praticamente impossível compreender o que alguém tenta falar.

Podemos pensar a pandemia como um caminho pelo qual enfrentaríamos a maior montanha do mundo, mas também contendo trechos que proporcionassem

desfrutar a calma de longas planícies, que no caso de uma ciclovagem são ideais para um diálogo. Sim, por que não enxergar uma possibilidade de maior diálogo entre educadores e famílias através dos meios digitais que atravessaram nosso fazer pedagógico?

Observando esse movimento, podemos pensar em alguns fatos ocorridos. Primeiro fato que merece atenção nesse caminho aconteceu no HTPC de 1º de março no qual algumas professoras sugeriram silenciar o grupo de *WhatsApp* que, como já referido, foi criado para manter o vínculo com as famílias, um canal de contato estabelecido desde o ano de 2020, para que apenas o professor tivesse o privilégio de falar nele.

Trago aqui parte do registro que elaborei quando esta questão do uso dos grupos de celular foi tratada. A justificativa para a ideia de apenas a professora poder falar era a importância de haver apenas as postagens das propostas das AENP para facilitar sua visualização pelas famílias:

[...] evitando que os pais “poluíssem” o grupo com mensagens não pertinentes. (excesso de informação/mensagens polêmicas). Se num primeiro momento queremos evidenciar apenas as propostas para ficar mais fácil das famílias visualizarem, por outro lado também há uma intenção de silenciamento de questionamentos para os quais não temos resposta, ou não temos poder de escolha ou ainda não queremos mudar. Algumas colocações que as famílias já fizeram em relação ao ano anterior [...], por exemplo, a qualidade das propostas que muitas vezes os filhos não gostaram ou não quiseram fazer, como também sobre se ter um parecer descritivo coletivo no final do ano passado sendo que muitos se esforçaram para fazer enquanto outros não fizeram nenhuma proposta e avaliação, ou seja, o parecer é o mesmo pra todos (Registro Milena, 01/03/21).

A partir da experiência do ano de 2020 vimos que algumas famílias trouxeram para o grupo de *WhatsApp* questões que demonstravam seu descontentamento frente às propostas da escola, como a recusa das crianças em fazê-las ou por não terem gostado ou por não demonstrarem interesse pelas mesmas. Uma vez que no contexto das AENP, o trabalho da escola era amplamente acessível às famílias, algumas delas também opinaram sobre o mesmo, demonstrando que estas nem sempre correspondiam ao seu interesse. Foi o caso em que a escola enviava propostas lúdicas e famílias pediam propostas voltadas para alfabetização (situação que será melhor detalhada na parte 4.5). Outra queixa das famílias foi sobre o recebimento de um parecer descritivo final em 2020 falando sobre o desenvolvimento do trabalho

realizado junto ao grupo de crianças e não sobre o desempenho individual de cada criança frente às propostas, como recebiam no modelo presencial de aula.

Se por um lado o parecer era uma determinação da SME e não havia outro modo de se fazer naquele momento, as propostas das AENP eram uma escolha do grupo de professores de cada ano da escola e o silenciamento eliminaria a chance de um diálogo sobre nosso próprio trabalho, podendo ser um indício tanto da nossa impotência em solucionar algumas questões legais, no caso dos pareceres ou ainda o não preparo para justificar nossas próprias práticas. De qualquer modo, sendo a proximidade com as famílias uma meta, estaríamos na contramão de nossos próprios objetivos, pois esse canal de comunicação aberto, além de um meio da escola informar a entrega de materiais e orientações sobre as AENP, seria um espaço para o estabelecimento de vínculo, acolhimento e escuta responsiva às famílias num contexto tão adverso.

Nesses momentos pensava sobre o quanto parecíamos querer a participação das famílias ao longo de todos os anos e vejo que agora nesse caminho, nessa subida à maior montanha do mundo que estávamos enfrentando, poderíamos estar preferindo ficarmos calados como escrevi em meu registro em 01/03/2021: “[...] *me questiono sobre o que é o mais importante nesse processo, pois nunca em outro momento tivemos tanto contato com as famílias. Precisamos tirar proveito disso [...]*” (Registro Milena, 01/03/2021).

Vejo a oportunidade que a pandemia nos trouxe de pensarmos sobre a relação, a participação, o tipo de comunicação que se estabelece no cotidiano escolar junto às famílias. Tanto aquela que estabelecemos durante o período das AENP, como a que temos em momentos de reunião de pais nas quais ocorrem poucas falas vindas das famílias e por que não, ainda, sobre a relação que poderíamos estabelecer na escola, pois afinal, quem mais teria o direito de falar sobre a escola do que as próprias crianças e suas famílias? Porém, é preciso pensar se realmente há o desejo de escutar o que esses sujeitos têm a dizer.

Felizmente, após algumas colocações sobre o assunto em HTPC *on-line*, chegamos a um comum acordo no qual os grupos continuariam abertos para que todos pudessem falar. Porém, com o passar do tempo, tivemos um outro tipo de silenciamento, o silenciamento das devolutivas que a cada bloco, passaram a diminuir

cada vez mais²⁴. Este era outro tipo de silenciamento, desta vez, vindo das famílias, como consta em meu registro. Nele, fiz questão de guardar as considerações feitas junto à professora Dorothy, *“nesse bloco de atividades tivemos apenas três devolutivas, percebemos que a participação que já não era satisfatória diminuiu ainda mais”* (Registro Milena, 18/05/2021).

Durante todo o decorrer das propostas realizamos adaptações, redução da quantidade de atividades, entrega de jogos como *tangran*, lousa mágica, materiais para confecção de brinquedos, que foram algumas estratégias que utilizamos com o objetivo de incentivar as famílias e crianças a realizarem as atividades, porém as justificativas eram de diversas ordens, como falta de tempo, recursos, paciência etc. Ainda tivemos um grande número de famílias que não davam justificativas, por mais que se buscasse contato, não recebíamos respostas.

Se num primeiro momento pensávamos que não havia mais comunicação por determinado número de celular, percebemos depois, que eles apenas não queriam responder. Isto ficou claro porque ao enviarmos recados pelo celular sobre a entrega das Cestas Verdes²⁵ ou pesquisa sobre o retorno presencial das crianças, a família respondia. Compartilho um fragmento de meu registro no qual explicito uma dessas ocasiões:

Durante essa semana enviamos uma pesquisa para saber se as crianças retornariam para o modelo presencial. Muitas professoras disseram que se surpreenderam com a pronta resposta de muitos pais que emudeceram no decorrer desse período, fazendo-as pensarem que nem tinham mais o mesmo número de celular e a conclusão é que todos eles estavam recebendo as propostas e orientações pelo grupo de WhatsApp (Registro Milena, 27/9/2021).

Buscando compreender o nosso descompasso, apresento, algo que se evidenciou, a distância entre nossas expectativas e as das famílias em relação às nossas crianças e seu percurso de aprendizagem.

4.5 Carimbo 1: Educação Infantil x Ensino Fundamental

²⁴ Mais adiante ampliarei a questão das devolutivas apresentando uma tabela.

²⁵ Programa Cesta Verde Escolar criado, em caráter excepcional, através do decreto 12.138, que dispõe sobre a oferta e distribuição de “kits” com gêneros alimentícios provenientes da Agricultura Familiar, adquiridos com recursos do PNAE, a todos os estudantes regularmente matriculados nas unidades escolares de educação básica da rede pública municipal e estadual de Rio Claro.

Um mesmo caminho sempre é diferente a partir do ponto de vista de quem o percorre, as aprendizagens, os percalços, as paradas, a contemplação, o ritmo e o preparo são únicos e singulares, e na viagem em que estávamos observei as diferentes percepções sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental como trazido por mim em meu registro:

Em HTPI a professora Dinorah reclama da não devolutiva dos pais, apesar de cobrar no particular. A Professora expõe sua preocupação de que mães parecem não ver sentido em fazer atividades propostas, alegando que precisam se preocupar com as atividades dos filhos que estão no Ensino Fundamental, por entenderem ser mais importante (Registro Milena, 07/04/2021).

Essa professora era responsável pela turma do Maternal I, (crianças de 3 anos). Me questiono sobre o porquê de se pensar que o EF tem maior importância que a EI e porque não se vê sentido nas atividades propostas. Seria pelo tipo de atividade (brincadeiras e não de registro)? Ou por haver no EF avaliação (prova) e reprovação? Em qual das duas etapas de escolarização a criança aprende mais? O que e como se ensina e aprende em cada uma dessas etapas? Quais seriam as ideias das famílias sobre esses questionamentos?

Em uma das propostas para as turmas de Maternal I, por exemplo, solicitamos que a família oportunizasse a exploração de utensílios da própria cozinha, como potes, talheres, panelas e tampas, e destaco em meu registro que:

Profa. contou que uma mãe durante esse período quis tirar o filho da escola, pois não via o porquê de fazer as atividades propostas, acreditava que elas não iriam contribuir para o desenvolvimento da criança, que era uma perda de tempo, que isso não era lição e que ele não estava aprendendo nada com aquilo (Registro Milena 27/9/2021).

Tentativas de explicação sobre a importância da exploração e descoberta, de aspectos pedagógicos da brincadeira e a sua intencionalidade para o desenvolvimento da criança não foram argumentos para que a mãe mantivesse o filho matriculado na escola. O que fez a mãe manter seu filho na escola foi a dificuldade de encontrar a vaga novamente caso as aulas voltassem para o modelo presencial, algo que soube por meio da vice-direção, no momento do cancelamento da matrícula.

Fomos percebendo que o caminho a ser percorrido pelas crianças durante a Educação Infantil idealizado pelas famílias não era o mesmo proposto pela escola. Desde o início do ano, em uma das primeiras reuniões de HTPI (*on-line*) com a turma

de professores do Infantil I, uma professora relatou, que “[...] *uma mãe pede que se coloque nas propostas contas e atividades de alfabetização ao invés de brincadeiras*” (Registro Milena, 08/03/2021), o que não foi um fato isolado no decorrer das propostas.

Sobre isso, Mello (2005) alerta que podemos estar contaminando a EI com tarefas do Ensino Fundamental e que a pressão por parte das famílias e, sobretudo, por questões de (má) formação dos professores, ocorre a antecipação da escolarização, acreditando-se que “quanto mais cedo a criança é introduzida de modo sistemático nas práticas de escrita, melhor a qualidade da escola da infância” (Mello, 2005, p. 24).

Em mais de uma turma, inclusive nos maternais, recebemos sugestões das famílias para que ensinássemos as crianças a lerem e a escreverem, como apareceu na avaliação do final do primeiro semestre. Enviamos às famílias pelo *Google Forms* quatro questões para que trouxessem suas considerações sobre “o que foi bom”, “o que foi ruim”, “sugestões para melhorar o trabalho da escola” e o “por que a escola é importante?”. Sobre a questão aberta para sugestões registrei:

Algumas sugestões das famílias das turmas de Infantil II diziam respeito a sua preocupação com a alfabetização: "O que deveria melhorar eram as atividades. Manda uma coisa mais fácil pra criança fazer. Por exemplo, desenho, a-e-i-o-u, uma coisa mais fácil", ou "Acho que poderia mandar mais atividade para as crianças aprenderem a ler, como um silabário (Registro Milena, 20/7/2021).

Algumas famílias por conta própria compraram cartilhas e/ou buscaram alfabetizar à sua maneira seus filhos em casa, e segundo seus relatos aos professores, algumas obtiveram sucesso, outras nem tanto.

Ao pensarmos sobre como contribuir para a compreensão das famílias em relação à Educação Infantil, as necessidades de cada faixa etária, sobre a importância da brincadeira para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, sentimos a necessidade de “[...] *colocar os objetivos na proposta para que pudessem entender que as brincadeiras têm objetivos de aprendizagens, que não são apenas passatempo*” (Registro Milena, 08/03/2021).

Porém, isso não aumentou o número de devolutivas. Para melhor compreendermos as devolutivas das propostas pelas famílias, construí a tabela a seguir com base nos registros em Diário de Classe de cada turma. Temos na primeira

linha, as propostas de atividades educativas não presenciais do 1 ao 16, entregues ao longo do ano de 2021 e, na primeira coluna, cada uma das turmas de Educação Infantil. As quantidades se referem ao número de crianças que realizaram devolutivas das propostas, mesmo que não integralmente.

Tabela 1 – Devolutiva das AENP do ano de 2021.

Turmas ²⁶	Nº crianças	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
M1A	15	13	11	7	7	6	8	4	9	5	5	3	4	3	3	2	2
M1B	15	15	10	8	9	7	10	4	2	3	7	2	1	0	0	0	0
M2A	15	14	13	7	7	8	4	7	7	5	6	8	4	5	5	5	4
M2B	15	15	15	10	9	8	8	6	5	6	5	3	4	3	3	0	0
M2C	25	21	14	11	7	8	6	5	6	5	7	6	4	5	4	1	1
I1A	25	18	18	15	15	10	17	12	11	11	8	8	12	8	11	9	8
I1B	25	22	14	14	14	12	13	11	8	6	5	6	6	3	6	6	6
I1C	23	18	11	14	7	6	15	8	6	8	2	3	7	7	7	4	4
I2A	19	18	14	15	13	12	9	8	11	11	11	12	9	10	10	9	9
I2B	23	23	17	16	16	16	16	15	16	14	14	16	15	7	10	10	10
I2C	23	21	16	15	15	13	14	12	6	10	12	13	12	5	2	15	15
I2D	22	21	20	20	19	18	16	13	17	14	13	10	9	9	14	17	15

Fonte: A autora (2021).

Como já mencionado, a tabela ilustra a diminuição do número de devolutivas mês a mês em todas as turmas, especialmente das turmas das crianças mais novas. Ressalto que o aumento de devolutivas nos últimos dois blocos das turmas do I2C e I2D justifica-se pelo retorno presencial, no qual as crianças cumpriram parte presencialmente e parte ainda realizando AENP entregues na vinda das crianças, que possibilitou o contato direto com as mesmas. O número maior de devolutivas nos anos mais avançados (Infantil II) seria um indício a respeito da preocupação da chegada ao Ensino Fundamental? Ou pela dificuldade em realizar a proposta com crianças tão pequenas, que exigem mais estímulo e direcionamento por parte do adulto? Ou ainda por acreditarem ou não na importância do trabalho com a faixa etária das crianças menores?

Entendo que as propostas que fazíamos envolviam brincadeiras que exigiam preparo do material e do espaço para que pudessem ser realizadas. Algumas vezes também pensamos se a recusa em fazer poderia se relacionar a disponibilidade de tempo ou a falta da compreensão da brincadeira enquanto potência para a

²⁶ Uso de “M” para as turmas de maternal e “I” para as turmas de infantil.

aprendizagem, mas percebemos também um possível desejo pela antecipação do processo de alfabetização e consequente instrumentalização dos filhos para o futuro conforme a avaliação semestral enviada às famílias:

Para finalizar questionamos o porquê da importância da escola. A maioria das famílias, além de destacar que a escola é importante para a aprendizagem e desenvolvimento, também afirma sua importância para o futuro, como na resposta de uma família do Infantil II: “Para preparar minha filha para o mundo e lá na frente ela poder escolher sua profissão (Registro Milena, 20/7/2021).

Na reunião de pais realizada na segunda semana de julho, buscamos explorar os objetivos para cada etapa, a importância do desenho, da brincadeira o que pareceu surtir efeito com algumas famílias das turmas do Infantil II, mas de qualquer modo, pudemos constatar muitos equívocos e falta de compreensão sobre o trabalho da Educação Infantil, assim como sobre o respeito e a valorização de cada etapa pelas quais as crianças passam até a conquista do mundo letrado.

Historicamente, o atendimento à infância foi marcado por diferenciações. Atividades de cuidado eram destinadas às crianças mais pobres, enquanto as crianças mais ricas passavam por experiências a fim de desenvolverem o aspecto intelectual.

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares (DCNEB, 2013, p. 81).

A partir daí, a EI tem passado por transformações, sendo necessário destacar que estas transformações irão determinar as concepções e as práticas do trabalho realizado. As DCNEB (2013) fazem uma retomada histórica de pontos importantes para a EI de nosso país:

Em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, um novo paradigma do atendimento à infância – iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) – tornou-se referência para os movimentos sociais de “luta por creche” e orientou

a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social.

O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização.

A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), regulamentando esse ordenamento, introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais, a integração das creches nos sistemas de ensino compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica. Essa lei evidencia o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem aprendizagem, e reafirmou os artigos da Constituição Federal acerca do atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

Neste mesmo sentido deve-se fazer referência ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu metas decenais para que no final do período de sua vigência, 2011, a oferta da Educação Infantil alcance a 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos, metas que ainda persistem como um grande desafio a ser enfrentado pelo país (DCNEB, 2013, p. 81).

Considerando as transformações acima temos a EI enquanto direito da criança, integrando a Educação Básica e assegurando a aprendizagem. Com isso, torna-se fundamental discussões e políticas em relação ao que diz “respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular” (DCNEB, 2013, p. 82).

Segundo as DCNEB

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (DCNEB, 2013, p. 86).

Desse modo, espera-se práticas na EI que considerem os saberes das crianças e os articule aos conhecimentos construídos historicamente. Nesse processo destaca-

se a importância das interações durante a participação da criança em situações significativas, promotoras de conhecimento e desenvolvimento, a partir das quais a criança vivencia experiências de exploração, de descoberta, de expressão, como também de compreensão da função social da escrita. Um ambiente potencializador em relação ao protagonismo, a participação, a dimensão coletiva e cooperativa, o clima sócio afetivo e comunicativo também são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.

Outro importante aspecto a se considerar em relação a EI é a importância das brincadeiras, pelas quais podemos estabelecer o principal meio de comunicação e acesso a criança. Calejon e Brito (2020) afirmam que

A brincadeira e o jogo são formas naturais e diretas que despertam atenção e concentração para a realização de uma atividade, portanto, podem servir de condições oportunas para o desenvolvimento e a apropriação dos conteúdos [...] (Calejon; Brito, 2020, p. 307).

As DCNEB (2013) também salientam a importância do brincar, pois é ele que oportuniza à criança imitar o que já conhece e construir aquilo que ainda não conhece. O brincar é a atividade através da qual a criança, nas diferentes etapas de seu desenvolvimento psíquico, aprende e se apropria do mundo (Mello, 2005) e,

Conforme estudos da teoria histórico-cultural, ao longo do processo de desenvolvimento psíquico do ser humano, existe uma atividade que se considera principal em cada etapa desse desenvolvimento, uma vez que é aquela que mais motiva o desenvolvimento de outras atividades que abrem o conhecimento do mundo para o sujeito, que mais exercita a organização de reorganização dos processos psíquicos e a que mais favorece mudanças na personalidade. esses mesmos estudos apontaram que na idade pré-escolar - entre 3 e 6 anos - o brincar livre constituído basicamente do faz-de-conta é essa atividade por permitir a experimentação de inúmeras outras atividades que descortinam o mundo dos objetos da natureza e da cultura para a criança, por favorecer o exercício do pensamento infantil através de suposições e conjecturas - que se confirmadas, permitem a criação de teorias temporárias ou não e, se rechaçadas, apontam para outras hipóteses - e, finalmente, por favorecer as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, uma vez que, ao se colocar no papel de outro, a criança assume um comportamento compatível com o personagem representado, em geral de mais idade que ela e com atitudes mais complexas e intencionalmente controladas (Mello, 2005, p. 35).

Destaco que o período em que a criança passa pela EI, é marcado por muitas conquistas como a aquisição da marcha, da fala, do controle esfincteriano, da formação da imaginação e, em especial, a brincadeira de faz de conta, além de se colocar como essencial no cotidiano da EI, evidencia um importante conquista adquirida pela criança, a de representar as pessoas, as coisas, os sentimentos e o mundo. Com o desenvolvimento da função-simbólica, da capacidade de representar, a criança passa a utilizar diferentes linguagens além do faz de conta, como o desenho, pintura, modelagem, construção, dança e a própria oralidade.

Buscando compreender melhor os processos vividos pela criança em idade da EI e como intervir para formação da inteligência, personalidade e aquisição da escrita, Mello (2005) cita as contribuições de Vygotsky, que considera a escrita como sistema simbólico complexo, pois a escrita vai representar a fala e esta, representa a realidade. Por isso, o seu ensino não pode se dar de forma técnica e mecânica através de procedimentos artificiais. A criança deve apropriar-se da escrita como linguagem, como forma de expressão, de atribuição pessoal de significado, aquilo que a criança vai conhecendo do mundo, da cultura e da natureza.

Uma vez que a pré-história da linguagem escrita é a história das formas de expressão, o ensino da escrita deve se dar através do despertar da necessidade e da iniciativa da própria criança, em situações reais de sua utilização.

É muito importante que anteriormente à escrita, o desenho e o brincar de faz de conta sejam muito explorados pelas crianças, uma vez que são formas de linguagem, possibilitando que usem um objeto para representar outro, o que promove o desenvolvimento do poder de representar o mundo e as coisas. Atividades que envolvem expressão são essenciais na formação das bases necessárias ao desenvolvimento das formas superiores de comunicação humana, que possibilitam compreender a escrita, também como forma de representação da realidade.

A autora cita duas teses da teoria histórico-cultural que contribuem para pensarmos procedimentos que levam a aquisição da escrita. A primeira delas se refere ao modo como se dá o processo de conhecimento humano. Crianças se apropriam de instrumentos culturais criados à medida que realizam atividades para as quais eles foram criados (Mello, 2005). No caso da escrita, isso acontece quando a utiliza considerando seu fim social, seja para conhecer sobre o mundo, ou seja para registrar vivências, expressar ideias, informações, sentimentos e emoções, ou seja, para comunicar-se.

Pensando nisso algumas atividades propostas, tão desejadas por muitas famílias, pecam por sua finalidade e sentido como, por exemplo, exercícios de treino de letras e sílabas em detrimento de propostas de comunicação e expressão. Porém para expressar, é necessário que a criança tenha o que dizer (escrever) como também fazer sentido, ser uma necessidade e esse deve ser o objetivo do professor, proporcionar experiências significativas que promovam aprendizagem e expressão em diferentes linguagens.

A criança deve ser ativa, atribuir sentido ao que aprende, entender o objetivo do que é proposto, justamente o que a motiva a ser ativa, a se envolver na atividade. Uma vez que se envolve na atividade, a criança se apropria do conhecimento e isso significa poder interpretar e expressar (fala, escrita, desenho, maquete, escultura, faz de conta, dança) de modo a tornar objetiva a sua compreensão.

A segunda tese trazida por Mello (2007) se relaciona ao momento mais adequado para a intervenção do professor, considerado o processo de desenvolvimento psíquico e cultural da criança, pois:

[...] a influência da educação sobre determinada função psíquica será mais efetiva no momento em que esta função estiver em desenvolvimento. Este é o momento adequado para a influenciar e potencializar seu desenvolvimento: não quando uma determinada função já está plenamente desenvolvida - o que implicaria retomar um desenvolvimento já cristalizado, desfazer processos e recuperar desvios - e tampouco quando a função não tem ainda as bases necessária para seu desenvolvimento. em outras palavras, é preciso considerar as regularidades do desenvolvimento infantil percebendo os períodos sensitivos nesse desenvolvimento (Mello, 2007, p. 34).

Apenas um profissional com conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e atento ao processo individual de cada criança é capaz de potencializá-lo. Em relação a apropriação do mundo letrado, a criança deve conviver com a escrita e leitura em situações reais de seu uso, mediante a sua função social, observando os adultos quando as realizam, estes se tornam referência e modelo de leitores e escritores.

Além disso, é necessário que a criança viva experiências significativas, conhecendo espaços, pessoas, histórias, músicas, filmes, conhecer mais sobre assuntos que lhe interessa, observando, experimentando, comentando suas experiências e registrando-as por meio das diferentes linguagens.

Desse modo, a tarefa do adulto é despertar o desejo e em consequência disso, o exercício da expressão, ampliando a utilização de diferentes materiais e estratégias,

como se tornar escriba dos textos que as crianças podem produzir a partir de suas vivências e de sua necessidade de expressão mediante ao que veem, ouvem, vivem, descobrem, aprendem.

A expressão oral é condição para o desenvolvimento da inteligência, pois as palavras são a matéria com que trabalha o pensamento, se falta palavra, falta pensamento, as palavras organizam o mundo (Mello, 2007). Em situação de isolamento social, quais foram as experiências vivenciadas pelas crianças em relação à cultura, a expressão, a participação, ao protagonismo, ao pertencimento, à construção da própria identidade e de uma imagem positiva de si mediante a convivência com pares e adultos? A tudo isso e muito mais, serve a escola de EI.

Tais ações realizadas com as crianças, contribuem para seu desenvolvimento global, e em especial são fundamentais para que se apropriem do funcionamento da escrita, e essas questões devem fazer parte da formação específica do professor, não devendo ser esperado que as famílias pudessem de alguma forma compreender e realizar o trabalho da escola em seus lares, considerando que sua experiência no assunto seria apenas os processos de ensino e de aprendizagem dos quais ela mesma vivenciou enquanto estudante.

Castro, Alves e Castro (2021) afirmam que as interações remotas permitiram aos pais a compreensão de que a vivência pelas crianças de experiências valiosas e significativas promovem autonomia e protagonismo ao tentarem conhecer o mundo físico e social, porém as frases que ouvimos como “meu filho só faz rabisco” ou “ele não sabe fazer”, nos mostraram indícios de uma possível educação dos familiares pautada em métodos transmissíveis, e nos indicaram o quanto ainda é necessário desvelar o que acontece nesse rico caminho das crianças até o início do Ensino Fundamental. Mostrar às famílias e à comunidade em geral aquilo que se faz e a importância do que se faz na Educação Infantil, exatamente no seu tempo e espaço, além de nosso dever, se mostrou uma necessidade.

4.6 Carimbo 2: da compreensão

E ainda observamos no caminho um ponto muito importante. Para que um diálogo aconteça é preciso que haja compreensão de ambas as partes daquilo que se ouve, da linguagem utilizada. Durante esse período de pandemia percebemos que famílias não compreendiam nossas palavras, aquela escrita que fazíamos nas

propostas de AENP. A partir das conversas com as famílias pelo grupo de *WhatsApp*, os professores percebiam as dificuldades e compartilhavam comigo nos momentos de HTPI como registrado por mim:

[...] os pais não estão compreendendo nossas propostas. Precisamos de enunciados mais simples, etapas mais simples. Falta familiaridade com a linguagem que usamos. Temos tentado semana a semana simplificar nossa escrita e vamos continuar nesse sentido, também enviar áudios e vídeos explicativos e demonstrativos (Registro Milena, 15/4/2021).

Duas questões podem ser levantadas, a primeira diz respeito à dificuldade de compreensão dos textos escritos, pois apesar de se ter domínio do sistema notacional de escrita alfabética e assim realizar a leitura de palavras, apenas isso, não possibilita a apropriação de uma mensagem ou, no caso, de um enunciado. E também podemos pensar na questão cultural e no vocabulário pedagógico utilizado por nós educadores, o mesmo que sempre utilizamos durante as reuniões de pais, nas quais há poucas colocações por parte das famílias. E neste momento de maior contato me questiono se realmente conseguimos nos comunicar enquanto falávamos nessas reuniões. Isto ficou evidente com o comentário da professora Sonia no HTPC registrado em meu diário reflexivo: *“A professora contou que nessas ligações, os pais falaram que não entendiam nada do que estava escrito na proposta”* (Registro Milena, 12/4/2021).

Por mais de uma vez tentamos simplificar e reduzir nossa escrita durante a elaboração dos blocos que se seguiram, buscando elucidar as propostas. Também passamos a gravar áudios explicativos e, na medida do possível, fazer vídeos com os próprios filhos ou sobrinhos mostrando como se poderia fazer com as crianças em casa. Percebemos que essas ações possibilitaram não apenas a melhor compreensão das propostas como o fortalecimento do vínculo.

De qualquer modo posso dizer que essa aproximação permite pensar no tipo de contato que temos estabelecido tanto no sentido de nos fazermos entender, como também de compreender o outro, a quem nos dirigimos para cada vez mais adequar nossa fala a ele, como destaquei em meu registro:

[...] não apenas podemos avaliar o que a família sabe e precisa saber sobre o trabalho da escola e trabalhar com isso em reuniões de pais, como também ouvir a família para poder melhor atendê-la como, por exemplo, quais os melhores horários para reunião e entrega de material, quais as possibilidades de realizar determinada proposta

devido as condições de espaço e material em casa etc. (Registro Milena, 01/03/2021).

Durante os poucos dias de retorno presencial facultativo que tivemos a partir do dia 04 de novembro de 2021, as crianças de cada turma foram divididas em quatro bolhas (grupos de convivência) para frequentarem a escola. A cada semana, era a vez de uma das quatro bolhas nomeadas por cor (azul, amarelo, verde e vermelha) estarem presentes na escola. Para fins de adaptação ao contexto escolar, nos primeiros dias de cada bolha, um familiar acompanhou a criança participando das atividades junto com a mesma. Destaquei em meu registro um trecho do relato da professora Marisa sobre esses momentos:

[...] durante a presença dos pais na adaptação do retorno presencial pode-se notar seus olhos brilhando durante a contação de histórias, brincadeiras com elementos da natureza, danças... Lembrando que essa participação que descreve não acontece, por exemplo, em uma reunião de pais (Registro Milena, 18/11/2021).

A satisfação pelo retorno presencial era visível, mas também entendo que diferente dos momentos de reunião dos pais, nos quais falamos com as famílias sobre o trabalho desenvolvido, nesses dias, elas puderam vivenciar um pouco, como crianças, o que de fato acontece na escola. Penso que esses momentos junto às famílias, possibilitaram a compreensão do que fazemos na Educação Infantil, o quanto as brincadeiras são prazerosas e fonte de aprendizagem para as crianças.

Pensando em futuras propostas de fortalecimento do vínculo, considero essas práticas que tivemos entre professores, crianças e famílias potente. Proporcionar durante diversos momentos do ano letivo, como nas reuniões de pais, oportunidades nas quais as famílias vivenciem, e não apenas ouçam sobre as práticas na Educação Infantil é fundamental.

Em propostas coletivas entre adultos e crianças como leituras, jogos e brincadeiras é possível compreender o potencial do lúdico para a aprendizagem. Estas são ações que sinto a necessidade de fomentar junto ao grupo de professores, além da criação de um projeto de formação voltada às famílias, visando conhecerem um pouco sobre o que é e acontece na Educação Infantil.

5 A VIAGEM DO GRUPO DE PROFESSORES

Figura 4 – Credencial (fictícia) dos professores.

 CIRCUITO DA PANDEMIA ANO: 2021 CREDENCIAL NOME: <i>Professores</i> NÍVEL DE DIFICULDADE: <i>o novo fazer e os meios digitais (p. 104)</i> MAPA: <i>a formação da equipe (p. 106)</i> ALTIMETRIA: <i>as concepções do educador (p. 112)</i> DISTÂNCIA: <i>o trabalho coletivo (p. 115)</i>	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>ETAPA</th> <th>DISTÂNCIA</th> <th>ALTIMETRIA +</th> <th>REALIZADO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>43,33 km</td><td>515 m</td><td></td></tr> <tr><td>2</td><td>40,58 km</td><td>828 m</td><td></td></tr> <tr><td>3</td><td>28,98 km</td><td>100 m</td><td></td></tr> <tr><td>4</td><td>10,54 km</td><td>448 m</td><td></td></tr> <tr><td>5</td><td>42,85 km</td><td>1132 m</td><td></td></tr> <tr><td>6</td><td>21,7 km</td><td>1072 m</td><td></td></tr> <tr><td>7</td><td>33,14 km</td><td>738 m</td><td></td></tr> <tr><td>8</td><td>32,41 km</td><td>415 m</td><td></td></tr> <tr><td>9</td><td>31,57 km</td><td>730 m</td><td></td></tr> <tr><td>10</td><td>46,33 km</td><td>848 m</td><td></td></tr> <tr><td>11</td><td>52,95 km</td><td>421 m</td><td></td></tr> <tr><td>12</td><td>43,32 km</td><td>515 m</td><td></td></tr> </tbody> </table> Atenção: A.A.S.R. e T. elaboraram altimetria contínua e conectada com o circuito. Confira as características de cada etapa no cartão oficial do circuito e no roteiro. <table border="1"> <thead> <tr> <th>ETAPA</th> <th>PENSOAMENTO</th> <th>DISTÂNCIA</th> <th>ALTIMETRIA +</th> <th>REALIZADO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>3</td><td>Interatividade</td><td>24,13 km</td><td>218 m</td><td></td></tr> <tr><td>4</td><td>Aproximação</td><td>18,2 km</td><td>240 m</td><td></td></tr> </tbody> </table>	ETAPA	DISTÂNCIA	ALTIMETRIA +	REALIZADO	1	43,33 km	515 m		2	40,58 km	828 m		3	28,98 km	100 m		4	10,54 km	448 m		5	42,85 km	1132 m		6	21,7 km	1072 m		7	33,14 km	738 m		8	32,41 km	415 m		9	31,57 km	730 m		10	46,33 km	848 m		11	52,95 km	421 m		12	43,32 km	515 m		ETAPA	PENSOAMENTO	DISTÂNCIA	ALTIMETRIA +	REALIZADO	3	Interatividade	24,13 km	218 m		4	Aproximação	18,2 km	240 m	
ETAPA	DISTÂNCIA	ALTIMETRIA +	REALIZADO																																																																	
1	43,33 km	515 m																																																																		
2	40,58 km	828 m																																																																		
3	28,98 km	100 m																																																																		
4	10,54 km	448 m																																																																		
5	42,85 km	1132 m																																																																		
6	21,7 km	1072 m																																																																		
7	33,14 km	738 m																																																																		
8	32,41 km	415 m																																																																		
9	31,57 km	730 m																																																																		
10	46,33 km	848 m																																																																		
11	52,95 km	421 m																																																																		
12	43,32 km	515 m																																																																		
ETAPA	PENSOAMENTO	DISTÂNCIA	ALTIMETRIA +	REALIZADO																																																																
3	Interatividade	24,13 km	218 m																																																																	
4	Aproximação	18,2 km	240 m																																																																	
	PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE (p. 118)																																																																			
(RE) CONHECIMENTO (p. 125)																																																																				

Fonte: A autora (2023).

Antes de contar sobre essa viagem, gostaria de lembrar que apesar de estar na função de PC, sou professora, e o que trago sobre a viagem do grupo de professores, foi buscando elucidar o que acontecia e acontece nas relações estabelecidas entre nós e as famílias, por isso, se meu olhar parecer crítico, alerto que ele buscava apenas pela compreensão diante de tal contexto (Chaluh, 2013).

Então, para contar sobre o percurso atravessado pelos professores, começo falando sobre um grupo. Se você fosse fazer uma viagem de bicicleta, o que preferiria? Fazê-lo só ou contar com a companhia de outras pessoas? Pedalar em grupo agrega facilidades como segurança e apoio nas horas difíceis, mas também traz algumas dificuldades. Paga-se um preço pela companhia. O ritmo, o lugar, os horários, as paradas, precisam ser negociados. É necessário chegar a um consenso que pode não ser aquilo que nós mesmos desejamos.

Figura 5 – Grupo da cicloviação pelo Vale Europeu/SC - 2022.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Outra questão também em relação a um grupo é que penso ser preferível viajar com amigos ou pessoas conhecidas a viajar com estranhos. É importante afinidade

para juntos acordar e dormir por vários dias. Sem contar que na hora que bate o cansaço por vários dias de esforço durante uma cicloviação, nem sempre o bom humor impera e a tolerância e compreensão são necessários uns para com os outros. Ouso dizer que quando terminamos uma cicloviação um elo ainda maior se estabelece entre o grupo.

O grupo de professores da escola para essa cicloviação do ano de 2021, no contexto das AENP, era formado por doze professoras de Educação Infantil PEB I, além de quatro professoras de Projeto Especial²⁷ e três professores de Educação Física. Já se tratava de um grupo familiar, diferente da alta rotatividade com muitas trocas de professores a cada ano, que encontrei em 2004 quando iniciei nessa escola, a grande maioria do grupo já permanecia na escola há alguns anos.

5.1 Nível de dificuldade: o novo fazer e os meios digitais

Era um caminho desconhecido pelo qual o grupo de professores passava, assim como era desconhecido o grau de dificuldade envolvido na prática docente no contexto da pandemia.

Quando resolvemos conhecer novos caminhos de bicicleta, muitas vezes nos deparamos com terrenos impossíveis de serem percorridos pedalando, como ilustra a foto a seguir, e não há outra alternativa senão empurrar a bicicleta, encontrar atalhos ou maneiras de vencer os obstáculos.

²⁷ O professor de projeto especial tem uma aula por semana de 50 minutos com a turma e desenvolve um tema escolhido pela escola, no caso, raciocínio lógico.

Figura 6 – Terreno acidentado da Zona rural de Rio Claro/SP - 2020.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020).

Para fazer essa cicloturagem e ser professor ou professora, foi necessário a reinvenção de práticas para o modelo não presencial, estratégias para dialogar com as famílias, atividades adequadas ao contexto dos lares, elaboração de vídeos demonstrativos, imagens e áudios com explicações cada vez mais simplificadas, ligações, confecção de material complementar como jogos, entre outros. Ainda assim, essas propostas, não foram fáceis de serem realizadas pela maioria das famílias. Os professores também enfrentaram aumento da demanda de documentação sobre o trabalho, desafios para lidar com meios digitais e para garantir a participação das famílias. Sem contar que o apoio da presença física dos colegas, da equipe escolar e da alegria das crianças, abriu espaço para a solidão preenchida remotamente pelas telas e pela angústia diante das exigências e incertezas do contexto da pandemia que assolou o mundo.

No período da pandemia podemos dizer que todo grupo de professores estava num mesmo ritmo. Muitas vezes a experiência adquirida nos anos trabalhados influencia muito na prática, mas curioso é pensar que o tempo de cada professora no magistério, seus anos em sala de aula, diferença alguma faria na situação que se

vivenciou o ser educador durante a pandemia, pois se tratava de uma prática inédita, colocando a todos na mesma posição.

O que nos possibilitou driblar a distância foi o uso dos meios digitais e em relação ao uso da tecnologia, Calejon e Brito (2020) afirmam que:

Vivemos em um mundo globalizado em que as informações são disseminadas com muita rapidez e a tecnologia da informação e da comunicação (TICs) surge por um lado como uma proposta inovadora e por outro como um desafio aos professores. No contexto social atual em que o isolamento e o distanciamento é condição obrigatória para manutenção da saúde e da vida, a continuidade da escolarização só foi possível por meio dos recursos criados pela tecnologia da informação e da comunicação. O desafio posto está em como retomar a atividade escolar e pedagógica e compreender o tamanho das diferenças na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes, considerando a dificuldade e a precariedade dos recursos tecnológicos existentes em alguns segmentos da sociedade (Calejon; Brito, 2020, p. 295).

Assim, estávamos diante da necessidade de utilizar a tecnologia, que passou a fazer parte da rotina, trazendo aos professores o desafio de aprender a fazer, pois na escola ainda não se usava nem mesmo ferramentas como *Google Drive* ou *Google Meet*. Em reunião de HTPC, uma professora desabafa conforme escrito por mim em meu registro do dia 26/04/2021:

[...] não poderia deixar de destacar a angústia da professora Cleide quando trouxe a questão da tecnologia, questionando de que maneira irá ajudar os pais explicando o procedimento necessário para poderem participar da Reunião, se ela mesma não possui conhecimentos básicos de ferramentas de informática. Trata-se de uma preocupação legítima e me coloco à disposição da professora para ajudá-la no que eu puder (Registro Milena, 26/04/2021).

Calejon e Brito (2020) destacando a ansiedade e o desgaste produzido diante das condições de realização da prática pedagógica nesse novo contexto, relatam pesquisas que demonstram:

[...] o papel que os recursos da tecnologia da informação e da comunicação podem desempenhar na organização de uma educação capaz de promover o desenvolvimento dos estudantes, mas evidenciam que não se trata de um recurso mágico e menos ainda universalizado no nosso contexto. Os professores precisam aprender a trabalhar com estas ferramentas e as condições de trabalho precisam ser asseguradas (Calejon; Brito, 2020, p. 302).

Nesse sentido, a fim de minimizar os problemas enfrentados pelo grupo, procurei ajudar aqueles que precisavam e o mesmo movimento aconteceu entre os próprios professores, os professores que sabiam mais, ajudavam aqueles que encontravam as maiores dificuldades. A SME também ofereceu, tanto para equipe gestora quanto para os professores, uma formação denominada Ferramentas Digitais, de maio a julho de 2021, via *Google Meet*.

Apesar de introduzirmos a tecnologia em nosso novo fazer, é importante lembrar que mediante o contexto social e econômico em que nossa escola se insere, muito antes da pandemia já sabíamos que esses mesmos recursos tecnológicos e o que eles oferecem não estão disponíveis à grande maioria das crianças atendidas na escola, sendo que o uso da tecnologia pelas famílias e ainda quando possível, se limitou ao uso do *WhatsApp* para recebimento das AENP, e em menor quantidade de famílias, ao uso do *Google Meet* para participarem da Reunião de pais.

Sobre isso, Calejon e Brito (2020) afirmam que:

[...] quando pensamos em popularizar a tecnologia digital é necessário considerar que não estamos conseguindo a universalização deste instrumento ou ferramenta dados os fatores econômicos e sociais que impedem o acesso. (Daroda, 2012) Assim, ainda que os recursos da tecnologia digital tenham oportunizado a criação de contextos de escolarização em situação de isolamento e distanciamento obrigatório no contexto da pandemia, a dimensão da desigualdade econômica e social constitui-se em impeditivo para o acesso de muitos estudantes aos conteúdos escolares (Calejon; Brito, 2020, p. 297).

A falta de meios e recursos necessários para a continuidade do processo educativo durante a pandemia, torna extremamente desigual a continuidade do mesmo. Se há muito tempo já se tratava de um desafio o uso da tecnologia no contexto das escolas públicas, especialmente nas escolas de periferia, a pandemia evidenciou um abismo entre as diferentes realidades das crianças e famílias.

5.2 Mapas: a formação da equipe

A formação continuada na escola acontece quase em sua totalidade durante as HTP. Anualmente a SME orienta como devem ocorrer esses momentos nas UEs, como a Resolução nº 04/2021, de 17 de fevereiro de 2021 que usarei para fazer algumas considerações importantes. Este documento fundamenta-se nas normas da

Lei Complementar 024 de 15 de outubro de 2007 e suas alterações, na Consolidação Das Leis do Trabalho (CLT) e no Parecer CNE/CEB 09/2012. A Resolução dispõe sobre a organização e funcionamento das Horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), Individual (HTPI) e Livre (HTPL²⁸) dos docentes, estatutários e contratados na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, neste caso, para o ano letivo de 2021.

Segundo a resolução acima citada, as HTP constituem a jornada de trabalho docente (representam $\frac{1}{3}$ do total) e têm a duração de 50 minutos. As HTP se dividem em HTPC que deve ser cumprida no local de trabalho ou local indicado pela SME, em HTPI no local de trabalho e ainda em HTPL em local de livre escolha do docente. Em caráter de excepcionalidade, devido a pandemia, as reuniões foram realizadas *on-line* por meio do *Google Meet*.

As HTPC e HTPI devem atender às demandas dos professores, sendo planejadas e organizadas por nós PCs em parceria com a equipe gestora da escola, com vistas a integrar o conjunto dos professores do respectivo segmento. De acordo com as orientações da direção escolar, visando uma melhor organização e acompanhamento do trabalho pedagógico, a partir da entrada de uma segunda PC no final do ano de 2019, passei a ser responsável por um olhar mais cuidadoso às questões de formação do grupo de professores da EI, 1º e 2º ano do EF, enquanto a outra PC atuaria mais de perto com o grupo de professores dos demais anos do EF (3º, 4º e 5º ano).

As HTPI são destinadas ao planejamento e preparação das aulas, atendimento aos responsáveis, elaboração de documentação e uma HTPI semanal ou quinzenal de orientação junto ao PC, individual ou em grupo. Nesses momentos costumo iniciar indagando sobre o que os professores gostariam de destacar sobre o trabalho desenvolvido com as crianças, seus resultados e suas dificuldades para juntos pensarmos em como saná-las. Em seguida, realizo as orientações necessárias previamente pensadas a partir das observações do trabalho ou vindas da direção ou da SME. E ainda, na medida do possível, são trazidos temas para formação, através de leituras ou exposição oral pela PC. Geralmente esses temas se relacionam aos estudos das HTPC, como forma de complementação.

²⁸ Horas de Trabalho Pedagógico em Local Livre (HTPL) que é um tempo para fins de cumprimento das atividades inerentes às práticas de ensino aprendizagem, em local e horário de livre escolha.

Diferente das HTPC, nesse espaço mais íntimo, todos os professores participam e dialogam sobre o que fazem, e é nesses momentos que mais me aproximo de cada um e através de suas palavras, também do seu grupo de crianças. Ressalto que durante a pandemia, que nos disponibilizou maior tempo, foi possível reunir semanalmente o grupo completo de professores de cada ano da EI entre si e também comigo, PC.

A HTPC, trabalho coletivo estritamente pedagógico, é considerada como espaço de formação continuada, propulsor de momentos de estudo, discussão e reflexão. Na nossa escola, a elaboração das pautas da reunião de HTPC é feita por nós, PCs, e buscam atender as demandas do grupo de professores, da direção da escola, da SME e das próprias PCs a partir da observação do trabalho. Após elaborar a pauta das HTPC ela é discutida junto à direção da escola, que expõe suas críticas e sugestões.

Nas HTPCs, todos os professores da escola estão presentes, tanto os professores das salas regulares (PEB I) quanto os professores de Educação Física, Projeto Especial e Sala de Recursos no caso da EI. Como a escola também atende EF, destaco que além dos professores das salas regulares, ainda estão presentes os professores de Inglês, Educação Física, Projeto de Leitura e Arte. O grupo da gestão completo, também se faz presente: diretora, duas vice-diretoras e as duas PCs.

A reunião é conduzida pela PC e geralmente segue a seguinte ordem: inicia-se com uma leitura deleite²⁹ trazida por um dos participantes respeitando um cronograma previamente elaborado; em seguida ocorrem os informes e orientações de diferentes ordens vindos da SME, direção, grupo de professores, outros setores da escola ou da própria PC; e por fim, inicia-se o momento de formação com temas pertinentes a prática pedagógica através de diferentes dinâmicas, como leituras, discussões, exposição, relatos sobre o trabalho ou sobre as leituras realizadas propostas pela PC em momentos de HTPI. Os temas para estudo geralmente são definidos por nós PCs, com anuência da direção ou ainda temas propostos pela SME.

Durante a HTPC em nossa escola, a participação da direção acontece em momentos pontuais como orientações, informes, apresentação de documentos

²⁹Desde 2013, ano em que tivemos a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC/MEC, passamos a fazer o momento de leitura deleite (ler por prazer) para iniciar a reunião de HTPC no qual cada participante, segundo cronograma feito pela coordenação da escola, traz uma leitura de sua escolha para partilhar com o grupo.

emitidos pela SME e contribuições para ampliar os temas trazidos para formação. A maior parte do grupo de professores também participa durante as HTPC, tanto em relação às suas dúvidas, como também contribuições sobre os temas desenvolvidos. Apenas alguns poucos professores, geralmente os mais calados, preferem não participar.

Destaco que as HTPC, que presencialmente eram semanais com duração de 100 minutos, durante a pandemia passaram a acontecer apenas quinzenalmente, também com essa mesma duração. Já a quantidade de HTPI, que se relaciona proporcionalmente a jornada de trabalho (quantidade de horas trabalhadas com estudantes) e no período da pandemia foi definida pela direção da escola, de acordo com as orientações recebidas pela SME.

Esclarecido esses momentos de formação na escola e retornando ao complexo contexto pandêmico em que nos encontrávamos, questiono aonde chegaria nosso grupo sem saber o caminho ou sem possuir um novo mapa? Afinal, qual formação seria adequada a esse contexto? Ao iniciar a abertura desse caminho inédito à foice, me deparei com a necessidade de um olhar mais atento para as questões sobre a formação da equipe.

Dentre as imposições trazidas pela pandemia diante da adaptação ao novo modo de exercício da docência, ocorreram momentos nos quais houve questionamentos sobre a prática, e até mesmo dúvidas, em relação a querer continuar ou não a ser professor nessas circunstâncias. Além do desafio de reaprender a fazer, foi perceptível a necessidade de reafirmar os alicerces enquanto profissionais da Educação Infantil, pois, o trabalho realizado nesta etapa de escolaridade não acontece através de exercícios, aulas ou atividades para as crianças desenvolverem (como já tratamos na parte 4.5), o que dificultava ainda mais a elaboração de propostas para serem realizadas em seus lares.

Como realizado todo início de ano, fiz uma pesquisa junto ao grupo de professores, dessa vez por meio do *Google Forms*, para, a partir disso, pensar e planejar os momentos de formação. As perguntas feitas aos professores em relação à formação foram:

1. Qual modelo de formação você considera mais produtivo: a) trocas de experiências; b) leituras e discussão de textos; c) palestra ou exposição de temas, textos, estudos, por terceiros como coordenação ou convidados.

2. Como você justifica sua prática (aquilo que você faz, o modo que faz e o porquê faz)? Ela se baseia em referenciais teóricos/documentos? Quais?
3. Em relação a esses referenciais/documentos que respaldam as práticas, você:
 - a) tem domínio; b) domina em partes; c) ainda não tem domínio.
4. Quais documentos devem ser aprofundados em estudo?
5. Qual tema você gostaria que fosse abordado durante esse ano? Favor ser o mais específico possível.

Em 26/04/2021, trouxe em meu registro algo que muito me inquietou ao analisar o resultado dessa pesquisa:

Ao questionar sobre como justificam a prática e seus referenciais teóricos, apareceram respostas vagas como: Teoria e prática; Referenciais teóricos (4); Documentos (5); Artigos; Troca com colegas (5); Pesquisas; Experiência (2); Vídeos; Leituras; A partir do que mostra o aluno; Graduação; Pós-graduação; HTP; Cursos (3) e autores (Gandhy Piorski e Paulo Foch). Foram citados os documentos: BNCC (4); RCNEI³⁰; DCNEB; Orientação Curricular da EI da Rede Municipal de Rio Claro (3). E finalmente apareceram como referencial de apenas uma professora: Paulo Freire, Reggio Emilia e Sociologia da Infância. Em relação a esses referenciais e documentos apenas 7% dos professores responderam ter domínio dos mesmos. Nesse momento tão delicado no qual as famílias nos questionam sobre o porquê de se ter tantas brincadeiras, o porquê de nossa prática, a pesquisa mostra a necessidade de reforçarmos nossos alicerces (Registro Milena, 26/04/2021).

Isso me alertou para o fato de que o grupo de professores encontrou dificuldade em responder qual referencial respalda seu trabalho, e analisando um pouco mais as respostas, talvez até mesmo sobre o que de fato entendem por referencial teórico. Desse modo, parece que temos uma grande maioria do grupo que não sabe por qual direção seguir de fato, e considerando ser um grupo estável, penso sobre meu desafio enquanto formadora.

Devido a esse cenário e aos questionamentos que recebemos desde o ano de 2020 de parte das famílias³¹ sobre nossas propostas, especialmente, sobre priorizarmos as brincadeiras, decidi iniciar a formação do ano de 2021 com as DCNEB,

³⁰ Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

³¹ Conforme trazido no capítulo 4.

pois como trazido em meu registro, *“Precisamos saber de onde vem nossa base para o trabalho que elaboramos ou deveríamos elaborar”* (Registro Milena, 10/05/2021).

As especificidades de cada turma e seus contextos são primordiais para o planejamento das propostas, porém entendo que se voltar para aquilo que fundamenta o fazer na escola, é um exercício de consulta a um mapa, que aponta direções e que deve ser usado tanto como ponto de partida quanto durante toda a trajetória, constantemente, para que de fato a prática se respalde nas orientações dos documentos oficiais (DCNEB, BNCC...), como os da própria escola (Proposta Pedagógica, PPP, Planejamento anual...).

De acordo com o trecho abaixo citado, extraído de meu registro de 29/03/2021, é perceptível que, se por um lado, naquele momento observávamos uma valorização do papel do professor por parte das famílias, por outro, chamo atenção para a necessidade de mostrar o trabalho desenvolvido pela Educação Infantil o que requer dos educadores, propriedade para tal.

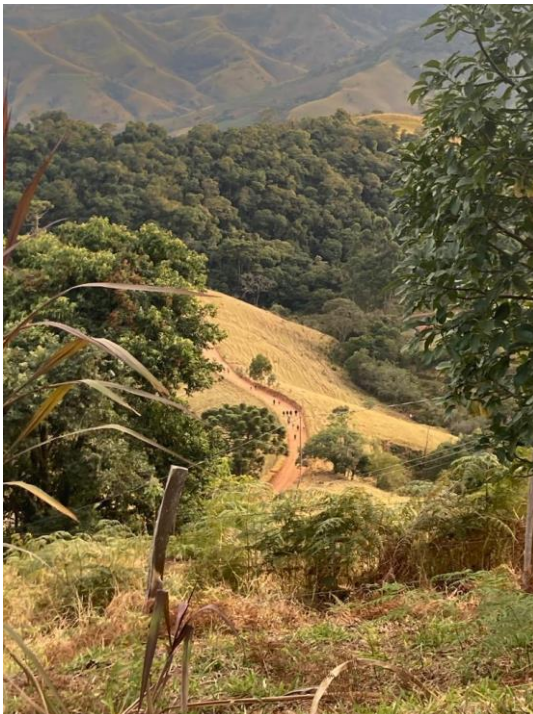
[...] penso que nos aproximarmos das famílias para um trabalho de parceria tem sido uma grande conquista, muitos pais relatam como o trabalho do professor é difícil e só agora perceberam. Também sabemos do desafio de convencer alguns sobre a importância de realizar as propostas e da Educação Infantil de modo geral, seus objetivos e principalmente seu caráter lúdico. O foco nos pais e na parceria está para além do período da pandemia. Precisamos fazer um trabalho para mostrar o que realmente é a Educação Infantil (Registro Milena, 29/03/2021).

Para que possamos mostrar a que veio a Educação Infantil, acredito serem os momentos de formação continuada (HTPC e HTPI), a possibilidade de construirmos de modo coletivo uma identidade sólida, a partir do estudo, da apropriação do conhecimento, da reflexão e da discussão sobre o que embasa nosso fazer na escola, para, a partir de então, nos apropriarmos dos instrumentos necessários para realizar um trabalho com toda a comunidade.

O papel fundamental da PC enquanto principal responsável pela formação na escola será discutido na parte 6.4.

5.3 A altimetria: as concepções do educador

Figura 7 – Serra da Luminosa/MG – 2022.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Numa de minhas viagens, depois de subir muito, tirei essa foto. Olhei para baixo, e numa posição altimétrica bem inferior à minha vi muitas pessoas caminhando, mas era impossível reconhecê-las, falar com elas, enxergá-las, pelo quão mais alto eu estava em relação a elas.

Considerando que a altimetria diz respeito à determinada posição, ao nível, aqui faço uma associação para pensar sobre a posição em que se encontra o professor em relação às crianças e às famílias, e a partir desta determinada posição, de onde, o que e como o professor as enxerga.

Para falar da questão da posição trago alguns aspectos. Primeiramente, esta posição pode se referir à formação do professor, ao conhecimento que possui sobre infância, desenvolvimento humano, as formas de ensinar, os conteúdos a serem tratados, entre outros. Ainda é possível pensar sobre a posição do professor em relação aos interesses, a forma de aprender própria da criança, em relação à ludicidade que deve ser acessada para facilitar a comunicação e o processo de ensino e a aprendizagem.

Também é possível pensar num outro tipo de posição, aquela relacionada às condições de vida e cultura, os diferentes espaços nos quais estão inseridos professores e crianças, uma vez que de cada um desses lugares se constituem diferentes visões de mundo. E, por fim, é possível pensar sobre a posição do professor em relação à crença no ser humano, em especial, nas crianças com as quais trabalha, em sua capacidade de aprender, no poder da educação e no papel que o ensino e a aprendizagem podem desempenhar para o desenvolvimento humano.

Trago isto, pois em momentos de reuniões de HTPC e HTPI, se evidenciaram algumas concepções sobre as crianças que merecem atenção. Uma preocupação sobre o que propor para essas crianças nas HTPI de 27/07/2021, via *Google Meet*, foi trazido por mim em meu registro a partir da fala de uma das professoras “o planejamento precisa despertar curiosidade e precisa ter cuidado para não querer ensinar aquilo que a criança não está biologicamente madura para aprender”.

Essa ideia nos leva a pensar que é necessário determinado estágio de desenvolvimento biológico da criança para que se possa ensiná-la, na contramão de um ensino que acredita na importância de boas propostas como promotoras de aprendizagem e desenvolvimento. Essa e outras afirmações que comumente perpassam nosso cotidiano como, “crianças não estão prontas” ou “crianças estão cruas”, partem dessa mesma perspectiva de que se deve esperar por sua prontidão, nos levando a questionar quais as concepções sobre educação e desenvolvimento infantil que aí estão envolvidas e que perpassam as práticas dos professores.³²

Questão ainda mais delicada que apareceu no período, se relaciona a condição social e econômica da criança. Como já mencionado, nossa escola atende famílias de baixa renda econômica, inseridos em um bairro da periferia, assolado pela pobreza e até mesmo pelo tráfico de drogas. Durante uma reunião de HTPI, via *Google Meet*, no dia 01/06/2021, no qual falávamos sobre formação de cidadãos críticos e transformadores, uma professora compartilha suas ideias dizendo que não vê expectativas de vida nas crianças do bairro onde se situa a escola, então levei para o meu registro o desenrolar da situação:

[...] questiono sobre o que exatamente ela está falando e a prof.^a completa que se refere ao que vão estudar e podem ser na vida. Mas você acha que a escola não pode contribuir para que ampliem suas visões e possibilidades? E a prof.^a finaliza dizendo que “estão presos

³² Questão importante e que merece ser discutida, porém em outro momento.

à própria realidade”. O que me chama atenção aqui é quando a professora fala que não vê expectativas de vida nas crianças. O que pode fazer um professor por seu aluno quando não vê expectativas? Quando o educando não tem expectativa, o professor deve trabalhar para que ele enxergue suas possibilidades construindo seu próprio destino. Agora quando o professor não acredita, não há caminho e só resta a passividade diante do determinado por sua realidade. Seria esse um pensamento de mais professores da equipe, ou até mesmo nosso da equipe gestora? Trabalhar numa comunidade carente, onde faltam recursos de várias naturezas e onde o tráfico dita as leis da comunidade, exige mais do que conhecimentos pedagógicos para trabalhar com os educandos. E qual seria essa exigência outra (Registro Milena, 01/06/2021)?

Penso ao ler esse trecho, o quanto um professor pode ampliar ou reduzir o universo das crianças que estão sob sua responsabilidade fazendo uso de sua própria régua, de seu olhar, de suas crenças e dos seus próprios limites. Entendo que esta fala se refere a apenas uma professora, mas é impossível não se intrigar sobre o que pensa cada um de nós, educadores. Um exercício consciente de questionamento deve ser feito sobre qual é a crença que se tem em relação às crianças, à sua capacidade de aprender e a ação do professor junto a cada uma delas.

E ainda sobre as concepções em relação não apenas às crianças, como também em relação às famílias, uma outra professora, no dia 14/06/2021, em reunião de HTPI, via *Google Meet*, também me chama a atenção para nosso próprio olhar quando ela:

[...] trouxe a questão da falta de coordenação motora dos nossos alunos, questionando o porquê de as crianças de escolas particulares terem e usarem a letra cursiva bem antes que as nossas. Essa fala remete a questão de que subestimamos nossas crianças por serem carentes e não achamos que tenham condições de aprender como outra criança qualquer. E Carla acrescenta que também subestimamos a família, quando a direção não marca uma reunião de pais pensando que não seriam capazes de participar [...] (Registro Milena, 14/06/2021).

Demoramos bastante tempo para marcar nossa primeira reunião com as famílias. Esclareço que com a preocupação de não excluir famílias que não possuíam condições financeiras ou conhecimentos sobre uso das tecnologias digitais, a direção da escola demorou a marcar a primeira Reunião de Pais *on-line* via *Google Meet*. Antes da reunião as professoras PEB I fizeram uma pesquisa junto às famílias para saber sobre a possibilidade de acesso e se colocaram à disposição aos que

precisassem de ajuda para usar o aplicativo necessário para a reunião. Apenas então a reunião foi autorizada e marcada pela direção.

A Professora Carla me questiona sobre as crenças que nos impulsionam ou nos paralisam diante do caminho, diante dos obstáculos, diante das nossas dificuldades, diante do próximo e especialmente diante das crianças. Qual o olhar diante delas e diante de seus contextos? Nossas concepções nos paralisam ou nos permitem nos deslocarmos, nos aproximarmos, ver, ouvir, sentir, conhecer, compreender, crer?

Sobre como vemos a comunidade atendida em nossa escola e a fim de pensarmos na nossa postura em relação às condições de participação das famílias, retomo a Proposta Pedagógica trazida no PPP (2018, p. 7) da escola que cita nossa visão sobre a comunidade atendida, considerada como “carente”, com “educandos estigmatizados e com alto índice de vulnerabilidade social e econômica”. Considerando Paro (2002) quando afirma que concepções refletem no tratamento dispensado às pessoas, a partir da visão que temos enquanto educadores, podemos estar assumindo posturas de paternalismo, imposição ou ainda de condescendência. Mediante a situações de carências das famílias, podemos retirar seu direito enquanto cidadãos atuantes e participativos, assim como retirarmos das crianças, ao observarmos apenas os impeditivos, seu direito a uma educação de qualidade. Essa visão e tratamento quando dado pela escola, seja às crianças, seja às famílias, contribuirá para o seu afastamento.

5.4 Distância: o trabalho coletivo

Devido às circunstâncias, havia a necessidade de isolamento, e fisicamente os professores estavam distantes, quer seja das crianças, quer seja uns dos outros. Porém, foi nessa condição tão desafiadora que foi possível perceber uma grande aproximação entre o grupo de professores.

Em meu registro do dia 30/09/2021 trago a percepção dos professores de que não se tratava de enfrentar uma dificuldade individual, mas sim coletiva, além de ressaltarem a importância de poder contar com o apoio das colegas, pois *“ninguém faz nada sozinho, somos um grupo, e sempre ensinamos e aprendemos uns com os outros”* (Registro Milena, 30/09/2021).

Destaco que os meios digitais possibilitaram a aproximação e uma forte comunicação que se estabeleceu na escola entre os professores de cada ano, tanto em grupos de *WhatsApp* como também em reuniões via *Google Meet*. O trabalho coletivo, que apesar de desejado e nunca de fato efetivado no período presencial, foi ressaltado por vários professores como um fato positivo desse período. Destaco em meus registros algumas falas importantes dos professores relacionadas a aprender a ouvir, respeitar opiniões e trocar conhecimentos. Em uma das conversas com Denise registrei que “*muitas coisas boas ficavam escondidas na individualidade de cada sala de aula*” (Registro Milena, 15/03/2021).

No modelo presencial, durante as HTPI não é possível organizar a reunião com todos os professores do mesmo ano, apenas no contexto em que nos encontrávamos isso era possível. Também saliento, que durante as HTPC prevalecem temas gerais, orientações e formações de caráter coletivo, que abrangem a Educação Infantil como um todo, num espaço que, apesar de coletivo, nem todos optam por participar e contribuir.

Nas circunstâncias em que estávamos, havia tempo mais que suficiente para o diálogo tanto entre os pares como também comigo, PC. Durante as HTPI os professores se agrupavam por ano e também me reunia individualmente com cada um. Além de uma situação de tempo e espaço (virtual) favorável jamais tido anteriormente, considero que uma outra razão para que o trabalho coletivo acontecesse de fato, partiu da incógnita: para quem o professor planejava no ano de 2021? Isso porque as crianças não eram conhecidas como aconteceu no ano anterior de 2020, no qual presencialmente iniciamos o ano letivo e as crianças puderam frequentar a escola por alguns dias dos meses de fevereiro e março, meses em que geralmente se realizam as avaliações diagnósticas, que possibilitam a definição dos objetivos para o trabalho que se iniciará.

Meu registro de 15/03/2021 traz a angústia vivida pelo grupo de professores em relação à dificuldade de “*como preparar atividades significativas e que despertem o interesse da criança e o entusiasmo dela em aprender sem ao menos conhecê-la*” (Registro Milena, 15/03/2021). Mesmo com o envio de questionários às famílias logo no início do ano de 2021, como meio de traçar um diagnóstico das turmas, não seria possível saber de fato quem eram. Então o planejamento foi elaborado pensando em todas as crianças do mesmo ano e não por sala, como já citado anteriormente.

Sabíamos apenas, que esses estudantes para os quais planejávamos, eram crianças, como citado em meu registro de 15/03/2021, agora consideradas segundo a professora Júlia como “*nossos alunos, as nossas crianças*”, (Registro Milena, 15/03/2021). Dessa forma, foi notória a importância que o grupo teve nesse contexto. A possibilidade de um planejamento coletivo, mesmo que de forma remota, trouxe um sentimento de se ter com quem contar e dividir responsabilidades. Diante de minha escuta junto aos professores, ousei dizer que durante esse período houve um coletivo de fato vivido e sentido.

Assim como a situação desafiadora vivenciada por nós, Chaluh em sua pesquisa com professoras alfabetizadoras sobre o trabalho coletivo na escola, afirma que:

A dimensão coletiva apareceu quando o grupo, perante os conflitos vividos a partir da prática escolar, tomou consciência deles e definiu objetivos e ações que possibilitaram aos seus alunos aprender. Explicita-se que desenvolver um trabalho coletivo não implica o apagamento das diferenças e considera-se que, com elas, é possível haver coincidência dos objetivos pelos quais os participantes de um grupo trabalham (Chaluh, 2010, p. 207).

Para pensar sobre o coletivo, Chaluh (2010) faz uso das ideias de Bakhtin (1999) destacando a clareza que os indivíduos necessitam ter sobre suas próprias condições, que se trata exatamente daquilo que os unem dentro de um coletivo, para a partir disso se mobilizarem com vistas à transformação da realidade:

[...] percebo como é que os membros de uma coletividade podem ter maior ou menor consciência (atividade mental) da noção de “classe para si”. Bakhtin exemplifica essa questão, trazendo como exemplo as diferentes formas de como pode ser experimentada a fome pelos membros de uma coletividade. A vivência da fome, segundo ele, vai depender fundamentalmente das características assumidas pelos membros de tais coletividades. Segundo Bakhtin, quando os membros de uma coletividade estão unidos por “vínculos materiais objetivos”, por exemplo, quando uma classe social já amadureceu a noção de “classe para si” (batalhão de soldados, operários reunidos no interior da usina, trabalhadores numa grande propriedade agrícola do tipo capitalista), os membros dessas coletividades têm a possibilidade de desenvolver, a partir de sua atividade mental (consciência), “o protesto”, sem deixar lugar para uma “mentalidade resignada e submissa”. Assim, Bakhtin (1999) diz que “é aí que se encontra o terreno mais favorável para um desenvolvimento nítido e ideologicamente bem formado da atividade mental” (p. 116). O autor deixa em evidência a importância de “conscientizarmo-nos” acerca dos conflitos vividos (Chaluh, 2010, p. 215).

Cada qual em isolamento em seus lares, diante da necessidade comum de preparar AENP para um aluno incógnita, que não conheciam, não sabiam sobre suas características, potencialidades e dificuldades, entendo que o grupo de professores estava diante de um “vínculo material objetivo”, de um “nós” (Bakhtin, 1999).

Porém, para além do contexto da pandemia, questiono quais seriam os desafios, conflitos e objetivos comuns e não apenas individuais que encontramos na escola? Quais seriam nossos “vínculos materiais objetivos” favorecedores para a construção da coletividade? Qual seria a nossa fome?

Chaluh (2010) mostra questões importantes para a constituição de uma coletividade de professores. Tais questões se relacionam com a priorização de processos comunicativos e espaços comuns de linguagem e de aprendizagem, possibilitando uma mudança de perspectiva, uma vez que o problema da docência não é individual e privado, mas sim comum.

O desenvolvimento profissional do professor está diretamente ligado ao contexto social, à organização e às estruturas das escolas e aos sistemas escolares (Zeichner, 2000) e por isso a luta deve ser, em sua primazia, pela eliminação de injustiças sociais e uma educação pública de qualidade.

Em sua pesquisa, Chaluh (2010) afirma que é preciso liberdade para o professor expressar preocupações, uma vez que observou que professoras ao enfrentarem problemas comuns num projeto de reforço escolar, juntas desenvolveram ações em prol do desenvolvimento das crianças, fazendo-se responsáveis por ensiná-las para além das práticas instituídas. Isso também possibilitou às professoras enxergarem a força que a estrutura da escola exerce sobre essa prática, controlando também os relacionamentos entre os companheiros, crianças e famílias, porém, em contrapartida, perceberam também seu poder de reflexão, decisão e mudança diante do desafio de ensinar todas as crianças.

Se a pandemia favoreceu o diálogo e o trabalho coletivo, fica o desafio de mantê-lo. Mais que liberdade, é fundamental a abertura de espaços de fala e escuta entre os professores, especialmente sobre desafios e conflitos (Chaluh, 2010). Identificar aquilo que é comum, favorece a conscientização e busca de soluções pelo coletivo. Destacando que o combustível do coletivo é a manutenção da própria prática de cada um, o que o enriquece, uma vez que possibilita um movimento de formação perante o olhar para outros modos de fazer.

5.5 Carimbo 1: Profissionalização docente

Chego quase no final da ciclovragem dos professores sem mencionar uma parada para carimbar a credencial. Então é hora de desacelerar, olhar mais devagar, parar, sentir. Para muitos ciclistas, percorrer trajetos no menor tempo possível é um desafio perseguido, porque demonstra o quão preparado e forte se é. Porém, a pressa, a busca pelo menor tempo, pode nos roubar partes importantes do caminho.

Olhar para além do pedagógico, para outras questões importantes trazidas nas falas e escritas do grupo de professores, abriu espaço para conhecer um pouco da viagem singular de cada um ao percorrer o mesmo caminho pelo qual todos passávamos. Independente do grupo, cada um tem um jeito próprio de passar pelo caminho e olhar para ele. Cada um dedica sua atenção, seu tempo a algo nem sempre igual a dos outros. Contemplar uma paisagem, tirar “um dedinho de prosa”³³, sentir o vento ou um cheiro, ouvir um som, enfim, as escolhas que fazemos com o tempo que temos, quer seja de vida, de um passeio, de uma viagem, ou até da ida até o mercado, cada parada que decidimos fazer, irão sempre fazer diferença em nossa experiência.

A impotência diante do ensinar, o medo do desconhecido, até mesmo de realizar coisas tão banais como sair à rua para comprar itens para subsistência, a tristeza da perda e do distanciamento dos parentes e dos amigos, a dúvida sobre as condições de vida das crianças da escola, a incerteza sobre o retorno da vida como ela sempre foi, a angústia de ver o número de mortes só aumentar, atingia a cada um de nós.

Apesar do trabalho coletivo estar acontecendo nas HTPIs, algo que me chamou a atenção é que durante as reuniões de HTPC, alguns dos professores permaneciam com as câmeras fechadas. Intrigada e triste com a situação, no dia 30/08/2021, numa HTPI com os professores de Infantil II (grupo que mais permanecia com a câmera fechada nas HTPC) os questionei sobre tal situação. Professora Miriam sutilmente demonstra um sentimento de vergonha e procura explicar, fato que guardei em meu registro desse dia:

[...] sexta passada uma mãe perguntou se numa tarefa de escrita espontânea, poderia escrever e a criança copiar as palavras. Miriam conta que resolveu intervir e numa tentativa de animar, incentivar e ajudar, essa criança entrou em pânico durante a chamada de vídeo,

³³ Conversar por pouco tempo.

começou a chorar muito. Miriam desabafou dizendo não saber o que fazer, pois queria ajudar e agora pensa que talvez seja melhor deixar que façam como queiram. Após esse ocorrido, em outra chamada de vídeo, essa criança ao realizar atividade olha pra mãe mostrando muita insegurança e depois disso a família não fez mais contato com a professora. Professora afirma não estar conseguindo ser professora [...] e que tudo isso a faz desanimar e questionar se estamos no caminho certo, aguardando novo normal, se escondendo atrás das câmeras (Registro Milena, 30/08/2021).

Na expectativa de ajudar as famílias a cumprirem a difícil tarefa que receberam, de desenvolver as AENP enviadas pela escola, por algumas vezes, penso que tentamos ser professor através delas, desejamos que assumissem nosso papel, que elas fizessem aquilo que faríamos no ambiente escolar, e talvez em alguns momentos, pareceu não estarmos contentes, especialmente em relação às famílias que se esforçaram e deram o melhor de si para realizarem as propostas.

A decisão de continuar com as atividades escolares em casa implicava que as famílias assumissem para si a educação formal das crianças e Laguna *et al.* (2021) alerta sobre a necessidade de condições materiais, recursos educacionais, tempo para desempenhar essa função, além de considerar limitações como o analfabetismo funcional e falta de preparo para educar as crianças em casa. Muitas vezes os familiares nem sequer possuem a educação básica, o que inviabiliza a orientação direcionada à construção do conhecimento na infância, que envolve didática, conhecimentos e habilidades que proporcionem autonomia e autoria do estudante.

Considerando que os familiares de nossas crianças, em sua maioria apenas concluíram o Ensino Médio e alguns nem mesmo completaram o Ensino Fundamental como já mencionado ao tratar das características da população atendida em nossa escola, então, como nós educadores poderíamos esperar que pudessem fazer mais, fazer o que nós faríamos, nos esquecendo do próprio valor de nossa profissionalização enquanto docentes? Seria o contexto da pandemia? Ou outras questões relacionadas à nossa formação?

Ensinar não é tarefa fácil e como disse Freire (1997), “é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento [...] responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente” (Freire, 1997, p. 13). Para o autor, uma “formação permanente autêntica” (p. 16) se funda na relação intrínseca entre teoria e prática, que engloba a análise crítica da prática, planejá-la, reconhecer a teoria embutida nela e avaliá-la como

caminho de formação teórica. Ressalta essa avaliação como meio de melhor formar e a importância de que esta aconteça desde o início do processo para conhecimento do contexto, o que nele ocorre, o como e o porquê.

Freire (1997) também chama a atenção para o viés político da profissão docente, dizendo que “a responsabilidade ética, política e profissional do docente lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente” (Freire, 1997, p. 30).

Então, nesta parte do trabalho, decidi refletir sobre até que ponto, nós professores, temos consciência crítica da nossa responsabilidade social e política, diante do Estado, fiscalizando deveres constitucionais mediante diferentes segmentos da sociedade, especialmente com os quais trabalhamos. O quanto compreendemos e assumimos o caráter e a responsabilidade política de nossa profissão?

Uma posição de luta democrática é citada por Freire (1997), na qual professores devem compreender-se enquanto coletivo, unir-se entre companheiros e órgãos da própria categoria. Afirmar que formação científica, clareza política, capacidade e gosto pelo saber e curiosidade são instrumentos políticos dos professores na defesa de interesses e direitos, especialmente ao formar mentes críticas, audazes e criadoras capazes de escaparem de armadilhas ideológicas que inibem o poder de luta através de discursos sobre a inexistência das classes sociais.

Pensando sobre o caminho histórico da construção da docência, faço uma breve viagem pelo tempo, na qual é possível rememorar alguns episódios importantes que marcam transformações na educação, intrinsecamente relacionadas aos contextos políticos e sociais, acreditando que “[...] retomar as discussões sobre os fins da educação significa trazer à tona a questão dos projetos históricos e do futuro que queremos construir [...]” (Freitas, 2002, p. 162).

Em relação à EI predominou-se por muito tempo uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização na área (DCNEB, 2013). Entre os muitos embates, a LDB (9.394/96), a partir de um contexto de políticas neoliberais, “legitimou as formações baratas e aligeiradas como forma alternativa de formação docente” (Cassão, 2019, p. 38) e a expansão dos IES (Institutos de Ensino Superior) que têm como objetivo a “formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana [...]” (Freitas, 1992 *apud* Freitas, 2002, p. 143).

Cassão (2019) enfatiza que o distanciamento de uma formação de alto conhecimento teórico e prático, trouxe grandes perdas em relação à qualidade da formação docente, uma vez que se tornou prioridade “uma qualificação mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficiência e com adequação às demandas do mercado competitivo e globalizado” (Freitas, 2002, p. 45).

Freitas (2002) alerta sobre a desvalorização da profissão docente, na medida em que lhe é roubada a possibilidade de uma formação que possibilite tornar-se um “profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (Freitas, 2002, p. 139), nos chamando a atenção para a função social da educação.

Shiroma (2003) afirma que em diferentes momentos, políticas de profissionalização docente mostraram-se eficazes para sua própria precarização. Em conformidade com a ideologia das classes dominantes, atribui-se aos professores, a culpa e a responsabilidade por resolver problemas e ao mesmo tempo o protagonismo para realizar as reformas necessárias para uma educação de melhor qualidade. Indicadores de desempenho dos estudantes promoveram discursos na década de 90 que pregavam a ineficiência e falência do ensino público e a necessidade de se adequar professores desqualificados e sem competências às demandas sociais, legitimando políticas relacionadas a profissionalização com a falsa ideia de valorização da carreira docente.

Essas políticas se deram principalmente através de formações iniciais mais práticas (profissionalizantes e distantes da teoria), avaliações de desempenho (geralmente atreladas a bônus salarial e, conseqüentemente, competitividade entre pares) e formações continuadas (na grande maioria das vezes superficiais). Assim, “[...] a profissionalização implica a formação continuada e a avaliação permanente dos profissionais da educação, práticas que a um só tempo informam, formam e conformam os educadores. E, mesmo, deformam [...]” (Shiroma; Evangelista, 2004, p. 535).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), institui-se a expressão “profissionais da educação” e sobre essa questão destaca Shiroma (2003), que nos chama a atenção em relação a profissionalização docente, as políticas de formação e os interesses do Estado e do capital. No trabalho *As funções político-ideológicas exercidas pelo conceito de profissionalização da*

política de formação de professores para a educação básica no Brasil elaborada no governo Cardoso (1995-2002), a autora elucida objetivos velados desse processo e suas implicações, supostamente relacionados a má qualidade da escola pública.

Num primeiro momento o termo profissionalização, aparentemente positivo, pode remeter a competência, experiência e conhecimento de um ofício, sendo no caso da docência, um interesse de toda a sociedade. Segundo Shiroma (2003), a profissionalização enquanto “um modelo globalizador”, aparentemente necessário frente aos desafios da educação, em alguns países como EUA e Inglaterra oportunizou uma melhor formação aos docentes, porém, no Brasil, como instrumento de controle, assumiu o viés de formação prática, privatizada (minimizando custos ao governo), distanciada da teoria e da universidade.

Segundo Shiroma (2003), isso vai provocar a desintelectualização dos docentes e sua incapacidade de intervir na realidade. O novo perfil almejado era o de “professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um expert preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas” (Shiroma, 2003, p. 79). Segundo a mesma autora:

Atende-se, assim, a um dos objetivos velados da reforma: baratear o custo-professor, processo ao qual nos referimos nesse texto como proletarização. A iniciativa de se retirar a formação de professores da universidade contribui para a consecução deste objetivo na medida em que desqualifica os professores, oferecendo-lhes um treinamento mais rápido e barato de modo a formar em menor tempo um considerável “exército pedagógico de reserva”. Fornece, quando necessário, treinamento em serviço que os orienta para a busca de conhecimento útil, aplicável, por meio da pesquisa da prática voltada à resolução de problemas do cotidiano. Ironicamente, subtraem-lhes formação, remuneração e lhes cobram motivação para inovar, mudar, renovar. Estes são imperativos da concorrência entre empresas capitalistas onde a preocupação central não é o que se faz, por que ou para quem, e sim com a entrega eficiente dos produtos ou serviços. Gradativamente, a educação é redefinida: de prática social vai tornando-se prática comercial (Shiroma, 2003, p. 80).

Em função de atender a um mercado, diferentes instituições de ensino passam a disputar recursos públicos produzindo material pedagógico comprometendo a produção intelectual, pesquisas, reflexões e a produção do conhecimento.

Um outro enfoque sobre a educação enquanto mercadoria é a articulação entre profissionalismo e gerencialismo “no que tange às noções de eficiência, habilidade e

competência” (Shiroma, 2004, p. 121), assim como numa lógica comercial, o lucro é sobreposto a qualidade do serviço e os líderes na escola buscam assegurar seu poder e controlar os demais, ao invés de ajudá-los a realizar seu propósito.

Apesar de ser amplamente defendida (no discurso) uma formação docente reflexiva, as reformas visavam justamente o oposto, retirar a reflexão crítica (Shiroma; Evangelista, 2004). Formações voltadas a solucionar problemas da prática, reorganizações sucessivas das escolas e a segmentação da categoria através do estímulo pela produtividade (maiores salários), parecem oportunos para controlar e conformar professores que atuam junto às camadas vulneráveis da sociedade a fim da perpetuação destas condições (Shiroma; Evangelista, 2004, p. 536). Por isso torna-se necessário que “debates pedagógicos não se deem desvinculados e nem sirvam para eclipsar a dimensão política da formação do professor” (Shiroma, 2003, p. 81).

A partir das atribuições docentes relacionadas à eficiência convertida em bons resultados advindas das reformas educativas, o que vem acontecendo desde os anos 90, cada vez mais se dá o distanciamento do professor em relação aos aspectos políticos de sua profissão, “a intelectualidade e a politicidade inerentes à ação magisterial viram-se reduzidas e transformadas num compromisso com a competência, cuja filiação foi expropriada” (Shiroma; Evangelista, 2004, p. 536).

Chaluh (2009) considera que professores pouco se associam e participam entre si ou ainda de sindicatos e grêmios, também que assumem uma posição solitária e de subordinação frente a limitações de ação e de conhecimento diante de especialistas. Frente a isso destaca a importância de programas e políticas de formação que priorizem “processos comunicativos, os trabalhos coletivos, a revalorização dos espaços de aprendizagem comum e a construção do conhecimento compartilhado” (Chaluh, 2009, p. 121).

Assim como Chaluh (2009) acredito que espaços coletivos seriam potencialmente transformadores e poderiam desvincular o caráter privado dos problemas enfrentados nas salas de aula, rumo a uma “autonomia profissional coletiva” (Davini, 1995 *apud* Chaluh, 2009, p. 142) e a tomada de consciência sobre o próprio lugar ocupado pelo professor em relação a sua sala de aula, a escola e à sociedade.

Talvez em alguns momentos esperávamos que as famílias pudessem nos substituir em relação a tarefa pedagógica de ensinar as crianças a realizarem as propostas mesmo sem nenhum tipo de formação, porém, diante da discussão teórica

que trouxe aqui, evidencia-se uma faceta que desloca/evidencia o papel do professor para muito além de questões de didática.

Diante do contexto da escola com tamanha desigualdade, não podemos nos limitar às questões pedagógicas, nem nos acomodarmos em relação à nossa responsabilidade social e aos interesses das classes dominantes. Na defesa de direitos, interesses e valores das pessoas (crianças e famílias), considerando suas reais condições de vida, o caráter político de nossa profissão deve ser assumido de forma consciente.

Acredito que para isso, a própria escola necessita ser espaço de formação política, de considerar a prática pedagógica uma prática política, de considerar as práticas no contexto do coletivo, para que se pense, discuta e elabore caminhos de atuação. Seja pela simples escolha de conteúdos, ou no modo como abordá-los ou ainda um movimento de compartilhamento de ações junto às famílias, é que podemos iniciar pequenas transformações.

Durante a pandemia convivemos de perto com os problemas enfrentados pelas famílias e crianças, e o que faremos com isso? Como driblarmos a falta de organização, a precariedade da formação, o individualismo, a desvalorização profissional e econômica, o desinteresse das demais classes sociais, do Estado e do setor privado, o enaltecimento do ensino privado em detrimento ao público, a educação como uma mercadoria? Como não nos sentirmos impotentes?

Considero que esses mesmos motivos que paralisam, se tornam combustíveis para a ação, porém é fundamental que, a partir de consciência política, de instrumentos intelectuais e de criticidade sobre a realidade, cada educador pense continuamente sobre seu papel em relação ao lugar em que se insere a escola, às crianças, famílias e comunidade que nela se encontram, definindo de forma única, pessoal e intransferível, de que lado ele estará de fato.

5.6 Carimbo 2: (Re) conhecimento

Feitas essas considerações, retomo o contexto da pandemia, no qual a angústia de muitas vezes não saber agir nesse presente, ainda disputava espaço com a angústia de saber como agir no futuro, no retorno presencial. Após o encerramento da reunião de 30 de agosto, escrevo em meu registro uma das questões que angustiava os professores: *“como fazer as coisas no retorno se não sabemos como*

seremos, pois não poderemos mais sermos nós mesmos, dar e receber carinho [...] seremos as mesmas pessoas? As mesmas professoras” (Registro Milena, 30/08/2021)?

No sentido de minimizar algumas questões sobre o retorno presencial, fiz uma pesquisa através do *Google Forms* para levantar as principais dúvidas e angústias dos professores a fim de serem contempladas em momento de formação, as quais trouxe no dia 14/09/2021 em meu registro, ilustrando o cenário de incertezas e medo que assolava o grupo.

Quadro 4 – Sistematização do resultado da pesquisa sobre as dúvidas dos professores.

Respostas:

- Como lidar com o nosso próprio emocional, o emocional das crianças e famílias. Teremos respaldo e acolhimento de profissional específico da área?;
- Troca de experiências em escolas que já retornaram presencialmente;
- Conscientização das normas de saúde;
- Segurança;
- Preparação dos professores para o acolhimento das crianças;
- A relação e orientação às famílias de como será essa volta, pois os pais da nossa clientela têm dificuldade em compreender explicações. Haverá protocolo em relação a crianças com sintomas gripais na escola, pois como sabemos, é comum os pais enviarem crianças à escola. Para a higienização da escola haverá funcionários e materiais suficientes? Estaremos todos vacinados, pois fala-se que o grupo de risco não volta, mas foram os primeiros a serem vacinados. As salas de aula passarão por adaptações para estarmos em um ambiente menos propício ao contágio?;
- Preparar o professor e toda equipe para todos os itens acima através de vídeos, discussões, reflexões, maneira de acolhimento;
- Como realizar um trabalho que alie atividades presenciais e a distância? Como retomar os conhecimentos não assimilados dos anos anteriores?

Fonte: A autora (2021).

Pensando na necessidade de tratar especialmente das questões emocionais, convidei uma psicóloga para uma conversa em HTPC do dia 09/08/2021. A profissional destacou a importância da abertura de espaços para ouvir e falar sobre situações de luto entre crianças e adultos, ressaltando ainda a importância de diferentes formas de expressão dos sentimentos no retorno às aulas presenciais, conforme trouxe em meu registro da mesma data:

[...] destacou que no retorno das crianças para a escola, também haverá perdas para elas, no sentido do conforto, comodidades e companhias das pessoas da família com as quais conviveram por todo esse tempo em casa. Foi um ponto de vista bastante interessante, porque nosso pensamento fica no que as crianças estão perdendo em não virem para escola, sem refletir sobre as perdas que terão e sentirão ao voltar para a escola...crianças precisam ouvir a verdade e participar das situações de luto pelas quais a família passa, precisa fazer parte disso, dispensando detalhes que apenas trariam mais sofrimento. Sabendo a verdade se pode superar o luto e este, realmente deve ser superado e não apenas “engolido”. No retorno devemos propor que as crianças se expressem através da fala, desenho, questionamentos, representar palavras como, por exemplo, “quarentena”, como meio de naturalizar angústias. Também devemos contar para as crianças nossas experiências pessoais (Registro Milena, 09/08/2021).

Depois da fala da psicóloga cada professor pode trazer suas colocações e me chamou a atenção a fala da professora Marilda que contou sobre a morte da mãe, estando grávida e sua dor pela vó, não ter visto a neta nascer. Dores como essa nos afetam, assim como as dores das famílias de nossas crianças e, porque não dizer, de todo o mundo num momento tão difícil. Atravessamos um caminho com muitos espinhos que ferem, com um sol intenso que queima e leva a exaustão, com subidas que roubam as últimas forças que restam e com pedras que nos levam ao chão.

Acredito que essa reunião foi importante para congelar o pedagógico e pensar no emocional, tanto o próprio quanto das crianças, que logo mais chegarão a nós e teremos que lidar com isso. Vejo o quanto os sentimentos são distintos entre o grupo de professores, desejos, anseios, angústias que devo acolher, assim como deverão fazer com seus grupos de crianças. Penso que se escola é lugar de gente, como não fazer essas pausas para falar do que sentimos, sobre como lidamos com o outro. É preciso ouvir o outro para reconhecê-lo como diferente e buscar sua compreensão para convivermos em harmonia e no caso dos educandos, atendê-los da melhor forma para suprir suas necessidades também emocionais e afetivas (Registro Milena, 09/08/2021).

Uma outra ação que tomei no período foi a de criar um *drive* com acesso livre para aqueles que quisessem conhecer, escrever ou ler as memórias de educadores da Educação Infantil durante o período da pandemia. Pensei tanto na importância da expressão e compartilhamento, quanto para que as aprendizagens que tivemos sobre as crianças, famílias, o trabalho, as relações, a equipe, não se perdessem com o passar do tempo. Nesse *drive* os professores poderiam expressar suas angústias, como também saber sobre as dos colegas.

Nele foram expressas questões sobre a necessidade de reinventar práticas, a falta de sentido das propostas para as famílias e a desvalorização da Educação Infantil. Porém, houve muito mais destaque para aquilo que está para além do ser professor e do pedagógico, me levando a pensar na indissociabilidade das questões emocionais do exercício de qualquer profissional, especialmente da docência. Foi destacado a busca pelas famílias e, principalmente, sobre a proximidade delas. Se no presencial havia um contato rápido e superficial que acontecia na hora da saída ao entregar as crianças aos responsáveis, durante esse período houve diálogo, uma escuta mais sensível que permitiu conhecer os diversos contextos vivenciados pelas crianças da nossa escola, como dificuldades econômicas e perdas de entes queridos. Situações que fatalmente nos levam a nos enxergarmos enquanto seres humanos.

Em meu registro de 19/10/2021, após ler as colocações dos professores escrevi:

[...] vejo professores que em muitos momentos deixaram de se sentir professores, ocuparam lugares diferentes, incluindo o de aprendizes de um novo saber fazer a docência envolvendo também o mundo da tecnologia [...] Pessoas que de alguma maneira marcaram a vida umas das outras, deixando marcas que geram transformações na rota de cada uma delas [...] Uma professora reforça sua crença em não desistir, persistir, ouvir, não se omitir, a intervir. Outras professoras também contam seu trajeto que transformou a distância física em proximidade à medida que se colocaram no lugar uns dos outros. Não atingiram a todos, mas conquistaram, puderam mostrar o que é a Educação Infantil e compreender um pouco da vida das crianças e suas famílias. Estamos todos sendo conduzidos por um caminho pessoal e único e cada qual chegará ao seu próprio destino, mas como chegaremos nesse destino, dependerá do modo como caminhamos, dos sapatos que usamos, dos calos que adquirimos, das pessoas que nos aproximamos, das paisagens que apreciamos, dos rios e chuvas das quais nos saciamos (Registro Milena, 19/10/2021).

As dores vividas no caminho oportunizaram um desabrochar de sentimentos, considerando eu, como o mais importante entre eles, o da empatia. Isso ocorreu

através de uma escuta atenta por parte dos professores, escuta essa trazida por Pessanha e Macedo (2020), como aquela que se abre para as diferenças, num esforço de se vincular ao outro, de forma respeitosa e responsável. Para isso é necessário “criar contextos de escuta, atentar para as diferentes formas que as crianças, famílias e escolas têm de se comunicar e representar o mundo, tendo a premissa de que, escutar, é uma relação que possibilita novos aprendizados” (Pessanha; Macedo, 2020, p. 354).

Se num primeiro instante parecia ser o foco, a busca por devolutivas, trago em meu registro, especialmente no dia 15/03/2021, o esforço dos professores em tentar entender pelo que as famílias estavam passando, diante de mães relatando que não tinham emprego, de pais que estavam trabalhando o dobro, de mães desabafando que estavam dividindo a responsabilidade de alimentação com o pai ou avós, para a criança não passar por necessidades, de famílias dizendo que os filhos não tinham como assistir os vídeos da TV porque tinha queimado e não tinham como comprar outra, de familiares dizendo que usavam o *wi-fi* do vizinho quando este compartilhava pra poder acessar as atividades. Segundo Pessanha e Macedo (2020):

Conhecer a realidade socioeconômica, histórica e cultural das famílias e, conseqüentemente, das crianças matriculadas na Educação Infantil, nos leva a compreender seus enfrentamentos cotidianos, suas diversas lutas, especialmente as das camadas populares, conforme retratamos na primeira seção. Nesse sentido, a escola deve buscar conhecer essas famílias em suas composições diversas e, não, realizar cobranças para que os familiares atuem, por tabela, como se fossem profissionais de educação, sob o risco de sublinharem concepções estereotipadas e limitadoras, há muito, superadas no campo da Educação Infantil, pelo menos, do ponto de vista das suas concepções (Pessanha; Macedo, 2020, p. 353).

Se antes apenas podíamos imaginar a realidade das famílias, a pandemia nos oportunizou estar mais perto e saber mais sobre como vivem e suas reais condições. Impossível conhecer e não se afetar, não se solidarizar com suas circunstâncias e isso, sabemos trazer um custo emocional, mas também a possibilidade da compreensão.

Sobre buscar compreender toda dinâmica da relação com as famílias, relato em meu registro no dia 27/09/2021, uma reunião individual com a professora Regina, na qual ela conta que na entrega do cartão alimentação às famílias, percebeu que se

tratava das mesmas que não realizavam as propostas, apesar das tentativas da professora para que as fizessem.

[...] nossa vida é muito dura, mas a delas é muito mais, ela fala em relação às famílias. Também diz que o motivo das não devolutivas, se deve as famílias chegarem cansadas, seus problemas e preocupações, outras vezes porque não entendem, sendo necessário simplificar a atividade empobrecendo para criança a experiência da proposta. A professora diz que o ponto positivo do período remoto foi poder perceber mais de perto as dificuldades da família e crianças e mães perceberem o valor do nosso trabalho (Registro Milena, 27/09/2021).

Esse registro traz muitas questões, a primeira delas que gostaria de destacar é a relação que a professora faz sobre a dificuldade de realizar as propostas na medida em que as famílias passam por necessidades econômicas. As prioridades de algumas famílias estavam relacionadas às questões referentes à própria subsistência. Essa visão apenas aconteceu porque a professora estava em busca de compreender o porquê das não devolutivas.

Ainda é considerado pela professora a falta de compreensão das famílias sobre as propostas escritas pelos professores, e sobre como intervir. A professora destaca o empobrecimento das propostas, devido às tentativas de as tornarem cada vez mais claras e simples para que as famílias pudessem colocá-las em prática, o que causava na professora a sensação de que assim, elas pouco contribuiriam para o desenvolvimento das crianças.

A busca por devolutivas foi uma demanda extremamente desgastante. Por muitas vezes trouxe em meu registro, o esforço empregado por toda equipe em pensar em estratégias para alcançar todas as famílias e crianças e cumprir o papel de ensinar. Dentre eles, houve um registro em especial, feito no dia 24/08/2021, no qual uma professora desabafa contando que planejou juntamente com suas outras colegas do mesmo ano, um bloco de propostas de AENP com muito carinho, para o qual riscaram e cortaram em EVA, cerca de 3450 formas geométricas para entregar às famílias, porém, foi um dos blocos que menos recebeu devolutivas.

Por outro lado, cada vez que uma nova família, que ainda não fazia sua devolutiva, passava a fazê-la, era uma grande conquista, como conto em meu registro de 27/09/2021 uma conversa com a professora Regina durante um HTPI, por me chamar atenção o seu sentimento de realização:

[...] prof.^a conquistou mãe através de muita conversa, [...] prof.^a incentivou a participar, como conseguiu? (eu pergunto) Prof.^a conta que foi elogiando e então, a mãe foi enviando cada vez mais. Por várias vezes durante a conversa a professora usa a expressão “eu conquistei” essa família. Essa palavra me remete a um esforço, conquista envolve conhecer o outro para se aproximar dele. Essa professora conta satisfeita sobre vários casos de recusa pelas propostas, que conseguiu reverter através de estratégias de conquista, em especial o elogio e valorização daquilo que fazem (Registro Milena, 27/09/2021).

A satisfação diante das conquistas de algumas famílias no início resistentes, deve ser destacada. Se por um lado houve tantos percalços no caminho, encontramos nele muito além das devolutivas tão buscadas. Encontramos pessoas, as conhecemos e acabamos por fazer a viagem mais perto delas.

6 A VIAGEM DA PROFESSORA COORDENADORA

Figura 8 – Credencial (fictícia) da PC.

	CIRCUITO DA PANDEMIA																																																																				
	ANO: 2021																																																																				
	CREDENCIAL																																																																				
NOME: <i>Professora Coordenadora</i>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>ETAPA</th> <th>DISTÂNCIA</th> <th>ALTIMETRIA</th> <th>REALIZADO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>43,32 km</td><td>515 m</td><td>☐</td></tr> <tr><td>2</td><td>40,88 km</td><td>828 m</td><td>☐</td></tr> <tr><td>3</td><td>28,86 km</td><td>109 m</td><td>☐</td></tr> <tr><td>3</td><td>10,54 km</td><td>646 m</td><td>☐</td></tr> <tr><td>4</td><td>12,85 km</td><td>1122 m</td><td>☐</td></tr> <tr><td>6</td><td>21,7 km</td><td>1072 m</td><td>☐</td></tr> <tr><td>5</td><td>35,14 km</td><td>736 m</td><td>☐</td></tr> <tr><td>5</td><td>32,41 km</td><td>416 m</td><td>☐</td></tr> <tr><td>6</td><td>31,57 km</td><td>730 m</td><td>☐</td></tr> <tr><td>6</td><td>46,33 km</td><td>846 m</td><td>☐</td></tr> <tr><td>7</td><td>52,95 km</td><td>621 m</td><td>☐</td></tr> <tr><td>7</td><td>43,32 km</td><td>515 m</td><td>☐</td></tr> </tbody> </table> Por etapas & 4, 5, 6 e 7 oferecem altimetria apenas para trechos com curvas. Confira as características de cada etapa no cartão oficial de circuito e credencial. <table border="1"> <thead> <tr> <th>ETAPA</th> <th>PENSO</th> <th>DISTÂNCIA</th> <th>ALTIMETRIA</th> <th>REALIZADO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3</td> <td>Intermédio</td> <td>24,33km</td> <td>216m</td> <td>☐</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Apresenta</td> <td>18,5km</td> <td>240m</td> <td>☐</td> </tr> </tbody> </table>		ETAPA	DISTÂNCIA	ALTIMETRIA	REALIZADO	1	43,32 km	515 m	☐	2	40,88 km	828 m	☐	3	28,86 km	109 m	☐	3	10,54 km	646 m	☐	4	12,85 km	1122 m	☐	6	21,7 km	1072 m	☐	5	35,14 km	736 m	☐	5	32,41 km	416 m	☐	6	31,57 km	730 m	☐	6	46,33 km	846 m	☐	7	52,95 km	621 m	☐	7	43,32 km	515 m	☐	ETAPA	PENSO	DISTÂNCIA	ALTIMETRIA	REALIZADO	3	Intermédio	24,33km	216m	☐	4	Apresenta	18,5km	240m	☐
ETAPA	DISTÂNCIA	ALTIMETRIA	REALIZADO																																																																		
1	43,32 km	515 m	☐																																																																		
2	40,88 km	828 m	☐																																																																		
3	28,86 km	109 m	☐																																																																		
3	10,54 km	646 m	☐																																																																		
4	12,85 km	1122 m	☐																																																																		
6	21,7 km	1072 m	☐																																																																		
5	35,14 km	736 m	☐																																																																		
5	32,41 km	416 m	☐																																																																		
6	31,57 km	730 m	☐																																																																		
6	46,33 km	846 m	☐																																																																		
7	52,95 km	621 m	☐																																																																		
7	43,32 km	515 m	☐																																																																		
ETAPA	PENSO	DISTÂNCIA	ALTIMETRIA	REALIZADO																																																																	
3	Intermédio	24,33km	216m	☐																																																																	
4	Apresenta	18,5km	240m	☐																																																																	
MAPA: <i>desorientação (p. 135)</i>																																																																					
NÍVEL DE DIFICULDADE: <i>a impotência (p. 136)</i>																																																																					
DISTÂNCIA: <i>a formadora (p. 138)</i>																																																																					
ALTIMETRIA: <i>a escuta (p. 144)</i>																																																																					
CARIMBOS																																																																					
	UM OLHAR ESTRANHO (p. 149)																																																																				
VOLTAR-SE PARA SI (AUTORIDADE - INSPIRAR OU IMPOR) (p. 152)																																																																					

[...] seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas (Freire, 2001, p. 153).

A partir das ideias de Bakhtin (2003) e o que elas me provocam, afirmo que necessitamos de uma outra perspectiva para nos enxergarmos, pois não nos vemos completamente do nosso próprio ponto de vista. Necessitamos do outro para nos dar um acabamento a partir de seu excedente de visão (Bakhtin, 2003). Esse outro acaba por mostrar uma nova visão sobre quem sou, sobre minhas ações e sobre meu pertencimento a diferentes grupos sociais.

Então eu, a autora desta obra/pesquisa, busco agora me distanciar da PC e, após contar sobre a viagem das famílias e dos professores diante da necessidade de estabelecerem um vínculo para que o processo educativo continuasse durante a pandemia, chega a hora de contar sobre a cicloviação da professora coordenadora e para isso farei uso de uma associação com um carro de apoio.

6.1 O carro, o apoio

Numa cicloviação é fundamental pensar na carga necessária para o trajeto. Esta carga está relacionada a provimentos como água, vestuário, alimentação, acessórios para consertos, kit de primeiros socorros e até equipamento para pouso, caso não haja pousadas ou não se opte por elas. Ressalto que quanto menos recursos disponíveis pelo caminho, maior é o peso a ser carregado, dificultando ainda mais o trajeto. O mesmo acontece quando não se conhece o caminho, na dúvida, é sempre melhor levar e sobrar, do que faltar.

O problema da carga extra, que torna o pedalar muito mais pesado e difícil, pode ser resolvido com a presença de um carro de apoio. Este consiste num veículo automotivo, geralmente uma caminhonete ou um carro puxando uma carreta, que transporta todo equipamento necessário de todos do grupo. Em algumas ocasiões, seja pelo motivo de desistência do ciclovianante ou por uma impossibilidade de se pedalar (exaustão, dores ou problemas com a bicicleta), o carro também transporta as próprias pessoas e suas bicicletas. Em casos de emergência, ele pode até salvar vidas. Por isso, muitas pessoas não se arriscariam a fazer uma cicloviação sem ele, sem ter com quem contar na hora de uma necessidade, sem ter a certeza de poder

parar quando bem entender e continuar o percurso no conforto que um carro motorizado oferece.

Figura 9 – O grupo e o carro de apoio com carreta para as bicicletas no Caminho da Prece/MG - 2021.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

Geralmente se pode pagar por esse serviço a agências que estão habituadas com cada percurso, ou então contar com um amigo que se disponha a tal. É importante que o condutor do carro de apoio, conheça o grupo e o trajeto. Ele assume diferentes papéis e funções, como o de guia, se antecipando em alguns momentos para fornecer previsões como condições da estrada, mudanças necessárias de rotas, locais para fazer a melhor parada para apreciar a paisagem, se alimentar, descansar e assim por diante. Já em outros momentos, é necessário que fique na retaguarda garantindo que o último do grupo chegue junto aos demais. E, ainda, destaco que também se torna um elo de comunicação entre todos, pois durante a viagem, os ritmos e distâncias acabam se alternando bastante dentro de um grupo. Rapidamente ele pode se deslocar do último até o primeiro do grupo e saber das condições de cada um.

Em minha ciclovagem pelo Vale Europeu, pude contar com uma grande amiga que foi nosso apoio. Não imaginava o quanto ela seria importante num calor escaldante para fornecer água. Ela não apenas fornecia água, mas comprava gelo e colocava na caixa térmica que gelava a água. Água que aliviaria muito o calor das

temperaturas mais altas que os moradores disseram se lembrar nos últimos anos. Era mais do que uma miragem, avistar o carro parado à frente, me esperando com alimento e água fresca.

Figura 10 – O carro de apoio no Vale Europeu/SC - 2022.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Procurar um carro de apoio, desejá-lo, sentir a necessidade de ser eu mesma um carro de apoio ao grupo de professores, foram sensações que se alternavam em mim durante essa ciclovagem. Sem saber ao certo qual seria o apoio necessário para enfrentar toda a adversidade do cenário pandêmico, fomos encarregados de desafios para os quais eu, professora coordenadora, também nunca pensei ou pude me preparar.

6.2 Mapa: a desorientação

Em 18/05/2021 trago meus pensamentos depois de fazer como de costume, a leitura dos registros dos professores:

A sensação de frustração não é apenas dessa professora, é de várias, é a minha, e com certeza também da família. O professor não é professor, a família não é professor, a coordenadora não é mais coordenadora, talvez uma terapeuta, assim como as professoras junto às famílias. Para a prof.^a deixo uma mensagem de encorajamento, dizendo que com certeza as famílias que estão desenvolvendo as atividades com as crianças terão bons resultados em relação ao desenvolvimento e que ela tem feito um bom trabalho (Registro Milena, 18/02/2021).

Esse trecho traz a angústia sobre não poder ocupar cada qual o seu lugar como antes o fazíamos na escola. Cada um em sua casa, professores buscando auxiliar as famílias para intervirem junto às crianças e enquanto isso, algumas vezes, eu me sentia ora como uma telespectadora, ora como uma terapeuta, ouvindo dos professores as tentativas de conseguirem devolutivas, histórias das famílias, suas dificuldades em relação a colocarem em prática as AENP, além de problemas econômicos e emocionais.

Esse novo lugar que nós educadores ocupamos no contexto da pandemia, a falta de parâmetros de como agir numa nova situação, me fez pensar não apenas sobre o que fui enquanto professora coordenadora durante essa viagem, como também tudo o que fui antes e principalmente o que poderei ser depois dela, pois desafios podem nos transformar. Saímos cansados, exaustos, porém, mais fortes, carregados de sensações, sentimentos e também de aprendizagens.

Porém, não é apenas num cenário como o da pandemia que nós PCs, formadores de professores, podemos nos sentir desorientados, ansiosos, imediatistas, reacionais, frustrados em nossos propósitos, acabando por apenas respondermos às situações de emergência, “em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas a construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola” (Placco; Almeida, 2010, p. 47).

Placco e Almeida (2010) nos chama a atenção sobre a necessidade de não se perder de vista ações que visem transformações e a superação dos problemas levantados a partir da análise e diagnóstico, não apenas pelo formador, mas pelo coletivo de educadores o que contribuirá para o compromisso de todos. Para tal, é necessário a intencionalidade, o atendimento das necessidades, articulação de toda comunidade escolar e reflexão enquanto caminho das práticas formativas, responsabilidade esta, a principal da PC³⁴.

6.3 Nível de dificuldade: a impotência

Com certeza o nível de dificuldade dessa viagem era muito alto. Quer seja na condição de cicloviajante pedalando cada quilômetro, ou mesmo no suposto conforto de um carro, mas com a difícil tarefa de dar apoio a viagem do grupo de professores

³⁴ Será discutido o papel de formadora na parte 6.3.

junto às famílias. Em meu registro de 21/07/2021, trago minha sensação de limitação diante do contexto das AENP:

[...] me sinto muito impotente em motivar a equipe devido à falta de devolutiva da maior parte das famílias e de um retorno presencial ainda tão incerto. Como trabalhar na incerteza? Em que nós devemos apegar? Nós não conhecemos nem sabemos quem são nossas crianças, não conhecemos sua voz, não sabemos quando iremos conhecê-los pessoalmente, dizem as professoras (Registro Milena, 21/07/2021).

Se no período presencial, após saber sobre alguma dificuldade no processo de ensino ou de aprendizagem, podia eu ir até a sala de aula, estar com as crianças, observar e avaliar o contexto, durante a pandemia, me senti presa, de mãos atadas e muitas vezes sem saber o que dizer ou como agir. Mas como eu, carro de apoio poderia estar sem direção? Essa era minha maior inquietação.

É claro que ninguém sabia o que fazer por se tratar de um contexto inédito. Cada uma de nós, do grupo da gestão buscava dirigir seu apoio da melhor forma possível. A minha colega (outra PC) se atentava ao grupo de professores do EF, enquanto a direção e as duas vice-diretoras, se incumbiam de acompanhar e fazer apontamentos sobre a vida funcional de todos os professores e funcionários, administrar a folha de pagamento, documentações e licenças, participar de formações e reuniões com a SME e também das HTPC, atender de forma presencial as famílias para distribuir cestas de alimentos, emitir declarações e documentos, entre outros. Considero que por não nos encontrarmos presencialmente, havia uma grande sensação de solidão trazida pelo isolamento social.

Ao procurar ajudar o grupo de professores da EI, sem saber ao certo o que fazer nesse meu novo lugar, me peguei a ocupar algumas vezes o papel dos próprios professores. Se no modelo presencial a reunião de pais é dirigida em sua totalidade pelo (a) professor (a) PEB I, ao marcarmos a reunião via *Google Meet*, me foi solicitado que eu falasse aos responsáveis sobre a Educação Infantil e seus objetivos como trago em meu registro de 08/07/2021:

Me questiono o motivo de optarem por deixar a reunião ou parte dela por minha conta. Me sinto privilegiada em participar e poder ter esse contato com as famílias, mas me questiono se os conceitos que falarei sobre a Educação Infantil, estão claros para eles (Registro Milena, 08/07/2021).

Uma vez que, como relatado no capítulo dos professores, fizemos momentos de formação sobre as DCNEB que fundamentam o trabalho da Educação Infantil, questiono o quanto estes momentos de fato contribuíram, considerando o pedido de ajuda dos professores. Quanto à formação, minhas estratégias e intervenções junto ao grupo, foram suficientes para acrescentar-lhes conhecimentos e transformar práticas?

Segundo Placco e Almeida (2010), “os questionamentos que temos sobre nossa ação na escola e sobre os processos formativos que desencadeamos (ou não) junto aos nossos professores não devem ser negados ou repudiados” (Placco; Almeida, 2010, p. 59) e considerando que minhas dúvidas sobre o porquê de eventualmente estar ocupando o lugar dos professores, ou sobre a contribuição das formações por mim propostas, ou ainda sobre minhas estratégias, que são questionamentos para além desse momento de pandemia, compreendo a importância de refletir sobre o papel de formadora da PC a seguir.

6.4 Distância: a formadora

Aqui busco discutir a distância entre as formações docentes oferecidas e os reais anseios e necessidades dos professores. Para isso, conto que neste ano de 2021, a SME oportunizou uma formação para os PCs sobre a BNCC que deveria ser levada para as escolas e discutida com os professores. Devido aos apontamentos sobre a falta de domínio dos documentos oficiais (trazido na parte 5.2), antes de iniciar o estudo da BNCC, optei por retomar as DCNEB.

Para essa dinâmica, pedi que em duplas lessem parte do texto e compartilhasse com os demais, realizando associações com a prática. Ao olhar nesse momento para a ocasião, noto que mesmo após tanto tempo na coordenação e à frente da formação do grupo, pensava se todo o conteúdo trazido estava sendo de fato assimilado, ampliando a partir de então o arcabouço teórico que sustentaria a prática dos professores, como se isso fosse realmente possível, todos os professores assimilarem todo conteúdo.

Considerando a importância do conhecimento teórico e sobre os documentos oficiais, para se colocar diante das famílias e da sociedade, especialmente nesse momento em que tanto questionam a Educação Infantil e suas práticas, para mim era legítima a necessidade de estudar um documento tão fundamental, fazia sentido

também enquanto introdução ao estudo da BNCC, onde estava o problema então? Em relação a esse momento de formação sobre as DCNEB escrevo em meu registro de 21/07/2021:

[...] durante as HTPC, elas têm apresentado cada qual sua parte, porém apesar de acontecer algumas poucas associações com a prática, percebi que falta um foco para promover reflexão e consequente mudança na ação. Então para que estou fazendo dessa forma? [...] penso que preciso introduzir um momento de sistematização das reflexões e possíveis ações a partir do que pensamos e discutimos, pois percebo uma falta de olhar e direcionamento meu, quando elas estão apresentando ideias que muitas vezes não são colocadas em prática no dia a dia. Para o espontaneísmo, serve qualquer coisa e não pode ser assim uma formação na escola. Preciso eleger prioridades e focar nelas, e não me perder no caminho [...] O que deixei de cobrar, lembrar e por acabar no esquecimento? Entra a questão de documentar e fazer do documento algo vivo, um mapa para o caminho a ser percorrido (Registro Milena, 21/07/2021).

A partir desse registro acima, percebo falhas enquanto formadora, como a ausência de problematizações, de sistematização, de uma síntese sobre o tema, instrumentos de registros promotores de reflexões e a falta de um olhar para as reais necessidades e interesses do grupo. Então penso sobre qual formação proporcionar.

Para refletir sobre isso, Placco e Silva (2009) nos chamam a atenção para deixarmos de lado a ideia de formar, como um processo que proporciona referências e parâmetros, que busca modelar com uma única fôrma, algo que possa vir a ser. Diante das constantes e velozes transformações sociais, é necessário ao formador um repensar de objetivos e modalidades para o processo de formação docente de modo a contribuir com o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da postura crítica e da busca ativa e interativa do conhecimento.

Placco e Silva (2009) ainda ressaltam diferentes dimensões da formação docente que devem ser consideradas, como:

- dos conhecimentos técnicos e científicos da área, a flexibilidade diante o progresso científico e a rapidez das mudanças nos diferentes campos e a articulação de saberes entre diferentes áreas (inter e transdisciplinar);
- da formação continuada enquanto pesquisa, questionamento sobre sua área de conhecimento, busca de novas informações, analisando-as e incorporando-as à sua formação básica, além de envolver o interesse e motivação, favorecer

a apropriação de conhecimentos, estimular a busca de outros saberes e introduzir uma fecunda inquietação com o já conhecido (criação e dialética com o novo);

- do trabalho coletivo com vistas a alcançar projetos da escola relacionados a formação do estudante/cidadão que congregam para o trabalho significativo e de cooperação;
- dos saberes para ensinar, ou seja, conhecimentos produzidos pelo professor sobre seus estudantes, sua origem, suas experiências e conhecimentos, sua capacidade de aprender, sua inserção na sociedade, suas expectativas e necessidades. Também envolve, conhecimento sobre finalidade e utilização de procedimentos didáticos úteis e eficazes, conhecimento sobre aspectos afetivo-emocionais, conhecimento sobre objetivos educacionais e compromissos enquanto cidadão e profissional que se relaciona a visão de mundo, de educação etc.
- crítico-reflexiva envolve o processo metacognitivo, de conhecer o próprio funcionamento cognitivo e sua auto regulação, perceber as próprias ações, avaliá-las, modificá-las e auto avaliar-se, o que exige disponibilidade e compromisso;
- avaliativa a qual se dá através da coleta, análise, levantamento de hipóteses, encaminhamento de propostas e soluções.

Além de contemplar essas dimensões, Placco e Silva (2009) afirmam que não se questiona para quem se dirigem as formações, quais as necessidades, em que medida influenciam de fato os professores, como se traduzem essas formações em ações concretas na escola e em que medida o sistema usufrui e se desenvolve com elas. Por isso é necessário ampliar a compreensão sobre como aprendem os professores e as reais condições de integrar o aprendido em sua prática, uma vez que essas se articulam com as formas de organização do mundo escolar (planejamento, avaliação, relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos, ideários filosóficos, entusiasmo, necessidades, interesses, condições materiais e organizacionais, disponibilidade da direção para inovações etc.).

Por isso, muitas vezes se relacionando às ofertas das universidades e necessidades educativas da sociedade (políticas públicas ou expectativas do mercado

de trabalho), a formação docente pode não contemplar as reais necessidades e interesses dos educadores.

A formação continuada na escola, além de propostas externas de abrangência municipal, estadual e nacional, precisa considerar seu cotidiano, seus desafios e a partir deles ser explicitado nos documentos da própria unidade projetos de formação, elaborados a partir de quem ali está e de modo coletivo para que a formação docente não venha a depender apenas de iniciativas individuais, seja do formador como dos próprios professores.

Placco e Silva (2009) acreditam que deve haver corresponsabilidade em relação ao processo de formação (instituição e educadores) e esta deve acontecer através da problematização da prática e reflexão sobre o próprio fazer (sucessos e dificuldades). Essas reflexões devem se dar em âmbito coletivo, junto a outros colegas, investigando, desenvolvendo postura avaliativa, tomando o cotidiano como objeto de pesquisa e sobre ele produzir conhecimento.

Para isso, um processo de formação continuada na escola exige do PC assumir sua função de formador propiciando aos professores a percepção de que sua prática deve ser objeto de reflexão e pesquisa, problematizando o cotidiano, interrogando e transformando tanto a escola, como a si mesmo. Pensar, desenvolver e avaliar propostas de formação envolve o compromisso com uma educação que tenha como projeto a formação de profissionais capazes de articular competência técnico-científica, cidadania e ética (Placco; Silva, 2009).

Placco e Almeida (2010, p. 55) afirmam que não se pode supor “[...] que as transformações da prática possam ocorrer de maneira contínua e regular, e na direção previamente estabelecida [...]”, isto porque mudanças na prática envolvem idas e vindas, evoluções e retrocessos, num processo que exige do formador o confronto, o questionamento, a ajuda, a orientação, a intervenção e especialmente o olhar.

Este, refere-se a um olhar atento e cuidadoso, que identifica necessidades e organiza com isso suas ações formadoras. Esse olhar necessita identificar a realidade da escola, dos professores e das crianças, investigar, analisar e refletir sobre os resultados obtidos, indicar caminhos, analisar alternativas, avaliar ações, além de ser um olhar curioso, de invenção, espanto, amorosidade e respeito. Mediante aos desafios de um contexto inédito da pandemia ou ao contexto vivo e dinâmico do cotidiano escolar, um olhar complexo como citado por Placco e Almeida (2010) deve vir acompanhado de estudo e crítica tanto sobre a teoria quanto sobre a prática.

Segundo Orsolon (2010), é preciso que o formador se conecte com aspirações, convicções, anseios, modo de agir e pensar do professores para que suas ações façam sentido e promovam a adesão do grupo de educadores. Para isso é necessário também estar em sintonia com os contextos sociais mais amplos, com o contexto educacional e principalmente com o contexto da escola, que diretamente se relaciona aos anseios dos professores.

Propor práticas inovadoras é uma tarefa desafiadora ao formador, pois trata-se de criação conjunta, exercício de liberdade, parceria, revisão sobre a maneira de ser e fazer, vivência de um novo jeito de ensinar e aprender, buscar conhecimento e novos repertórios, despertar a necessidade interna de aprender a aprender e transformar (Orsolon, 2010, p. 23).

Apenas com uma atitude de parceria junto aos professores, torna-se possível a promoção de mudanças nas práticas. Parceria envolve compartilhar experiências, modos de pensar e agir, aprender junto, complementar o olhar, ampliar perspectivas de atuação, como também propor situações que desafiem. Desafios podem surgir das expectativas dos educandos, de novas propostas de trabalho, de ações do formador ou interrogações advindas do próprio trabalho do professor que privilegiem a reflexão crítica, a pesquisa e a mudança e de sua prática (Orsolon, 2010).

Chamando a nossa atenção também para o viés político do formador, Placco e Almeida (2010) afirmam que sem o desenvolvimento da própria consciência crítica, não é possível formar seres humanos também críticos. É necessário ao formador, identificar a realidade social na qual atua, identificar a prática escolar e principalmente a sua própria prática, questionar-se sobre sua ação formadora e as relações que estabelece com os demais educadores.

A partir da compreensão de que, segundo Placco e Almeida (2010):

[...] lidar com o planejamento, com o desenvolvimento profissional e a formação do educador, com as relações sociais e interpessoais existentes na escola é lidar com a complexidade do humano, com a formação de um ser humano que pode ser sujeito da transformação de si e da realidade, realizando, ele mesmo, essa formação, como resultado de sua intencionalidade (Placco; Almeida, 2010, p. 59).

Assim, é fundamental que as ações formativas partam da compreensão de que os professores são sujeitos que trazem consigo a sua história, a da cultura e a da sociedade a qual pertencem (Placco; Almeida, 2010). Clareza dos próprios objetivos,

registros, avaliações, são pontos fundamentais para qualquer momento formativo, porém, especialmente nesse caminho no qual estávamos, vejo que independente das melhores estratégias, uma formação apenas faz sentido se partir dos professores, de seus interesses, de suas experiências, de seus saberes, de seu modo de fazer.

E por meio de pesquisa realizada junto aos professores no início do ano para levantar temas para a formação, já sabíamos que seus anseios eram de outra ordem conforme consta em meu registro de 26/04/2021:

[...] os temas escolhidos pelo grupo para serem estudados foram: Educação pós-pandemia (emocional, adaptação, afetividade, vínculo, higiene, segurança); Educação durante pandemia; Ansiedade infantil; Papel dos pais em tempos de crise; Consciência fonológica com família. Destaco aqui que uma quantidade esmagadora solicitou temas sobre a pandemia, mostrando que o interesse e foco dos professores é esse contexto, além da angústia do retorno, em como se proteger e receber bem as crianças (Registro Milena, 26/04/2021).

Mediante a uma pandemia, incertezas, AENP, ansiedade e insegurança por um retorno presencial que todos aguardavam percebi que a formação sobre a BNCC fazia pouco sentido naquele momento. As falas eram “quando voltarmos presencialmente, poderemos...”, e nem ao menos tínhamos expectativas desse retorno. Acredito que uma formação sobre a BNCC contribua para a prática, porém, não naquele momento, pois nada do que tratávamos era palpável nas circunstâncias do ensino não presencial, além de outras questões emergentes e intensas vividas pelos professores.

Em meu registro de 13/09/2021 conto um pouco sobre um momento vivido de formação que mostra que mesmo buscando colocar em prática o conteúdo da formação da BNCC, a resposta do grupo vinha sempre a confirmar uma outra demanda:

[...] Em HTPI, durante a formação da BNCC, pedi que durante a semana passada pensassem numa experiência para relatar, algo pelo qual passaram durante a semana, uma vez que estávamos trabalhando o que eram os Campos de Experiências. [...] Esse momento de HTPI foi muito rico em reflexão e compartilhamento de sentimentos e emoções ao ouvir os colegas acerca de suas experiências e reflexões durante a semana. Mais um momento de abertura para aquilo que é pessoal. Fica claro que poucas falaram de experiências e sim de suas angústias e pensamentos [...] Depois de um bom tempo voltamos para o estudo da BNCC. Nesse momento ao parar para escrever me falta memória, excesso de informação, confusão na ordem dos fatos, cansaço virtual. Pela falta de registro e organização temo por não levarmos nada para a prática. De que

adianta a reflexão sem mudança na prática? Para onde vão nossas ideias? (Registro Milena, 13/09/2021).

A ideia desse encontro era associar experiências vivenciadas durante a semana, coisas que lhes chamaram a atenção, com aquelas que deveríamos propor às crianças, ou seja, experiências significativas. Durante um grande período de tempo eles relataram sobre sentimentos, o que estavam fazendo ou procurando fazer, como por exemplo, estar com os filhos, contemplar a natureza e a si mesmo, além de suas preocupações em relação às suas crianças e o retorno presencial. Foi um espaço dedicado mais à vida pessoal do que a profissional.

Me preocupava em relação à formação e a possibilidade de não fazerem uso de nada daquilo que estávamos tratando sobre a BNCC em sua prática futura, mas assim como as famílias, os professores também estavam abalados com a pandemia. Senti que apesar de não estar tratando da BNCC era necessário dedicar esse tempo ao que realmente tinham para falar.

Placco e Almeida (2010) afirmam que é preciso garantir entre o grupo de educadores, momentos que possibilitem comunicação e compreensão, o que gera parceria e solidariedade para resolução de problemas do cotidiano escolar e relações mais ricas entre todos. A partir de

“[...] uma real comunicação e integração entre os atores do processo educativo há possibilidade de emergência de uma nova prática docente, na qual movimentos de consciência e de compromisso se instalam e se ampliam [...]” (Placco; Almeida, 2010, p. 52).

Assim como Fujikawa (2011), acredito na importância de minha ação para levar o grupo de professores a refletir sobre a própria prática, como também para promover o diálogo, discussão e planejamento de ações coletivas. À medida em que o formador busca atender as necessidades do grupo, se integra cada vez mais aos professores, que juntos se comprometem em relação à própria formação, assumindo responsabilidades compartilhadas, descobertas e respostas aos problemas enfrentados, problemas estes, pertencentes a todos e não apenas ao formador.

6.5 Altimetria: a escuta

Quanto maior a altimetria acumulada, quanto mais subidas um caminho tem, mais difícil ele é, e por isso menos conversamos com nossos colegas, afinal não sobra

fôlego. Certa vez, durante uma trilha em Minas Gerais, como sempre com uma altimetria bastante elevada, nos perdemos, andamos em círculo por algumas vezes sem encontrar o caminho certo. Numa ocasião anterior, o caminho estava exatamente ali, porém agora, com a vegetação crescida, tinha desaparecido. Essa sensação é a de literalmente faltar o chão. O que fazer? Com a ajuda de um facão, foi aberto um novo caminho no meio da mata e conseguimos prosseguir.

Foi uma sensação parecida com essa que senti ao me deparar com a necessidade de pensar em estratégias junto com o grupo de professores sobre formas de “conquistar” as famílias, além de orientar, acompanhar e revisar cada proposta, pensando que estas seriam recebidas por famílias com pouca escolaridade, poucos espaços, recursos e tempo para realizá-las; orientar e promover trocas sobre os meios de aproximação que trouxessem bons resultados; organizar, ler e oferecer devolutivas sobre um grande volume de documentação relacionada ao planejamento e avaliação de cada bloco de atividades enviadas às famílias; organizar reuniões remotas para formações e orientações necessárias com cada grupo de professores, para auxiliar no uso dessas ferramentas tecnológicas, ou para repensar o ensino nesse formato; e considero como a tarefa mais difícil lidar com a frustração dos professores diante de uma docência sem estudantes, sem escola e sem o retorno de grande parte das famílias diante das propostas.

Explico que o primeiro motivo que me levou a falar de “escuta” foi porque em alguns momentos durante o trajeto, me sentia de olhos fechados, sem conhecer parte do caminho com meus próprios sentidos, a parte que diz respeito ao contato com as famílias. Essa parte só me era possível conhecer, através das palavras dos professores, pois eram eles que interagiam e traziam as histórias e devolutivas sobre as mesmas. Isso acontecia principalmente durante as reuniões de HTPC e HTPI, além de seus registros.

E num desses momentos em que eu conhecia um pouco sobre o caminho que os professores percorriam junto às famílias, ao fazer a leitura das escritas semanais dos professores, no dia 24/08/2021 trouxe em meu próprio registro:

Infelizmente percebo a frustração das professoras e que as “famílias de sempre”, parece não ser o suficiente. O objetivo do material era chamar a atenção das famílias que não participam, para que fossem buscar a proposta e as crianças se motivassem a fazê-las. E me questiono: “o que escrever para essa professora?” Deixo uma mensagem dizendo ter certeza de que as crianças que puderam

realizar a atividade aprenderam e se divertiram com a proposta elaborada por elas (Registro Milena, 30/07/2021).

O empenho do grupo em manter o vínculo e elaborar boas propostas era evidente, pensávamos juntos em estratégias diferentes para aproximar as famílias, como o envio de materiais diversos, conforme citado acima. Uma pequena parte das famílias manteve contato durante todo o período, não podemos esquecer-nos disso, porém havia um sentimento de impotência diante das famílias que pouco a pouco foram se distanciando ou que nunca fizeram contato. Como carro de apoio, o que poderia eu oferecer?

Diante desse cenário percebi que nós, que eu estava em modo automático, a cada reunião iniciávamos e terminávamos falando das propostas e devolutivas, mas, a partir da leitura que fiz de um registro de uma professora, percebi que outras questões importantes deveriam ser trazidas nas reuniões. Essa professora me chamou a atenção, pois dizia sentir a falta do momento do café, no qual ela escutava colegas falando não apenas sobre trabalho, mas sobre suas vidas, que ali eram divididas. Em meu registro trago em 15/03/2021:

A partir do relato de Lucia, senti a necessidade de mudar e passei a iniciar meus HTPI perguntando sobre a vida de cada professor. Ler que uma das professoras sentia saudade de saber sobre o final de semana das amigas, como acontecia no recreio no período presencial de alguma forma me fez pensar o quanto a conversa sobre a própria vida, e não apenas sobre as questões profissionais, é importante, porque cria vínculos e aproxima as pessoas. Esse simples ato de perguntar como estavam na primeira semana de abril, foi impactante e muito importante para elas. Depois das reuniões teve professora agradecendo no particular pelo interesse e espaço de diálogo e até na semana seguinte, durante o HTPI houve comentário sobre como foi bom esse momento de saber e falar sobre a vida de cada um (Registro Milena, 15/03/2021).

Sobre os contextos formativos, Chaluh (2016) em diálogo com Contreras Domingo (2010) afirma que o referido autor “explicita a necessidade de reconhecer que, no momento de nosso fazer, é que geramos o nosso próprio fazer e vamos tomando decisões a respeito de nossas ações” (Chaluh, 2016, p. 184). Assim como aconteceu quando ouvi as palavras da professora Lúcia, que me fizeram repensar o modo de iniciar a reunião com os professores e não poderia ser de outro, a não ser perguntando simplesmente como estavam, ouvindo quais eram as suas palavras diante das circunstâncias nas quais vivíamos.

Compartilhar a vida. Era isso que também acabava acontecendo entre elas e as famílias quando ligavam para auxiliar na realização das propostas ou cobrar devolutivas, muitas vezes o que ouviam eram histórias, na maioria das vezes, tristes histórias sobre o que se passava com elas. Entendo que se tratava de “um fazer atento ao princípio da escuta” (Chaluh, 2016, p. 184), o que os professores faziam neste momento junto às famílias, e que poderíamos também fazer durante os momentos de HTPI.

Figura 11 – A sala da hora do café.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Enquanto educadora reconheço em mim o que também percebo em outros colegas, o forte desejo por falar, por ensinar, porém não posso esquecer que não sou a única que tem voz, “é preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada, ou quase nada ter escutado” (Freire, 2001, p. 44).

Escutar é imprescindível para qualquer relação humana principalmente se tratando de educadores e educandos. Para Freire (2001) escutar é fundamental para a formação integral dos indivíduos, uma vez que sem escutá-lo é impossível falar com ele, desafiá-lo e motivá-lo a ser responsivo, ou seja, é escutando que aprendemos a falar com alguém (Chaluh, 2016), a responder a esse alguém. Escutar é:

[...] disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, à diferença do outro. A verdadeira escuta não implica abrir mão do direito de discordar, pelo contrário é “escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias (Freire, 2001, p.135).

Porém, infelizmente diante da intensidade do cotidiano escolar ou mesmo da vida, muitas vezes podemos estar indisponíveis, ensurdecidos, paralisados e insensibilizados. Abrir esse simples espaço/tempo durante a reunião, se tornou motivo de agradecimento, me fazendo pensar o quanto estavam precisando falar e ouvir uns sobre outros. Esse simples desviar de olhar em outra direção, essa atenção, com certeza contribuiu para amenizar o sentimento que o isolamento e a distância causavam, evidenciando uma dimensão humana nos momentos de HTPI.

Pensando em nossa formação enquanto educadores, Nóvoa (2009) afirma que há uma “necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (Nóvoa, 2009, p. 39).

Como uma possibilidade para além do técnico e científico, destaco Chaluh (2016) que socializou “uma proposta de formação que mostra a importância de resgatar a humanidade nos processos formativos, pois talvez seja esta a qualidade de educação que tanto almejamos” (Chaluh, 2016, p. 183). A autora explica que a perspectiva de formação está atrelada à trilogia linguagem-coletividade-empoderamento. Segundo a autora, trata-se de uma trilogia que lhe permitiu repensar seu fazer docente, “uma formação inicial da qual os alunos se sintam partícipes na/da construção do conhecimento, um conhecimento construído no coletivo, em um espaço de diálogo e escuta que valoriza a autoria desses futuros professores” (Chaluh, 2016, p. 184).

Durante a referida formação (projeto de extensão), os participantes tomaram conhecimento de escolas que juntavam seus estudantes para compartilharem histórias de vida e sentiram a necessidade de olharem para as suas próprias histórias e compartilharem entre si, aprofundando a intimidade do grupo. Chaluh (2016) afirma que nesses encontros percebia-se a necessidade de saber do outro, do reconhecimento do outro, de escutar, de olhar, de se reconhecerem para além de “alunos” e “professoras”.

O grupo da nossa escola, assim como esse grupo de estudantes em formação na universidade, desprenderam-se dos papéis sociais estabelecidos e se aproximaram através de suas palavras e de suas histórias. Na medida em que se compartilha a própria história, que se compartilha palavras não planejadas (Teixeira, 1996) nos tornamos mais íntimos de quem as ouve.

Podemos pensar como contribuição para a escola ou para um curso de formação docente, seja inicial ou continuada, o destaque para a importância de olhar para além das relações instituídas no contexto escolar. Freire (1987) ressalta a importância do diálogo e da comunhão entre os indivíduos, pois

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (Freire, 1987, p. 44).

Através de nossa experiência nas HTPI, penso que ao nos abirmos ao diálogo, a um tempo para a escuta, temores se foram, a confiança se instalou e algumas lutas deixaram de ser solitárias e é nessa direção que transformações podem vir a acontecer.

6.6 Carimbo 1: um olhar estranho

A perspectiva de um olhar de longe, foi motivo de estranhamento durante nossa cicloviagem, quando tivemos uma devolutiva feita de fora da escola, pela coordenação pedagógica da SME³⁵ com alguns apontamentos sobre nossas propostas das AENP. Isso foi trazido em meu registro do dia 14/06/2021:

De forma geral penso que estamos no caminho certo em relação àquilo que temos proposto às famílias, com pequenos ajustes a serem feitos e assim, nessa semana, apresentei nas HTPI as colocações feitas pela SME, explicando que através do Portal tem acompanhado as propostas de todas as escolas e trazido suas contribuições. Me surpreendi com a reação de algumas professoras que disseram que a SME não sabe nada sobre a nossa realidade ao elaborar as propostas e nem da realidade de nossos alunos. Justifiquei dizendo que penso

³⁵ A SME conta com o CAP – Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico composto por um Coordenador Geral e uma equipe técnica de Coordenadores Pedagógicos que têm como atribuição conduzir as questões pedagógicas que envolvem a Rede Municipal de Ensino de Rio Claro.

ser muito importante esse trabalho porque trata-se de uma rede e desse modo deve-se buscar uma unidade mínima. O que ela traz nós devemos ouvir e ver aquilo que irá agregar em nossa prática. Devemos tomar como oportunidade de melhorarmos aquilo que fazemos. Professora Lúcia me questiona se quando eu ouvi tudo isso eu defendi nosso trabalho. Eu justifiquei algumas coisas, sim, porém, em momento algum me vi numa situação na qual precisaria defender o trabalho. A forma como a professora colocou, me fez sentir como se eu não as defendesse frente a uma ameaça. Em nenhum momento, senti ser necessário realizar uma defesa, penso que estamos aprendendo sempre e podemos melhorar a cada dia, mas me questiono se estou certa realmente (Registro Milena, 14/06/2022).

Os apontamentos trazidos pela SME vieram através de um registro digital por escrito que sugeria alguns ajustes em relação a apresentação dos blocos de AENP, tutoriais de apresentação, quantidade de propostas, orientações relacionadas ao vocabulário, formatação, configuração, articulação das propostas, recursos utilizados para compreensão das famílias, conteúdos, objetivos e estratégias utilizadas. Como trouxe em meu registro, houve poucos e simples apontamentos sobre correções a serem feitas, que em seguida já realizamos nos blocos subsequentes.

Porém, observei um não reconhecimento de uma chefia externa (SME) uma vez que esta, segundo a fala de algumas professoras, não teria propriedade para intervir por não conhecer a realidade das nossas crianças. Se a SME não tinha propriedade para fazer apontamentos sobre nosso trabalho, quem então teria? Por que haver uma sensação de invasão, intromissão, de controle daquilo que o grupo tinha definido?

Acredito ser uma das dificuldades encontradas no contexto escolar, a de aceitar uma mirada externa sobre o próprio fazer. Placco e Almeida (2010) afirmam que enquanto educadores, muitas vezes encaramos o confronto como algo inadequado, temido e até agressivo. Entendo ser necessário abandonar o entendimento do confronto enquanto julgamento, com vistas a compreender o outro como possibilidade de ampliar a nossa própria compreensão sobre aquilo que pensamos e/ou fazemos. Essa questão precisa e merece ser exercitada, principalmente, e enquanto grupo, com um mesmo compromisso de aperfeiçoar a prática.

Chaluh (2013) enfatiza a necessidade de compreender a ideia de parceria como compartilhar algo com o outro e “nesse sentido, pensar essa parceria implica o reconhecimento do outro, a possibilidade de interação e a importância do diálogo como dimensão fundante de todo processo formativo” (Chaluh, 2013, p. 19). Assim como diante de uma rede a SME levantou critérios de observação, penso que na

escola, diante das práticas, seja fundamental o olhar externo entre pares, além do meu, enquanto formadora, afinal uma das funções do carro de apoio é poder se antecipar e direcionar o grupo, estar à frente e nem sempre com ele. Talvez até aquele ponto, eu tivesse apoiado os professores, colaborado com eles, estado com eles ao ponto de não me distanciar, para ir além da mesma visão que tinham.

6.7 Carimbo 2: voltar-se para si (autoridade - inspirar ou impor)

No lugar de professora coordenadora sempre me questionei sobre como contribuir de modo que os professores pudessem alterar suas práticas. No percurso dessa viagem, parei para observar uma de minhas estratégias: a utilização de experiências bem sucedidas. Durante as reuniões, os professores compartilhavam comigo suas experiências bem sucedidas junto às famílias, e eu as divulgava ao restante do grupo, como forma de propor mudanças às práticas.

Agora, mediante ao vivido nessa ciclovagem e ao escrever essa pesquisa, me pego a pensar sobre como fazer para que eu mesma altere minha própria prática. Em meu registro de 12/05/2021, escrevi:

Uma ação que as professoras consideram como positiva foi pedir autorização dos pais para colocar no grupo as devolutivas feitas como meio de incentivar os outros pais. [...] Como as devolutivas estão cada vez mais raras, a professora Sônia sugere novamente ligar individualmente para cada um. Percebo que a maioria dos professores opta por mensagens, não posso obrigar ninguém a ligar, minha tarefa é convencê-los. Sei que também não é uma situação confortável, buscar algo que não depende de nós apenas (Registro Milena, 12/05/2021).

Este trecho mostra meus pensamentos sobre a dificuldade de conduzir o grupo de professores pelos caminhos trilhados por colegas, que foram melhor sucedidos ao buscarem contato com as famílias. E qual seria a dificuldade? Na circunstância, os professores trabalhavam de suas casas e ligavam para as famílias de seus próprios telefones. Os professores que tiveram mais sucesso nesses contatos, faziam as ligações no período noturno por conta do horário de trabalho das famílias. Como solicitar aos professores que trabalhassem fora do seu horário? Então, vejo que nessa situação eu, a professora coordenadora, me sentia muito mais numa condição de convencimento, do que de autoridade que mostra uma direção.

Num outro momento, mais uma vez me vi buscando convencer a equipe através de bons exemplos. Nele, eu intervi em algo que me incomodava já fazia um tempo, a escrita do diagnóstico inicial de cada grupo de crianças feito no começo do ano pelos professores para, a partir deste, elaborarem o planejamento. Com o objetivo de inspirar os professores resolvi fazer eu, um diagnóstico do próprio grupo de professores para pensar na formação que aconteceria no ano de 2021, ainda no sistema não presencial.

O resultado dessa tentativa foi descrito por mim em 10/05/2021:

Mais uma reunião de HTPC, a qual iniciei fazendo a leitura do diagnóstico do grupo de professores que elaborei. Após as professoras Sônia e Marilda expressaram terem gostado muito da forma de “amarração” das informações (números, quantidades). Pensei que haveria mais comentários, assim como alguma diferença na forma de escrita delas em relação ao diagnóstico que escreveriam sobre cada turma, porque eu destaquei isso antes de ler, não como uma ordem, mas uma possibilidade. Porém isso não ocorreu, os diagnósticos de sala permaneceram no mesmo formato dos anos anteriores (Registro Milena, 10/05/2021).

Em relação a citação acima vejo que, como possibilidade formativa, eu poderia ter proposto uma escrita de diagnóstico junto ao grupo de professores, para então discutirmos e elaborarmos uma versão final de forma coletiva. Ou ainda, discutir com o grupo outras maneiras de como fazer, de como avançarmos nessa escrita de modo que ela venha a contribuir de fato para o planejamento.

À medida em que fazia essa ciclovagem, fui sentindo cada vez mais a necessidade de repensar minha postura junto ao grupo e meu próprio processo formativo enquanto professora coordenadora. Em meu registro de 15/03/2021, refletindo sobre o grupo de professores, escrevi “Como trazer mudanças se essas intenções não nascerem da necessidade do próprio professor?” E essa questão que fiz em relação ao grupo volta-se agora para mim: como alterar a minha prática?

Percebi que apesar de haver um forte desejo meu por querer ajudar os professores, também havia uma dificuldade em conduzir o grupo a fazer e assumir cada qual o seu próprio papel. Algumas de minhas ações me permitiram reconhecer minha dificuldade em ocupar o papel de autoridade, de quem coordena, orienta, mostra caminhos e decide caminhos.

Freire (1996) fala sobre uma qualidade essencial sobre a autoridade docente. Desvinculada de um caráter mandatório,

[...] a autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta (Freire, 1996, p. 36).

A autoridade segundo o autor, relaciona-se à segurança em si mesmo, à segurança com que se atua, decide, discute e aceita rever-se. Essa autoridade que se funda na competência profissional, exige e preza pelo seu próprio estudo, é generosa, justa, humilde, libertária e não se omite (Freire, 1996).

Diferente de um papel de sobreposição, as palavras do autor me levam a refletir não apenas sobre minha postura diante do grupo de educadores, como também sobre minha responsabilidade em contribuir para que eles próprios, mediante a sua competência profissional, assumam seus papéis, como o de conduzir a reunião de pais ou elaborar bons diagnósticos de seus grupos de crianças.

Enquanto educadores de crianças, jovens e adultos, devemos nos atentar à formação ética que envolve o exercício da liberdade, pois na medida em que a exercita, mais responsável se torna o indivíduo em relação a suas próprias ações, segundo Freire (1996) cada qual “ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações” (Freire, 1996, p. 36).

A formação ética está para além dos conteúdos escolares, essa formação acontece mediante a postura responsável do educador, que testemunha o respeito a si mesmo e ao seu grupo. Freire (1996), ao associar a questão da autoridade à liberdade afirma que:

O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num “calendário “escolar “tradicional”, marcar as lições de vida para as liberdades mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que assume (Freire, 1996, p. 37).

A construção da responsabilidade da liberdade acontece apenas através do exercício da autonomia. Não se tratando de um processo rápido e nem mesmo simples, “[...] é com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o espaço antes habitado por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida” (Freire, 1996, p. 37).

E continuando a pensar sobre minha ciclovagem, também percebi que ações inspiram, muitas vezes nem sempre as que planejamos para esse fim. Pude observar no retorno presencial, que assim como eu registrava falas dos professores enquanto dialogava com eles, me reconheci no relato de um professor, como trouxe em meu registro do dia 07/12/2021:

Me surpreendi quando, após sua leitura deleite, o prof. Rodrigo fez também a leitura de seus registros onde anotou falas dos educandos no retorno presencial. Como não desejo perder e esquecer as coisas que temos discutido em HTPI, tenho feito alguns registros de falas dos professores na frente deles. Me questiono se o encorajei a registrar sobre as falas das crianças também (Registro Milena, 07/12/2021).

Os registros são leituras da realidade e “ao reconstruir e organizar os fatos, fenômenos, situações e sentimentos de sua prática para registrá-los por meio da escrita, professores e coordenadores lançam um novo olhar sobre sua ação pedagógica. nesse processo, a narração pode desdobrar-se em reflexão” (Fujikawa, 2011, p. 128), provocando ainda a autoria de quem escreve sobre aquilo que faz, suas escolhas e decisões.

Fujikawa (2011) compreende que a escrita contribui para a construção da autoria do trabalho quando o autor assume e se compromete com seus posicionamentos, reflete e apropria-se do próprio pensamento, socializa a escrita e considera a importância de outros para ampliar o próprio olhar sobre os acontecimentos.

O professor em questão, Rodrigo, se apropria de uma prática de registro, o registro das falas dos sujeitos, no caso seus estudantes. Entendo que trazendo essas vozes de outros para compor melhor o acontecimento que relata, essas vozes são destacadas, permitindo que depois de proferidas, elas possam ser resgatadas, novamente ouvidas, pensadas, consideradas e por que não, melhor compreendidas. Todo esse movimento contribui para repensar a própria prática diante desse sujeito que fala. Do mesmo modo que eu buscava pensar sobre o grupo de professores trazendo suas falas, Rodrigo destacou no momento de HTPI as palavras das crianças, ou melhor, destacou as próprias crianças, aqueles a quem devemos direcionar todos os nossos esforços.

Destaco que a partir de uma intencionalidade educativa do formador, a socialização de escritas dos docentes para o coletivo de educadores, possibilitam que

conhecimentos e modos de pensar sejam compartilhados, promovendo questionamentos, reflexões e construções coletivas do trabalho pedagógico. Segundo Fujikawa (2011), situações como essa, em que é possível confrontar pontos de vista, “ampliam o referencial de análise e de interpretação da prática educativa, na medida em que expõem formas diferentes de agir *em* e pensar a educação” (Fujikawa, 2011, p. 129).

“Escrever é imprimir o próprio pensamento” (Warchauer, 2001, p. 187), e quando se trata de escrever sobre aquilo que se faz, sobre aquilo que é escolhido para ser destacado através da escrita, é possível a revisão de ações diante das intencionalidades e motivações reveladas. Escrever permite o exercício da autoria que compartilhada “pode gerar boas oportunidades para que cada profissional compreenda a leitura da realidade na perspectiva do outro e para que amplie a compreensão do ambiente social que o envolve” (Fujikawa, 2011, p. 131), ampliando o próprio olhar sobre si e seu fazer.

E continuando a olhar para minha narrativa, para o que escrevi, ressalto que apesar de sempre acontecer um movimento de compartilhamento entre o próprio grupo de professores dentro da escola sobre as práticas e experiências vividas com as crianças, durante a pandemia, participamos do Simpósio Municipal de Educação realizado pela SME, que acontece anualmente durante o recesso de julho, como descrevi em meu registro de 30/06/2021:

Professora Rebeca disse que ao estudar as Diretrizes conforme eu propus nas HTPC, fez associação com prática de projetos. Convidei essa professora a apresentar essa sua prática, a qual elogio e admiro muito, no Simpósio. Num primeiro momento ela recusou, mas para minha surpresa e alegria ela mudou de ideia e se inscreveu em parceria com o professor Rodrigo de Educação Física. Tenho muito orgulho e alegria de ter pela primeira vez um relato de nossa escola, na verdade três contando com o meu. Professora Fátima também apresentará seu trabalho. Acredito que tudo isso aconteceu por ter entrado no mestrado, me inscrever e inspirar outros a fazerem também (Registro Milena, 30/06/2021).

Nesse trecho, ao olhar por outro ângulo, vejo uma concepção da professora coordenadora escondida entre a paisagem, a de que para se ter a palavra, compartilhar vivências em um evento como o Simpósio, foi preciso estar na Universidade, fazer o mestrado, o que me faz questionar e rever minhas próprias

crenças. De quem é a palavra? Quem tem autoridade para relatar experiências? De qual lugar se proferem as palavras que têm valor?

Ao olhar para a busca, dúvidas, concepções, posturas e ações da professora coordenadora, entendo que o momento crítico da pandemia se finda, mas deixa desafios a serem vencidos e novos caminhos a serem trilhados.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ROTEIRO PARA FUTURAS VIAGENS

Numa ocasião em que fazia o Caminho da Fé, ao sair da cidade de Estiva – MG fui abordada por um ex-padre, que diariamente ficava à sua porta aguardando os peregrinos passarem para lhes oferecer água e algumas de suas palavras. Claro que aceitei, no caso, suas palavras, pois já tinha água suficiente e levar mais que o necessário significaria carregar peso em vão. Dentre as muitas palavras que ouvi e me roubaram lágrimas compartilho aqui um questionamento que jamais esquecerei: O que é o mais importante de um caminho?

Logo pensei que a resposta seria não a chegada, mas todo o decorrer do seu percurso, uma vez que eu estava vivendo um momento da viagem de muitas reflexões, diante das muitas horas e dos muitos quilômetros diários de caminhada, que exigiam muito do meu físico, do meu psicológico e do meu emocional. Porém a resposta foi outra, ele me surpreendeu dizendo que o mais importante de um caminho é aquilo que fazemos depois que ele termina, a partir do que vivemos e do que dele ficou em nós.

Considero a pandemia iniciada no ano de 2020, como uma grande tragédia que levou à morte milhões de pessoas pelo mundo, porém, ao impedir a continuidade do processo educativo tal como era, nos provocou a refletir, a pesquisar e a dialogar. Durante este período, nós da escola, tivemos mais tempo, o que favoreceu alguns processos, como a aproximação das famílias e realização de um trabalho coletivo e isso não significa de modo algum uma tentativa de romantizar a pandemia.

Destaco que após essa experiência a escola enfrenta desafios que já existiam e também alguns novos que se impõem. Entre eles, destaco a defasagem de aprendizagem que as crianças demonstraram no retorno presencial, em especial dificuldades relacionadas ao desenvolvimento da oralidade e a interação entre os pares.

Então, a partir dessa cicloviação que exigiu e ainda nos exige, suor, paciência, insistência, estudo e reflexão, em diálogo com outros interlocutores a fim de identificar e compreender alguns dos desafios impostos e principalmente para não me esquecer de suas lições, deixo nessa experiência materializada em narrativa um breve roteiro para futuras viagens pensando na importância dos conhecimentos conquistados.

Para famílias

Percebi durante a escrita desse trabalho que até então, em minha concepção, a família não fazia parte da escola, tanto que algumas vezes pensei e registrei a sequência “escola e famílias”, o que no decorrer do tempo começou a me causar estranhamento, uma vez que não podemos dissociá-las das crianças. Na Educação Infantil, etapa de que tratamos na pesquisa, consideramos que devido as crianças serem ainda bem pequenas, e por isso estabelecerem uma outra dimensão de comunicação como mundo, compreendemos ser fundamental o diálogo cotidiano com as suas famílias.

Se por um lado vemos diversos documentos indicando a necessidade de desenvolver junto às famílias parceria, integração, colaboração, articulação, estreito laço, participação, diálogo e valorização das mesmas, alerto que as ações nesse sentido têm sido determinadas de acordo com os interesses da instituição escolar, a fim de reforçar suas próprias ações, havendo pouca manifestação real por parte das famílias sobre quem são e seus interesses.

Aqui já cabe uma importante reflexão. Considerando a escola enquanto instituição é necessário pensar sobre os interesses defendidos por ela e também pelos educadores. Quais as concepções dos educadores sobre as crianças, sobre as famílias, sobre a educação, sobre o desenvolvimento infantil? O que embasa as práticas?

Se é o que se almeja, diante do desvelamento dos inúmeros impeditivos já mencionados nesse trabalho, faz-se necessário uma tomada de decisão em relação à participação das famílias. Isso envolve abertura de espaços para ouvi-las, conhecê-las, para então criar condições, viabilizar e incentivar práticas participativas, práticas essas garantidas e bem explicitadas nos documentos da própria escola.

É necessário que o envolvimento das famílias no contexto escolar vá além de momentos pontuais, incluindo também, as tomadas de decisões. Diante do desconhecimento das famílias, sobre o que acontece e os tantos desafios que estão no interior da escola, é fundamental possibilitar que as mesmas acompanhem o trabalho, o que favorece a percepção dos problemas e a superação dos mesmos através da colaboração de todos.

Ainda muito distante de uma participação efetiva, retomo a importância de ações como as que citei nesse trabalho, realizadas no retorno presencial, sendo que

essas, devem ocorrer durante todo o ano letivo, oportunizando que as famílias não apenas ouçam, mas vivenciem junto às crianças as práticas da Educação Infantil e assim possam compreender um pouco mais sobre o valor de propostas significativas que envolvam a exploração, as diferentes linguagens, as interações e brincadeiras, conhecendo um pouco mais sobre o que é a Educação Infantil, o que também temos realizado na escola durante a “Casa aberta” e apresentações possibilitando as famílias participarem e conhecerem um pouco mais sobre o que acontece na escola.

Para educadores

Diante do compromisso e responsabilidade com a educação, considero ser fundamental ao professor conhecer o contexto de seu grupo, os referenciais teóricos sobre sua área de atuação, os documentos oficiais (DCNEB, BNCC, Proposta Pedagógica, PPP, Planejamento anual etc.), como também conceber a própria prática como objeto de reflexão e pesquisa, problematizando o cotidiano, interrogando-se e o transformando.

É através do estudo, da reflexão e da discussão sobre o próprio fazer, que se torna possível a construção de conhecimentos e de uma identidade sólida enquanto educador da infância. Esse processo também é ponto de partida para a realização de um trabalho com toda a comunidade a fim de que conheçamos o que acontece no interior da escola. Destaco uma ação em uma das salas de EI, na qual a professora realizou no ano de 2022, três encontros com as famílias para conversar sobre o trabalho realizado e oferecer propostas de boas intervenções em casa visando o desenvolvimento das crianças. A professora avaliou muito bem os encontros que tiveram a adesão de mais da metade das famílias, como também observou um melhor desenvolvimento das crianças cujos responsáveis participaram.

Além de questões relacionadas ao aspecto pedagógico, diante das diferentes transformações políticas e sociais que têm precarizado e desvalorizado a educação pública, os processos formativos e consequentemente o próprio papel de educador, diante das tamanhas desigualdades sociais e diante da oportunidade que os educadores tiveram de conviverem de perto com os problemas enfrentados pelas famílias, é fundamental que a importância do viés político da profissão não seja esquecido tanto nos espaços de formação, como nas ações diárias junto às crianças e famílias.

Esse viés deve orientar a tomada de posição e levantamento de ações para defender os direitos, interesses e valores das crianças, de suas famílias e também os da própria classe. Porém, para promover transformações e a superação dos problemas é necessário engajamento, força coletiva, objetivos claros materializados em projetos da escola como um todo. Fica como tarefa a inclusão na próxima elaboração do PPP da escola, de metas e ações mais reais e efetivas que visem um trabalho de escuta e parceria junto às famílias.

Vimos que em meio a situações tão adversas trazidas pela pandemia, como planejar para crianças que nem ao menos conhecemos, o trabalho coletivo se mostrou capaz de amenizar os desafios e problemas enfrentados me fazendo pensar dentre outras questões, sobre a indissociabilidade das questões emocionais no exercício da docência e na importância de manter em tempos presenciais espaços coletivos que possibilitem percebermos preocupações, problemas e desafios comuns, potencializando reflexões, decisões, mudanças na escola e por que não, até mesmo na sociedade.

Para formadores

As ações formativas devem partir da compreensão de que os professores são sujeitos que trazem consigo a sua história, a da cultura e a da sociedade a qual pertence e por isso é preciso um olhar atento, cuidadoso, curioso e respeitoso sobre a realidade e necessidades dos professores, das crianças, da escola, como também sobre contextos mais amplos.

Os registros escritos que os professores elaboram semanalmente são utilizados por mim para pensar e propor formações que contemplem suas necessidades, reconhecendo meu desafio frente às suas dimensões como promover o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da postura crítica e reflexiva, da busca ativa e interativa do conhecimento e da construção dos saberes próprios para ensinar.

Por algumas vezes durante a escrita deste trabalho mencionei a questão da escuta. Na parte 5.4 tratei sobre a importância da escuta para a realização de um trabalho coletivo entre os professores diante de desafios e objetivos comuns. Também na parte 5.6 falei sobre a aproximação junto às famílias, da necessidade de abertura e da criação de espaços de escuta como possibilidade de compreensão do outro e de

aprendizagem. Reforço ainda, ser fundamental a escuta nos processos formativos, compreendendo a sua importância para o estabelecimento de parceria e a necessidade de garantia de espaços coletivos como forma de legitimação do fazer docente.

A criação de contextos de escuta enquanto abertura para as diferenças de forma respeitosa e responsável, deve acontecer tanto em ambientes de formação docente como junto às crianças e suas famílias. Através desses momentos é necessário se atentar para as diferentes formas que as crianças, famílias, educadores, têm de se comunicar e representar o mundo. Escutar é uma relação que possibilita novos aprendizados. Durante as HTPI temos buscado mais diálogo com as famílias, especialmente aquelas em que as crianças demonstram a necessidade de maior atenção. A compreensão dos contextos que estão inseridos interfere nas práticas e a parceria é fundamental para os avanços das crianças.

No mesmo sentido, a parceria envolve reconhecer o outro, interagir com ele, dialogar, compartilhar experiências, modos de pensar e agir, aprender junto, complementar o olhar, ampliar perspectivas de atuação e até mesmo propor desafios, o que potencializa mudanças nas práticas. Momentos de comunicação e compreensão, geram parceria e solidariedade para resolução de problemas. É perceptível durante as HTPC um maior envolvimento à medida em que as propostas acontecem em grupos, porém a limitação de tempo frente às urgências cotidianas é um grande desafio a ser enfrentado.

Compreendo a necessidade de trabalhar com o grupo a questão da contribuição de um olhar externo ao trabalho realizado, encarando este não como ameaça, mas possibilidade de ampliar o próprio olhar. Como ação futura irei propor abrimo-nos para o olhar dos próprios pares na escola, ainda não realizado devido a outras demandas e necessidade de um bom planejamento.

Diante dessas e outras responsabilidades, me assumir enquanto autoridade torna-se um dever que, longe de uma sobreposição em relação aos demais educadores da minha escola, relaciona-se a necessidade de assegurar-me sobre meu próprio agir, sobre o não me omitir, discutir e aceitar rever-me sempre que necessário. Após essa pesquisa, me pego a exercer o olhar exotópico diante de diversos momentos do cotidiano me possibilitando enxergar e refletir sobre o melhor modo de intervir.

Enfim, esta é uma pesquisa que destaca algumas das relações estabelecidas entre os sujeitos que estão na escola. Uma pesquisa que buscou numa situação desafiadora a oportunidade de olhar com mais atenção os entraves existentes em nosso cotidiano escolar a fim de compreendê-los e pensar novos caminhos em que se deem encontros mais dialógicos e de real parceria.

É uma pesquisa que resulta do empenho e dedicação de uma PC em busca de olhar para a própria prática profissional e para sua constituição, que acredita na potencialidade formativa do encontro com o outro. Outro que me constitui e com o qual dialogo, ensino e aprendo diariamente.

Ao narrar essa ciclovagem, espero despertar também o seu desejo por experimentar a sensação de apreciar melhor o caminho por onde se passa, fomentando novos diálogos, reflexões e transformações.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2013.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAPTISTA, L. M. T. R. Paradigma indiciário: contribuições para a investigação da construção das identidades de futuros professores de línguas. **Signótica**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 565–582, 2015. DOI: 10.5216/sig.v27i2.35551. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/35551>. Acesso em: 3 dez. 2021.
- BARBIER, R. A escuta sensível em educação. **Revista Anped**, Caxambu, n. 5, p. 187-216, 1992. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/caderno_anped_no.5_set_1993.pdf. Acesso em: 3 dez. 2021.
- BARBOSA, M. C. Plenária Virtual: **Questões para pensar a Educação Infantil na pandemia**. Publicado no canal do Fórum Gaúcho de Educação Infantil, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q2KkWdjEZjs>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BORGES, L.; CIA, F.; SILVA A. M. Atividades acadêmicas e relação família escola durante o isolamento social da pandemia de covid-19. **Olhares e Trilhas**, Uberlândia, v. 23, n. 2, p. 773-794, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OT2021v23.n.2.60014>. Acesso em: 15 jul. 2022.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade** – Lembranças de Velhos. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- BRANDE, C. A.; CHALUH, L. N. A dialogia no processo de escrita: pesquisa, criação e literaturização. *In*: CHALUH, L. N *et al.* (org.). **Modos de fazer pesquisa narrativa: aproximando vida e cultura**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, [2018]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 16

nov. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2017.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013: altera a **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES – no fomento à programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: Planalto Central, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 7/2010** - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. MEC: Brasília - DF, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 9/2012** - Implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. MEC: Brasília - DF, 2012.

CALEJON, L. M. C.; DE SANTANA BRITO, A. Entre a pandemia e o pandemônio: uma reflexão no campo da educação. **EDUCamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, v. 25, n. 2, p. 291-311, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/7835>. Acesso em: 15 jul. 2022.

CASSÃO, P. A. **Trabalho de parceria**: encontros, palavras, experiência e alteridade nos tempos da formação docente. 2019. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019. Disponível

em: <http://hdl.handle.net/11449/183404>. Acesso em: 15 jul. 2022.

CASTRO, M. A. de; ALVES, M. M.; CASTRO, D. D. Educação Infantil e pandemia: família e escola em tempos de isolamento social. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1–12, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6679>. Acesso em: 8 set. 2022.

CHALUH, L. N. Alunos-pesquisadores no contexto escolar: troca de cartas no processo formativo. **Comunicações**, Piracicaba, Ano 20, n. 2, p. 7-25, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v20n2p7-25>. Acesso em: 14 set. 2022.

CHALUH, L. N. Da dimensão pessoal na formação inicial de professores. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 43, p. 181-200, set./dez. 2016.

CHALUH, L. N. Do trabalho coletivo na escola: encontros na diferença. **ProPosições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 207-223, maio/ago. 2010.

CHALUH, L. N. Grupo e trabalho coletivo na escola: trocando olhares, mudando práticas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 01, p. 63-84, abr. 2009.

CONTRERAS DOMINGO, J. Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. In: CONTRERAS DOMINGO, J.; PÉREZ DE LARA FERRÉ, N. (comp.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010.

COSTA, Y. S.; SILVA, M. I.; SANTOS, P. F. A Relevância da Família no Processo Educacional: Perspectivas e Desafios segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola Cleuzemi Pereira do Nascimento Silva. **Id on line. Revista de Psicologia**, v.15, n. 57, p. 729-739, out. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/idonline.v15i57.3248> Acesso em 15 jul. 2022.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRAZ, R. C. S.; FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. D. Educação em tempos de pandemia: consequências do enfrentamento e (re)aprendizagem do ato de ensinar. **Revista Cocar**. Belém, n. 09, p. 1-19, 2021. Edição Especial. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>. Acesso em: 20 dez. 2021.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168,

set. 2002.

FUJIKAWA, M. M. O coordenador pedagógico e a questão do registro *In*: ALMEIDA, R. L. de; PLACCO, V. M. N. de S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 127-142.

GERALDI, J. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. *In*: FREITAS, M. T *et al.* (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa**: Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. *In*: Grupo de Estudos dos Genêros do Discurso - GEGe - UFSCar. **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2012.

GINZBURG, C. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GUEDES-PINTO, A. L. **Memorial de formação** – registro de um percurso. Grupo Aula. FE/UNICAMP, [s.d.].

LAGUNA, T. F. S. *et al.* Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 21, p. 403-412, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/PGF37qhRQP9HYFH5TSv89zR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2021.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2020.

LIMA, M. E. C. C; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. *In*: CHALUH, L. N. *et al.* (orgs.). **Modos de fazer pesquisa narrativa**: aproximando vida e cultura. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

LIMA, M. E. C. C; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, mar. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698130280>. Acesso em: 07 set. 2020.

MACEDO, N. A.; PESSANHA, F. N. L.; ALENCAR, C. S. Escola da pequena infância e alguns paradoxos no contexto da pandemia da COVID-19. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16035/209209213643>. Acesso em: 20 out. 2020.

NONATO, C.; YUNES, M. A. M.; NASCIMENTO, C. R. R. Relações escola-família: desafios da pandemia de Covid-19 e o ensino remoto emergencial na perspectiva do professor. **Investigação, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 10, n. 17, 2021.

Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24632>. Acesso em: 3 ago. 2022.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, A. S. S.; NETO, A. B. A.; OLIVEIRA, L. M. S. Processo ensino aprendizagem na Educação Infantil em tempos de pandemia e isolamento. **Revista Ciência Contemporânea**, v. 1, n. 6, p. 349–364, 16 jun. 2020. Disponível em: https://lygiaoliveira.com/wp-content/uploads/2020/11/O_PROCESSO_ENSINO_APRENDIZAGEM_NA_EDUCACAO_INFANTIL_EM_TEMPOS_DE_PANDEMIA_E_ISOLAMENTO-1.pdf. Acesso em: 3 ago. 2022.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

ORSOLON, L. A. M. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. Ática, 2002

PASSOS, M. C. P. Encontros cotidianos e a pesquisa em Educação: relações raciais, experiência dialógica e processos de identificação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 227-242, jan./mar. 2014.

PEREIRA, D. M. A. Entre a arte e o horror, a experiência: narrativas do corpo ressignificado. In: CHALUH, L. N. et al. (orgs.). **Modos de fazer pesquisa narrativa: aproximando vida e cultura**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 179-204.

PERES, D. F. Z.; CHALUH, L. N. Atravessamentos do paradigma indiciário no processo de escrita da pesquisa. In: CHALUH, L. N. et al. (orgs.) **Modos de fazer pesquisa narrativa: aproximando vida e cultura**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 157-178.

PESSANHA, F.; MACEDO, N. Educação da pequena infância: (re)pensando limites e possibilidades diante de algumas inflexões impostas pela pandemia da covid-19. **Revista Artes de Educar**, v. 6, n. especial, p. 339-359, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52291>. Acesso em: 3 ago. 2022.

PLACCO, V. M. N. de S.; SILVA, S. H. S. da S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E.B.G; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009. cap. 3, p. 25-32.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO – SP. **Decreto Municipal nº 12.138, de 22 de março de 2021.** Cria, em caráter excepcional, o programa CESTA VERDE ESCOLAR, que dispõe sobre a oferta e distribuição de "kits" com gêneros alimentícios provenientes da agricultura familiar e de ata de registro de preços, adquiridos com recursos do PANAEE, a todos os estudantes regularmente matriculados nas unidades escolares de educação básica da rede pública municipal e rede pública estadual do município de Rio Claro/SP. Disponível em: <https://www.rioclaro.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9320&cdDiploma=20210121383>. Acesso em: 17 ago. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO – SP. **Decreto Nº 11.578 de 9 de setembro de 2019.** Regulamenta os procedimentos de designação para função da classe de Suporte Pedagógico de Professor Coordenador, de Profissionais do Magistério estáveis do Quadro 1 e Quadro 2, para exercício nas Unidades Educacionais, da Secretaria Municipal da Educação, nos termos do inciso II do artigo 51 da Lei Complementar 024/2007 e suas alterações e dá outras providências. Disponível em: <https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005174/DECRETO%2011578-2019%20-%20Prof%20Coordenador.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO – SP. **Decreto Nº 11.785 de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública Municipal direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá outras providências. Diário oficial da prefeitura municipal de Rio Claro – SP. Edição nº 1073. 2020. p. 24-25. Disponível em: https://www.rioclaro.sp.gov.br/diariooficial/2020/03/20200317_1073.pdf. Acesso em: 17 ago. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO – SP. **Decreto nº 11.932 de 9 de setembro de 2020.** Dispõe sobre o não retorno das aulas presenciais nos estabelecimentos escolares de educação básica em funcionamento no município de Rio Claro, tanto os da rede municipal e estadual de ensino, como os da rede privada, em conformidade ao que foi deliberado para as escolas da rede municipal, no âmbito das medidas de contenção da pandemia da COVID-19. Edição nº 1087. 2020. p. 01-02. Diário oficial da prefeitura municipal de Rio Claro – SP. Disponível em: https://www.rioclaro.sp.gov.br/diariooficial/2020/09/20200909_1148.pdf. Acesso em: 17 ago. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO – SP. **Lei Municipal nº 3.706, de 17/11/2006.** Dispõe sobre a regulamentação do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico criado nos termos do art. 262 da Lei Orgânica do Município e dá outras providências. Disponível em: https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005557/LEI%203706%20DE%2017NOV2006_REGULAMENTA%C3%87%C3%83O%20DO%20CAP.pdf. Acesso em: 3 ago. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO – SP. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Resolução SME nº 10/2020.** Fixa normas complementares para a

retomada do ano letivo de 2020, afetado pela pandemia da COVID-19, e dá outras providências. Disponível em:

<https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005513/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20010-2020%20-%20Normas%20Complementares%20p%20Retomada%20do%20Ano%20Letivo%202020%20afetado%20pela%20Pandemia%20COVID-19%20-Republicada.pdf>.

Acesso em: 17 ago. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO – SP. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Resolução SME nº 03/2021**. Dispõe sobre a elaboração do calendário escolar para o ano letivo de 2021 nas escolas da rede municipal de ensino de Rio Claro. Disponível em:

<https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005561/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20003-2021.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO – SP. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Resolução SME nº 04/2021**. Dispõe sobre a organização e funcionamento das Horas de Trabalho Pedagógico - HTP, Coletivo, individual e Livre dos docentes, estatutários e contratados na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro para o ano letivo de 2021. Disponível em:

<https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005562/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20004-2021.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO – SP. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Resolução SME nº 06/2021**. Fixa normas complementares para a retomada temporária das atividades educativas não presenciais no ano letivo de 2021, afetado pela pandemia da COVID-19, e dá outras providências. Disponível em:

<https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005564/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20006-2021.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

RESENDE, N. S.; MELO, P. E. Diálogos sobre a escola em contexto de pandemia: contribuições do pensamento de Paulo Freire e do Construcionismo Social. **Revista Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 84-55, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23755>. Acesso em: 3 ago. 2022.

RIO CLARO. Escola Municipal “Luiz Martins Rodrigues Filho” – **Plano analítico-anual de metas e ações pedagógico-administrativas**. Rio Claro-SP: Secretaria Municipal da Educação, 2018.

RIO CLARO. Escola Municipal “Luiz Martins Rodrigues Filho” – **Projeto Político Pedagógico**. Rio Claro-SP: Secretaria Municipal da Educação, 2016.

RIO CLARO. **Lei n. 4886/2015**. Que aprova o Plano Municipal de Educação da cidade de Rio Claro. Rio Claro, 2015.

RIO CLARO. Prefeitura Municipal de Rio Claro. **Lei Complementar n. 024, de 15 de**

outubro de 2007. Estatuto do Magistério Público Municipal

RIO CLARO. Secretaria Municipal da Educação. **Orientação Curricular da Educação Infantil.** Rio Claro-SP: Secretaria Municipal da Educação, 2016.

RIO CLARO. Secretaria Municipal da Educação. **Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro. Secretaria Municipal.** Versão Preliminar. Rio Claro, 2008.

RODRIGUES, N. C.; PRADO, G. V. T. Investigação Narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 29, n. 29, jun. 2015. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5096>. Acesso em: 04 dez. 2021.

SÃO PAULO. **Decreto 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. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64862-13.03.2020.html>. Acesso em: 22 mar. 2021.

SARAIVA-JUNGES, L. A.; WAGNER, A. Os estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática. **Educação**, v. 39, n. especial, p. 114-124, dez. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84850103013>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SHIROMA, E. O. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 113–125, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8937>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização, aprimoramento ou desintelectualização do professor?. **Intermeio: Revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2605>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SOUSA, J. R.; SOUSA, M. T. R.; BRAGA, R. Os problemas da mobilidade urbana na periferia brasileira: o caso do município de Rio Claro/SP. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v. 11, n. 1, p. 61-69, 2009. Disponível em: <https://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/67/64>. Acesso em: 12 mar. 2020.

SOUZA, M. E. P. **Família/Escola:** A importância dessa relação no desempenho escolar. 2009. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, I. A. de C. Os professores como sujeitos sócio-culturais. *In*: DAYRELL, J. T. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

THOMSON, A. “Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias”. *In*: THOMSON, A. **Projeto História**. São Paulo: EDUC, 1997. n. 15.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ZANFELICE, C. C.; ARAGÃO, J. S. Reflexões sobre como produzir e servir um banquete. *In*: CHALUH, *et al.* (orgs.). **Modos de fazer pesquisa narrativa**: aproximando vida e cultura. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente. Professor(a)-Pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 2000.