Currículo Em AÇÃO

Naed Sudoeste

Educação Infantil
Volume I

EDITORIAL

No final do ano de 2021, o Nucleo de ação Educativa descentralizado - Naed Sudoeste, fez o convite a todos os profissionais da região que atuaram na Educação no período pandêmico, a apresentar artigos que evidenciassem as experiências que possibilitaram a manutenção do trabalho pedagógico no contexto de isolamento/ distanciamento social. Essas práticas "reinventadas" foram desafiadoras tanto para educadores, como para as famílias e estudantes, uma vez que nunca se tinha vivenciado tal situação. Dar visibilidade ao trabalho desenvolvido no período pandêmico – 2020/ 2021 – pelos profissionais das Unidades Educacionais da Região Sudoeste da rede municipal de educação de Campinas/SP é o compromisso da 1ª. edição dessa revista. Todos os artigos elaborados no âmbito das escolas caracterizam-se como experiências de interações didático-pedagógicas desenvolvidas no contexto da pandemia. A divisão por volumes e temáticas tem o objetivo de tornar a leitura mais fluida e facilitar ao leitor a localização de blocos que abordam assuntos semelhantes. Vale destacar que os artigos, de forma geral, se constituem em uma rede complexa de experiências que, apesar de vivenciadas nas singularidades e especificidades de cada escola, estão articulados entre si e abrem novos espaços de interlocução no sentido de construir e reconstruir reflexões sobre as possibilidades de trabalho que minimizem os impactos da pandemia no processo educacional dos estudantes do município de Campinas.

Revista Currículo em ação – Naed Sudoeste

O desenvolvimento do trabalho pedagógico em tempos de pandemia – 2020/2021

Dário Jorge Giolo Saadi
Prefeito

José Tadeu Jorge
Secretário Municipal de Educação

Luiz Roberto Marighetti
Secretário Adjunto Municipal da Educação

Marcus Venícius de Brito Coelho
Representante Regional Naed Sudoeste

Conselho Editorial

Débora Barbosa da Silva Sanchez
Supervisora Educacional

Silvia Vallezi
Supervisora Educacional

Conselho Científico

Professora Drª Gabriela G. de Campos Tebet
FE- Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Professora Drª. Ângela Fátima Soligo
FE- Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Professora Drª. Roberta Rocha Borges
FE - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Professor Dr. Artur José Renda Vitorino
FE - Pontifícia Universidade Católica - PUC Campinas

Professor Dr. Samuel Mendonça
FE - Pontifícia Universidade Católica - PUC Campinas.

Sumário

TEMÁTICA 1 **INTERSETORIALIDADE, GESTÃO DEMOCRÁTICA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE 1**

O ATENDIMENTO NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A GARANTIA À INFÂNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: O FORTALECIMENTO DAS AÇÕES INTERSETORIAIS NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS – SP. 2

GESTÃO DEMOCRÁTICA E QUALIDADE SOCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA 10

A COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO - CPA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO. 19

A COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO - CPA NA RELAÇÃO ESCOLA – COMUNIDADE: A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA 25

E AGORA, TRÊS É DEMAIS? OS DESAFIOS PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA . . 33

TEMPOS DE PANDEMIA: A REINVENÇÃO DA ESCOLA, DAS RELAÇÕES ENTRE TODA A COMUNIDADE ESCOLAR, DO FORTALECIMENTO DOS COLEGIADOS À MUDANÇA NOS ESPAÇOS. 40

A RELAÇÃO ESCOLA COMUNIDADE: REFLETINDO SOBRE A FAMÍLIA E ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA 47

AÇÕES NA PARCERIA ESCOLA E FAMÍLIA NO CONTEXTO PANDÊMICO 55

(DES)ENVOLVENDO VÍNCULOS AFETIVOS REMOTOS: LAÇOS QUE (EN)CANTAM . 61

UM NOVO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO: AS INTERAÇÕES ESCOLA-COMUNIDADE E INFÂNCIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA 69

CAFÉ COM POESIA!. 75

TEMÁTICA 2 **EDUCAÇÃO ESPECIAL. 80**

A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CONTEXTO DE PANDEMIA 81

A PARCERIA ENTRE EQUIPE GESTORA E EDUCAÇÃO ESPECIAL – ESTREITAMENTOS, PENSAMENTOS E REFLEXÕES – DO PLANEJAMENTO, À ACOLHIDA E CUIDADO COM A EQUIPE ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA 86

TEMÁTICA 3 **FORMAÇÃO CONTINUADA. 97**

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO CEI BEM QUERER MINISTRO GUSTAVO CAPANEMA DURANTE O PERÍODO DE PANDEMIA DO COVID-19 98

DE UMA MARGEM À OUTRA: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES EM TEMPOS DE TEMPESTADE – UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO VIVENCIADA PELAS PROFESSORAS E PELO SUPERVISOR DO "CEI CORUJINHA" 111

GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA NA PANDEMIA: A CONSTRUÇÃO DA CONVIVÊNCIA ÉTICA E AS MARCAS DO AFETO 117

AS AÇÕES FORMATIVAS DA ORIENTADORA PEDAGÓGICA: UMA BUSCA PELA REFLEXÃO E TRANSFORMAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR 127

FORMAÇÃO DIALÓGICA: UMA RELAÇÃO REFLEXIVA ENTRE ORIENTADORA PEDAGÓGICA E EDUCADORES 137

O REGISTRO ESCRITO COMO LUGAR DE MEMÓRIA: POSSIBILIDADE DE FAZER HISTÓRIA E DE PROBLEMATIZAR AS PRÁTICAS MARCADAS POR PENSAMENTOS E SENTIMENTOS 146

COMPARTILHANDO CONHECIMENTOS SOBRE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: VALORIZAÇÃO DOS TRABALHOS LOCAIS 156

GRUPO DE ESTUDOS E FORMAÇÃO CONTINUADA: PERSPECTIVAS DA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA 161

TEMÁTICA 4 **EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. 170**

A TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: RELATO DE UMA TRAJETÓRIA EM CONSTRUÇÃO A PARTIR DA EQUIPE GESTORA 171

O CEI MARGARIDA MARIA ALVES E SEU DESAFIO EM TRABALHAR A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA 181

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA 190

GRUPO DE ESTUDOS "POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA": UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA ENTRE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE PANDEMIA 198

MATERIALIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA COM A DIVERSIDADE, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 205

O TRABALHO COM O PROJETO "CARAS E CORES": EVIDENCIANDO O RESPEITO À DIVERSIDADE 212

TEMÁTICA 1

INTERSETORIALIDADE, GESTÃO DEMOCRÁTICA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

O ATENDIMENTO NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A GARANTIA À INFÂNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: O FORTALECIMENTO DAS AÇÕES INTERSETORIAIS NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS - SP

COELHO, Marcus Venícius de Brito[1]
SANCHEZ, Débora B. da S.[2]
VALLEZI, Sílvia[3]
Naed Sudoeste

Resumo. O presente trabalho discorre acerca do movimento de discussão, reflexão, reorganização e adequação ocorridos nos Centros de Educação Infantil (CEIs) da Prefeitura Municipal de Campinas-SP, no período de 2020 e 2021, no contexto da Pandemia de Covid-19. Apresenta-se a infância como construção cultural e histórica que precisa ser compreendida em suas especificidades e singularidades, bem como as formas pelas quais as legislações e normas a caracterizam. Aborda-se – ainda – a importância das ações intersetoriais no atendimento das peculiaridades da infância, especificamente no momento atual. Conclui-se que, para a garantia de uma educação que atenda as particularidades da primeira infância fez-se urgente a transformação das práticas cotidianas, considerando a situação de excepcionalidade vivenciada por cada um dos envolvidos no processo educacional.

Palavras-chave: educação infantil; infância; intersetorialidade; pandemia.

Introdução

Após a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, a Educação Infantil vem avançando, no sentido de escrever uma nova trajetória no contexto dos direitos à educação e a infância. Temos hoje uma Educação

1 Representante Regional do Naed Sudoeste da Rede Municipal de Campinas. Mestre em Educação pela PUC Campinas.

2 Supervisora Educacional no Naed Sudoeste da Rede Municipal de Campinas. Pedagoga e Mestre em Educação pela Unesp Marília. Especialista em Gestão Pública Municipal pela Unifesp.

3 Diretora Educacional exercendo a função de Supervisora Educacional no Naed Sudoeste da Rede Municipal de Campinas, Mestre e Doutora em Educação pela FE/Unicamp (Grupo História e Memória/PROEPHE). Professora dos cursos de Pedagogia e Letras do Centro Universitário Padre Anchieta/Jundiaí.

Infantil que, com as ações educacionais focadas nas interações e brincadeiras, se organiza para a garantia de oferecer espaços significativos de aprendizagem.

Na rede municipal de Campinas, temos como subsídio ao trabalho dos profissionais nas unidades educacionais, as Diretrizes Curriculares (CAMPINAS, 2013) e os Cadernos curriculares temáticos[4], que evidenciam este movimento de buscar a garantia de uma Educação Infantil de qualidade.

O movimento de reflexão sobre as práticas que ocorre nas unidades educacionais se utiliza dos tempos pedagógicos existentes na jornada dos profissionais[5] e é orientado pelas coordenadoras pedagógicas em reuniões periódicas semanais com os orientadores educacionais; para além disso, há os cursos ofertados pela Coordenadoria Setorial de Formação – CSF, que também se constituem em espaços de reflexão que oportunizam a aproximação de práticas que, no dia a dia das unidades educacionais, se evidencia no planejamento de ações que partem da escuta da criança, dos seus interesses e suas necessidades. Isto vinha em um crescente até a chegada de uma nova realidade no contexto da educação.

Em 2020, para nós mais precisamente no mês de março, o mundo é surpreendido com a pandemia do novo Coronavírus que desencadeia uma crise sanitária, trazendo naquele momento impacto a todos os setores da sociedade. Houve a ocorrência da interrupção das atividades econômicas e na educação, tanto pública como privada; houve a paralisação do atendimento presencial para as crianças também na Educação Infantil.

O "novo normal" que surge trouxe dúvidas e inquietações, quanto as formas de garantir às crianças e às famílias a continuidade do atendimento a partir de um canal de interações e diálogo que pudesse minimizar as angústias que a nova realidade trouxe. Pensou-se em oportunizar às crianças e às famílias um espaço para o encontro com práticas de garantia à educação e à infância.

O tão proclamado direito à educação se desestabiliza. Exatamente em 2020, comemoramos os 30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a análise que fazemos do percurso trilhado evidencia avanços, porém, diante da nova realidade, nos vimos à mercê de não possuir as condições antes postas para a efetivação da garantia do direito à educação. Para além disto, a situação desvela de forma acirrada a desigualdade social e econômica presente em nossa sociedade.

Nas instituições de Educação Infantil, houve uma reorganização das práticas diante dos limites e (im)possibilidades postos pela nova realidade a partir de orientações oficiais da Secretaria Municipal de Educação. Gestores, professores e agentes de Educação Infantil se uniram a fim de refletirem sobre os novos caminhos a serem trilhados.

Esse texto apresenta aspectos acerca do atendimento nos Centros de Educação Infantil (CEIs) no período da pandemia, além de mostrar a importância das ações intersetoriais no planejamento e execução das adequações, assim como ajustes necessários nos anos de 2020 e 2021. Para a garantia de uma educação que atenda as especificidades da infância, fez-se urgente a ressignificação das propostas planejadas, considerando a novidade constituída nas vivências de cada um dos envolvidos no processo educacional.

---

4 Os Cadernos Temáticos são produções da Secretaria Municipal de Educação com o propósito de "oferecer leituras que possibilitem os diálogos entre os diferentes segmentos da Educação Básica Municipal, objetivando a articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, no movimento de construção de uma educação de qualidade para as crianças, considerando as famílias, a comunidade e suas diferentes culturas" (CAMPINAS, 2014).

5 Trabalho Docente Coletivo – TDC, para os professores e HFAM – Horário de formação de agentes de educação infantil e monitores.

Atendimento nos centros de educação infantil: desafios e possibilidades para integração de ações entre a unidade educacional e as famílias

Em primeira instância, entende-se a Educação Infantil como dever do Estado e como direito da criança. Nesse sentido, percebe-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) indica a necessidade de se repensar a Educação Infantil e a discussão dos novos documentos curriculares que embasam as ações dos profissionais, bem como evidenciam a perspectiva do protagonismo das crianças na construção de seus saberes e de sua identidade. Pensar a Educação Infantil, tendo os apontamentos acima como verdade, é entender a mesma por meio de uma escuta sensível e um acolhimento empático.

A LDB também reconhece que a atuação das instituições de Educação Infantil deve se integrar às ações da família. Ao dizer que o trabalho da educação complementa a ação da família e da comunidade, isto significa dizer que se torna necessária uma relação de diálogo e compromisso das famílias com os profissionais da educação, tendo como foco a garantia do direito à infância, à educação, à saúde, ao lazer etc.

Por outro lado, torna-se importante destacar que o trabalho dos profissionais que lidam com a *primeira infância* possui uma intencionalidade intrínseca aos fazeres que visam a garantia, como afirma a referida LDB, do desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Ao encontro dos pressupostos da LDB, temos a Lei Federal nº 13.257/2016 (BRASIL, 2016), que define a primeira infância como o período correspondente aos primeiros 72 meses de vida (Art. 2º). Esse período corresponde a toda a Educação Infantil, de modo que as políticas educacionais voltadas à primeira infância se articulam diretamente com a primeira etapa da Educação Básica.

O Artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº 05/2009 (BRASIL, 2009), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, considera a infância como um direito de todas as crianças. Nesse sentido, as escolas de Educação Infantil têm um importante papel na garantia à infância, uma vez que é a instituição que, possivelmente, fará diretamente o atendimento às crianças durante o primeiro período da vida. “Por isso o papel da política educacional nesta etapa não se restringe ou resume à preparação para as demais, mas tem em si, propósitos próprios, distintos e singulares” (CAMPINAS, 2018, p. 39).

Nessa perspectiva, a Educação Infantil deve ser compreendida de forma ampla, “tendo em mente que a infância não é uma fase biológica da vida, mas uma construção cultural e histórica” (LEITE, 2009, p. 21). Sobre isto, Faria (2005) destaca que a criança, como sujeito de direito, deve viver a infância como uma fase da vida, que é provisória, construída. “Nesse movimento, todos somos “um vir-a-ser” e o que somos hoje e o que fomos ontem, concomitantemente” (FARIA, 2005, p. 1114).

Observa-se que a infância deve ser compreendida no contexto da sociedade, com seus direitos constituídos da mesma forma que outras faixas etárias da estrutura social. Passe-se, assim, a um ponto de discussão que prevê o atendimento institucionalizado da infância, ou seja, a Educação Infantil de qualidade oferecida “na esfera pública complementar à esfera privada da família, por profissionais diplomados distintos dos parentes, para a construção da sua cidadania; e de conviver com a diversidade cultural brasileira, produzindo as culturas infantis, entre elas e entre elas com os adultos” (FARIA, 2005, p. 1115).

O processo de produção de culturas infantis no interior da escola foi interrompido em 2020,

visto que o momento de "isolamento social" exigiu que o atendimento institucionalizado da infância fosse suspenso. Os profissionais da educação precisaram se adequar a uma realidade jamais pensada: o trabalho remoto na Educação Infantil. A ideia principal foi pautada nas possibilidades de interações com as crianças e famílias no que se refere à manutenção do vínculo com ambos e com as unidades educacionais.

Quando pensamos em Educação Infantil, percebemos duas possibilidades de atuação, uma e outra *para a criança*. Nesse sentido, entende-se que a primeira atuação não foi possibilitada objetivamente, por não termos as crianças presentes na escola. Sabe-se que, em alguns contextos, os profissionais até buscaram construir possibilidades de interação e escuta, mas dadas as condições das famílias para o acesso, não se pode generalizar que esta foi uma ação de efetivo alcance a todas as crianças. Já a segunda forma de atuação (o trabalho para as crianças) foi garantida de forma indireta nas interações com as famílias, mediada pela tecnologia e por meio dos materiais produzidos/confeccionados na unidade educacional para as crianças, além de propostas enviadas para as famílias no sentido de uma produção conjunta. Esse trabalho, que consideramos importante, por buscar mitigar os prejuízos causados pela paralisação do atendimento presencial, se estendeu por todo o ano de 2020 e meados de 2021.

Após maio de 2021, tivemos a retomada do atendimento presencial, primeiramente com até 35% das crianças matriculadas, dividindo-os em três grupos e sistema de revezamento semanal; no mês de agosto, houve a possibilidade de ampliação do atendimento presencial para 50% das crianças matriculadas, ainda com revezamento semanal e presença facultativa. O início do mês de novembro foi marcado pelo indicativo do retorno presencial com 100% das crianças e de forma obrigatória. Esse momento se deu em três etapas ao longo do mês: crianças de Agrupamento III[6] a partir de 08 de novembro de 2020, crianças de Agrupamento II[7] a partir de 16 de novembro de 2020 e crianças de Agrupamento I[8] a partir de 22 de novembro de 2021.

Desse modo, gradativamente, o atendimento presencial vem sendo retomado, organizando a escola para que seja novamente um lugar de encontro, "um ambiente onde as pessoas compartilham as coisas simples e ordinárias do dia a dia e também geram contextos para que o extraordinário possa invadir o cotidiano" (BARBOSA, 2013, p. 218). E é nesse compartilhar a vida cotidiana "que aprendemos muito daquilo que usamos para estar no mundo e conviver com os demais, é com essa bagagem que nos inserimos como coparticipes nos valores e especificidades de nossas culturas" (op. cit., p. 218). No contexto atual, entende-se que experiências diversas e novas foram vivenciadas pelas crianças e educadores, o que tornará esse compartilhamento ainda mais extraordinário.

Para essa retomada das atividades presenciais de forma segura, se fizeram necessárias ações intersetoriais intensas, que é o que apresentamos no próximo tópico.

Intersetorialidade - saúde e educação: um encontro necessário

Compreende-se como Inojosa (2001) a intersetorialidade, como um espaço de articulação

6 Resolução SME 04/2020 (define normas para cadastro de crianças para o ano de 2021) – Art. 4º Agrupamento III: crianças nascidas entre 01/04/2015 a 31/10/2017. Parágrafo único. O Agrupamento III constitui-se de crianças que estão na faixa etária de matrícula obrigatória na Educação Infantil, nascidas entre 01/04/2015 a 31/03/2017 e de crianças de matrícula facultativa, nascidas entre 01/04/2017 a 31/10/2017.

7 Agrupamento II: crianças nascidas entre 01/11/2017 a 30/06/2019.

8 Agrupamento I: crianças nascidas entre 01/07/2019 a 31/12/2021.

de saberes e experiências de várias áreas que possam contribuir na solução da complexidade dos problemas evidenciados em uma determinada situação.

Neste sentido, Souza e Perez (2017) afirmam que reunir e conjugar os diferentes setores para a construção de uma proposta para atender às demandas das crianças pequenas é uma tarefa difícil e permeada de tensões e conflitos. Ainda assim, os autores defendem que problematizar diferentes perspectivas possibilita o compartilhamento de conhecimentos e o rompimento de ideias pré-concebidas sobre o outro. Nesse aspecto, observa-se uma ampliação das propostas intersetoriais para o suporte à primeira infância, principalmente após o ano de 2010.

Esse entendimento está normatizado em vários documentos oficiais, entre eles os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018), que trazem a intersetorialidade como uma das oito áreas focais nas quais o documento se subdivide para indicar caminhos para se efetivar uma Educação Infantil com qualidade. A área focal número 06 apresenta a importância da rede de proteção social, uma vez que "a proteção integral das crianças extrapola as funções educativas e de cuidado e deve ser articulada por meio de ações que integrem as Políticas Públicas intersetoriais" (BRASIL, 2018, p. 59).

Essas diretrizes indicam a realização de um trabalho articulado entre a política de educação e as demais políticas necessárias para o atendimento à criança. Coloca, ainda, que a qualidade dos serviços precisa ser desenvolvida por meio do diálogo entre as políticas, as famílias e representantes de comunidades. O Município de Campinas institui essa política intersetorial prevista na esfera federal por meio do Plano Municipal pela Primeira Infância Campineira – PIC 2018 – de forma a ampliar e explicitar as possibilidades do trabalho intersetorial de proteção à criança.

Com o advento da pandemia que provocou o fechamento das escolas, desde 2020 fez-se necessário intensificar esse processo de articulação intersetorial, mais especificamente com o setor da Saúde. Importante destacar que os protocolos para a prevenção e contenção da propagação do Covid-19 foram se instituindo, sendo discutidos e modificados conforme os especialistas da área foram se apropriando do novo contexto vivenciado.

Nas instituições de Educação Infantil, se evidencia o trabalho dos gestores educacionais. Sabe-se que os mesmos prescindem de uma aproximação e articulação com outros setores na busca da garantia dos direitos das crianças. O novo contexto que emerge, em função da nova realidade educacional, destaca ainda mais a necessidade de estreitamento do diálogo entre a educação e as ações intersetoriais para a garantia de um atendimento que traga a proteção necessária aos direitos conquistados pelas crianças pequenas.

Conforme a situação pandêmica foi se estabilizando, a possibilidade de retorno às atividades presenciais foi se aproximando e a complexidade que envolvia esta nova realidade trouxa à tona o fortalecimento das ações intersetoriais na busca da reorganização do trabalho nas unidades educacionais.

Saúde e educação se debruçam sobre a organização dos novos protocolos que se fazem necessários para a retomada do atendimento presencial das crianças. Todos os profissionais da educação se veem diante de uma realidade antes não vivenciada na Educação Infantil e, por que não dizer nunca imaginada para o contexto, por, inclusive, contradizer princípios de base para o trabalho com as crianças pequenas.

Uma educação que se faz pela interação, pelo diálogo e pelo afeto se vê diante de proibições que desestruturam as práticas instituídas. O distanciamento se coloca como uma regra e imobiliza práticas já incorporadas: não ao abraço, não ao toque, não ao afeto. Como construir

outras formas de interação? Como encontrar outras possibilidades de usos dos materiais e brinquedos/brincadeiras?

Todos os espaços são reorganizados, há orientações quanto à necessidade de garantia do distanciamento e, por isso, não há espaço suficiente, inicialmente, para que todo o grupo de crianças esteja na escola diariamente. As turmas são divididas em grupos com rodízios semanais e não há a obrigatoriedade de frequência, conforme apresentado anteriormente. Como o medo ainda paira sobre as famílias, temos uma frequência diminuta e o trabalho remoto continua sendo realizado.

Os protocolos de limpeza e higienização já existentes na rotina diária das unidades educacionais, além de outras medidas de prevenção de transmissão do Coronavírus, são intensificados e orientados por meio de vários documentos do setor da Saúde e Vigilância Sanitária, tendo como referência o documento Compromisso Campinas[9]. O trabalho realizado intersetorialmente entre a Secretaria Municipal de Saúde e as demais secretarias se deu por meio desses documentos que apresentam orientações e protocolos para o trabalho do servidor e o atendimento prestado por ele. Posteriormente, o trabalho da Secretaria Municipal de Saúde e a Secretaria Municipal de Educação, também em uma perspectiva intersetorial, ocorreu por meio do Caderno 6[10], que trata especificamente de orientações, protocolos e procedimentos a serem realizados pelos servidores da Secretaria Municipal de Educação (SME). Entende-se o trabalho da SME como aquele voltado para as etapas da Educação Básica que em Campinas abrangem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, incluindo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, cada uma com sua singularidade. Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Saúde e a Secretaria Municipal de Educação debruçaram-se conjuntamente sobre as especificidades de cada etapa e/ou modalidade da educação no sentido de proporcionar maior segurança para os servidores e público atendido, atentando-se para as características específicas de cada realidade.

O Departamento de Vigilância em Saúde (Devisa) realizou um trabalho de parceria importante junto **à**s unidades educacionais no que se refere às visitas de verificação e orientações de adequação frente aos procedimentos, protocolos e os possíveis casos de contaminação de Covid-19.

Essa articulação entre a Saúde e a Educação se tornou indispensável, tanto no sentido de "discutir coletivamente quem somos, que necessidades comuns e singulares temos, que presente e que futuro desejamos" (MOLL, 2004, p. 42), quanto na perspectiva de identificar as demandas, os recursos, as potencialidades e os limites da municipalidade (PADILHA, 2010) nesse período peculiar em que vivemos.

Todas as ações, certamente, partiram da premissa de garantia à vida, em primeira instancia, pois trata-se de um período pautado pelo estabelecimento e pela defesa de direitos que, no contexto da Educação Infantil, atribui à infância uma atenção privilegiada.

---

9 O documento apresenta Medidas para prevenir a transmissão do novo coronavírus nos serviços da Prefeitura Municipal de Campinas com administração direta e indireta. A terceira edição foi publicada em dezembro de 2020 e atualiza as recomendações, fundamentadas em referenciais técnicos e legais. Disponível em: https://covid-19.campinas.sp.gov.br/sites/covid-19.campinas.sp.gov.br/files/protocolos-sanitarios/Edi%C3%A7%C3%A3o%203.%20Compromisso%20PMC_%20MANUAL%20DO%20GESTOR_%20prevenir%20a%20transmiss%C3%A3o%20do%20novo%20coronav%C3%ADrus%20nos%20servi%C3%A7os%20da%20PMC_dez2020%20%20final.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

10 O Caderno 6 (já em sua sétima edição, junho de 2021) apresenta o Protocolo Sanitário Municipal para o setor da EDUCAÇÃO. Disponível em: https://covid-19.campinas.sp.gov.br/sites/covid-19.campinas.sp.gov.br/files/protocolos-sanitarios/Caderno%206_%20Protocolo%20Sanit%C3%A1rio%20Municipal%20EDUCA%C3%87%C3%83O_%20completo_%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20Plano%20SP%20em%20Campinas_%20EDI%C3%87%C3%83O%207_%2015junho21.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

Considerações Finais

Em Campinas, o atendimento nos Centros de Educação Infantil, como nas demais instituições, foi profundamente afetado pela pandemia de Covid-19. As unidades educacionais oportunizaram situações de interações didático-pedagógicas e apoiaram as famílias durante todo o processo de atividades remotas assim como no retorno gradativo do atendimento presencial. Para que essa interação e manutenção dos vínculos tivesse sucesso, exigiu-se de cada área, instituição e profissional envolvido o exercício da capacidade de intercomunicação, no sentido de favorecer uma nova organização do tempo e do espaço.

A Educação e a Saúde, a partir de uma visão intersetorial e plural, foram responsáveis por organizar e possibilitar de fato que os direitos das crianças fossem respeitados. Todas as unidades foram acompanhadas de perto, com orientações pontuais dos setores de Vigilância em Saúde descentralizados e gestores apontaram o como esta parceria trouxe segurança para a tomada de decisão frente a cada situação vivenciada.

Atitudes mais acolhedoras e sensíveis à realidade das famílias foram observadas em todo o processo, uma vez que na Educação Infantil a qualidade do atendimento e a garantia do direito à educação se fazem por meio de ações que permitam e viabilizem vivências que acolhem as singularidades nos encontros entre os sujeitos, no movimento de criação, conhecimentos e experiências, nos quais as crianças vivam plenamente a infância, com ações integrais e integradas de cuidado e educação (CAMPINAS, 2018, p. 41).

Desta forma, manifesta-se a necessidade de um olhar cuidadoso sobre as aprendizagens e experiências trazidas por todo o processo que ainda está em movimento, para que se busque olhar para a infância com todas as suas nuances, de forma que, efetivamente, a criança tenha todos os seus direitos colocados em pauta, a partir da articulação necessária entre as diversas políticas setoriais, para além da saúde, foco desta primeira aproximação.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmem. Tempo e Cotidiano: tempos para viver a infância. *Leitura:* Teoria & Prática, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013. Disponível em: http://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. *Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil.* Brasília, DF: SEB; MEC, 2018. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpL4cLyK_5c3e0fd376fd9.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.257 de 08 de março de 2016.* Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13257&ano=2016&ato=306QzZq50dZpWTf48. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. *Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.* Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, . 1990.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988):* atualizada em: mai. 2020. Poder Executivo, Brasília, 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

CAMPINAS (SP). *Primeira infância campineira*: Cuidar para desenvolver: Plano Municipal pela Primeira Infância de Campinas, 2019-2029. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, 2018. Disponível em:https://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/assistencia-social-seguranca-alimentar/pic-plano-municipal-pela-primeira-infancia-campinas.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

CAMPINAS (SP). Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil:* um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas, SP: PMC/SME/DEPE, 2013.

CARVALHO, Marília Pinto. *No coração da sala de aula:* gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo, SP: Xamã, Fapesp, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educ. Soc.,* Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial – Out. 2005. Disponível em https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300014. Acesso em: 10 set. 2022

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância do século XIX segundo memórias e livros de viagem. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História Social da Infância no Brasil.* 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

MOLL, Jaqueline. A Cidade Educadora como Possibilidade: apontamentos. *In*: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli (org.). *Cidade Educadora:* a experiência de Porto Alegre. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2004. v. 2. p. 39-46.

PADILHA, P. R. A. Educação como direito no município que educa. *In*: PADILHA, P. R.; CECON, S. (org.). *Município que educa:* múltiplos olhares. São Paulo, SP: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

SOUZA, M. C.; PÉREZ, B. C. Políticas para crianças de 0 a 3 anos: concepções e disputas. *Revista Contemporânea de Educação,* Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, mai/ago 2017. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/4170/0. Acesso em: 10 set. 2022.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E QUALIDADE SOCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

COELHO, Marcus Venícius de Brito[11]
MORAES, Sandro Ricardo C. de[12]
SANTOS, Eliseu Muniz dos[13]
Naed Sudoeste

Resumo. Declarada pela Organização Mundial de Saúde em 11/03/2020, a pandemia de coronavírus impactou a dinâmica da vida em escala planetária. Em Campinas, o contexto adverso obrigou o poder público municipal a suspender as atividades presenciais nas escolas que compõem o sistema municipal de ensino. Neste cenário, o presente artigo retoma discussões sobre gestão democrática e qualidade social na educação, com vistas a oferecer suporte teórico para a análise e para superação dos desafios. Ao mesmo tempo – na perspectiva do Núcleo de Ação Educativa Descentralizado Sudoeste –, relatam-se e analisam-se, a partir de tais referenciais, ações da Pasta da Educação, em seus âmbitos macro (Secretaria Municipal de Educação – SME Campinas), meso (Núcleo de ação educativa descentralizada – NAED) e micro (escolas da região), que buscaram atenuar os efeitos pandêmicos.

Palavras-chave: educação; gestão democrática; qualidade social; pandemia.

Introdução

A construção de uma educação de qualidade social tem sido um desafio permanente à área educacional e aos seus profissionais. Sua realização é ainda mais trabalhosa no contexto da gestão democrática, dado que requererá, dos atores envolvidos, clareza de princípios e finalidade, além de disposição à negociação, condições intrínsecas à sua natureza. A chegada da pandemia de Covid-19, no início de 2020, pôs à prova esta missão e este princípio, tendo em vista a extraordinária situação para a qual ninguém estava preparado. Impôs mundo afora e, especificamente à Rede Municipal de Educação de Campinas, improvisação no atendimento aos alunos, visando a mitigar, na medida do possível, os prejuízos causados pelo contexto inesperado ao qual as pessoas foram lançadas.

Passado o momento mais grave da pandemia, ainda sob o risco de conclusões apressadas – e por vezes até imaturas, dada a extensão do fenômeno vivido –, cabe um balanço inicial sobre as ações realizadas e os fundamentos que as sustentaram, tais como a gestão democrática e seus aspectos constitutivos – dialogicidade, identidade, ética, confiança – e o sentido e a direção que norteiam a política educacional, como

11 Representante Regional do Naed Sudoeste. Mestre em Educação.
12 Supervisor Educacional. Especialista em Língua Portuguesa, Mestre e Doutor em Educação.
13 Supervisor Educacional. Especialista em Gestão Pública e Mestre em Educação.

a qualidade social, mesmo nesse período traumático da história.

Importante ressaltar que a descrição das ações desenvolvidas, com todas as suas implicações e idiossincrasias inerentes à formulação e à execução de qualquer processo, agravadas por este momento singular, só ganha relevância quando essas mesmas ações são articuladas às concepções que as orientam. Desta forma, apresentá-las à discussão serve não somente ao propósito do registro do ponto de vista da gestão do sistema, mas à provocação de outras manifestações singulares, que, em complemento ou em contraponto em algum grau a este artigo, possam constituir, no seu conjunto, uma memória dos momentos difíceis vividos e, ao mesmo tempo, dos aprendizados construídos, calçando-nos para saltos mais profícuos nos anos vindouros. Essa é a finalidade deste artigo.

A gestão democrática na educação pública municipal

A política educacional da SME-Campinas está alicerçada no princípio da gestão democrática, que é explicitado no Regimento Comum da Rede Municipal de Campinas (Portaria SME nº 69/2018), em seus artigos 3º e 6º, em consonância com os propugnados na constituição da educação brasileira, a Lei de Diretrizes Básicas da Educação Brasileira (LDB) (Lei nº 9.394/1996), artigo 3º, inciso VIII. Esta determinação pressupõe que os gestores da administração pública municipal prezem por práticas e ferramentas que possibilitem a maior participação possível dos envolvidos nos processos decisórios.

Em Campinas, seguindo este princípio e a indicação da LDB em seu artigo 14 – que enfatiza a obrigação dos sistemas de ensino na definição das normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades –, foram criados os Conselhos de Escola em cada unidade escolar, o Conselho das Escolas da Rede Municipal de Campinas e as Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), colegiados de avaliação institucional nas escolas, instâncias que materializam os princípios de participação dos profissionais da educação e da comunidade na gestão educacional.

Mais recentemente, foram criados mais três conselhos consultivos, sendo um Conselho Consultivo Pedagógico, um Conselho Consultivo de Gestão – que se desdobra nos cinco Naeds – e um Conselho Executivo, conforme Resolução SME nº 15/2021. A partir deles, tanto o sistema local quanto as Unidades Educacionais (UEs) dialogam entre si, coletam e socializam informações, visando à melhoria da gestão da educação municipal. Desta forma, a gestão democrática, como fundamento das ações da SME, tem proporcionado maior sinergia nas ações responsivas frente às demandas administrativas, pedagógicas e operacionais da Rede local.

O planejamento educacional, como uma das facetas mais importantes da gestão para cumprir o princípio democrático anunciado, também compartilha do mesmo fundamento, cuidando para que seus procedimentos promovam a participação, com espaços, tempos e instrumentos adequados às melhores decisões e ao fortalecimento da democracia. Nesse sentido, Azanha (1993, p. 70-78) aponta que o planejamento "[...] compreende a ideia de que sem um mínimo de conhecimentos das condições existentes numa determinada situação e sem um esforço de previsão das alterações possíveis dessa situação, nenhuma ação de mudança será eficaz e eficiente, ainda que haja clareza a respeito dos objetivos dessa ação".

Sendo assim, algumas condições são pré-requisitos ao seu sucesso: conhecimento da realidade; compatibilização entre custo e benefícios; diálogo entre os atores envolvidos; e concertação sobre objetivos e caminhos a serem trilhados.

A partir desses pressupostos é que a gestão educacional do município tem procurado agir. O

planejamento do atendimento às especificidades educacionais vem, nos últimos anos, cercando-se de cuidados para ouvir as escolas, dialogando sobre suas demandas e buscando encontrar as melhores respostas para solucionar as necessidades na região. Entretanto, obviamente não tem sido tarefa das mais fáceis, tendo em vista que a gestão do sistema tem requisitos que, muitas vezes, extrapolam a visão local, obrigando os gestores públicos a compatibilizar os desafios locais com os da cidade.

Um dos princípios da administração pública é a sua eficiência[14], conforme indicado na Constituição Federal, em seu artigo 37, que deve estar incorporada à gestão democrática, sem a qual a democracia será manca, pelo risco do desperdício dos recursos, provocando a diminuição do alcance das políticas públicas promotoras das oportunidades[15]. Bem manuseada, é indutora de "resultados positivos para o serviço público e satisfatório atendimento às necessidades da comunidade e de seus membros" (MEIRELLES, 1995, p. 90).

Por isso, ressaltamos da proposição de Azanha (ibid., p. 70-78) o aspecto da eficiência como elemento fundamental na operacionalização do planejamento, portanto, da gestão educacional. Ao mesmo tempo, o planejamento e a gestão eficiente dos recursos têm como pressuposto o conhecimento da realidade, o que as escolas – dada a capilaridade da Rede e as conexões dela com suas respectivas comunidades – conseguem obter, gerando informações e qualificação para se posicionarem ao diálogo com o sistema, possibilitando, assim, ações mais efetivas com vista às mudanças almejadas.

Entretanto, o processo de planejamento, para não sucumbir ao burocratismo e à manipulação dos participantes, requer lideranças democráticas. Freire (2000, p. 45), ao tratar o papel de lideranças, sinalizava que este tipo de liderança é fundamental, contribuindo para "superar os esquemas autoritários e propiciar tomadas de decisão de natureza dialógica".

Tendo em vista a complexidade da gestão do sistema educacional, o planejamento na perspectiva democrática e dialógica se constitui não apenas como ferramenta de gestão, mas também como oportunidade de exercício de cidadania e de aprendizagem social. Freire (1997, p. 119) afirma que "é decidindo que se aprende decidir", caracterizando, assim, a natureza pedagógica da participação. Padilha (2017, p. 70) destaca que o planejamento dialógico está voltado à formação para a cidadania, entendida como "o exercício pleno, por parte da sociedade, de seus direitos e deveres, baseado no exercício da democracia".

Para Freire (1987, p. 91), "o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu; esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem". Desta forma, a dialogicidade, incorporada à gestão e ao planejamento, efetiva a prática democrática porque combate a assimetria existente normalmente no interior das organizações burocráticas, tais como os sistemas estatais, e delas com os demais atores sociais, promovendo relações horizontalizadas, de corresponsabilidade, colaborativas e de qualificação dos participantes, resultando em propostas e práticas mais efetivas.

---

14 São características do princípio da eficiência: 1) a eficiência, que significa que as ações devem ser realizadas da melhor forma possível, visando à economia de recursos, destinação correta de materiais e serviços, etc.; 2) a eficácia, que significa que determinada ação atingiu os objetivos propostos; e 3) a efetividade, que significa que as ações e os serviços estão em pleno funcionamento e que os recursos destinados estão de acordo com o serviço proposto, conforme expresso no Manual de Ética da Prefeitura Municipal de Campinas/ SMRH, disponível em: https://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/ manual_etica_2.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

15 Exemplo da eficiência a partir da gestão democrática é o Orçamento Participativo, onde a comunidade consegue definir prioridades diante do orçamento disponível, tornando-o eficaz e efetivo, porque atende àquilo que é mais significativo à população local. Exercício de cidadania, aprendizagem e solidariedade social.

A valorização dos participantes, inclusive no planejamento, requer observar aquilo que Stuart Hall (2011) destaca como o papel da identidade no ato diálógico. Trata-se da sua construção a partir das possibilidades do que vamos nos tornando ao longo da vida em diálogo com o eu, o outro, os objetos e o mundo. Ou seja, o reconhecimento do outro não é possível se também não houver o reconhecimento do eu, do meu lugar no mundo e das possibilidades que minha inserção no mundo proporciona.

A importância da identidade permeando a dialogicidade também encontra guarida na teoria crítica de Luta por reconhecimento, de Axel Honnet (2013), porque reclama um olhar ampliado do outro, de seu lugar de fala, e, principalmente, trazendo sua singularidade e sua especificidade nas relações, além do conceito de padrão normativo, tendo como princípio fundante o diálogo por meio de uma postura empática.

Outro aspecto a ser considerado no processo dialógico, sem o qual ele não se completa, é a questão da ética. Mário Vieira de Mello (1963) – tendo como eixo norteador o rigor, o dever e a busca pela verdade –, defende a valorização do ético na relação, destacando elementos pouco abordados nos debates sobre o tema, tais como as questões de raça, gênero e de classe, que impactarão determinantemente as políticas educacionais, como encontrados em Freire (1997): "A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos, que devemos lutar".

A consequência da vivência dialógica, de acordo com Freire (1987), é a geração da confiança entre os integrantes da relação, porque o reconhecimento do direito à palavra do outro substitui a perspectiva assistencialista ou de benevolência, em que se pretende conceder a oportunidade ao outro. A concessão, portanto, é desrespeitosa e antiética. O reconhecimento do outro possibilita a construção do planejamento com os participantes, não para e nem pelo outro.

Por fim, a gestão democrática, com estes atributos aqui evidenciados e tendo no planejamento um espaço privilegiado de participação, tem por finalidade construir uma educação de qualidade. Entretanto, a qualidade pretendida não se estabelece *a priori*, mas pela negociação entre os pares, definindo-se o desejado, o necessário e o possível, tendo a confiança como fiadora da concertação. Ao emprestarmos este conceito de qualidade negociada de Freitas (2005), fica claro que o planejamento só será de fato democrático se houver a participação solidária, colaborativa, tensa e intensa de todos, respeitando-se os diferentes lugares que os atores ocupam, e considerando-se o direito e a legitimidade de manifestação de todos, de suas expectativas e demandas, mesmo quando, às vezes, um ou outro participante eleva o tom da reivindicação, pressionado pelas circunstâncias. Daí a importância da liderança democrática e lúcida, com capacidade para construir um pacto capaz de promover ações transformadoras.

A política educacional de qualidade social no contexto pandêmico

Adotando os referenciais já expressos, alinhados às diretrizes da SME-Campinas, a atual gestão do Naed Sudoeste tem buscado realizar um trabalho colaborativo com os gestores – Diretores Educacionais, Vice-Diretores, Orientadores Pedagógicos – e Supervisores Educacionais, abrindo espaço ao protagonismo no processo de planejamento e de ação. Cabe destacar que a construção do trabalho na

perspectiva da gestão democrática sempre se apresenta como uma experiência tensa de democracia, conforme Freire já apontava (*apud* GADOTTI, 2008, p. 68), quando se referia à vida na escola cidadã, permeada de vitórias, mas também de lutas, desafios e contradições. Daí a importância e a validade da democracia.

Sendo assim, as lideranças que atuam na gestão da escola e do sistema têm o desafio de encontrar as melhores soluções às demandas educativas da cidade. E isso é possível na manutenção do diálogo permanente dentro dos parâmetros aqui apontados, tendo em vista a qualidade social almejada, princípio e fim da política educacional, conforme indicado no referido regimento das escolas de Campinas, em seu artigo 3º, inciso IX.

Apropriar-se do conceito de qualidade social, que, conforme demonstrado até aqui é indissociável da gestão democrática, permite-nos melhor conhecer, analisar e qualificar as ações desencadeadas pela Prefeitura de Campinas, na área da Educação pública – nos âmbitos macro (SME), meso (NAEDs) e micro (UEs) –, especialmente para a superação de um cenário sabidamente desfavorável e desafiador: o da pandemia de Coronavírus, declarada em 11 de março de 2020 pela a Organização Mundial de Saúde, com reflexos em escala planetária.

Em Campinas, o contexto adverso obrigou o poder público municipal a suspender as atividades presenciais nas escolas que compõem o sistema municipal de ensino[16]. Intensificados, os dramas humanos foram vivenciados pelos alunos, por seus familiares e pelos próprios profissionais que integram a Educação local.

Traduzidas em política pública municipal, as ações deveriam ser pensadas, acordadas e implementadas para que os impactos na aprendizagem dos alunos fossem minimizados ao máximo, assegurando-se-lhes, dentro das possibilidades do cenário, a almejada qualidade social, o que implica "providenciar educação com padrão de excelência e adequação aos interesses da maioria da população", ou, em outras palavras, "[...] a qualidade social da educação é advogada para as políticas educativas como um conceito associado às exigências de participação, democratização, inclusão, bem como à superação de desigualdades e injustiças" (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 38).

O conceito também pode, em certa medida, ser composto e definido a partir de alguns determinantes externos e internos. Silva (2009, p. 224) divide-os nesses dois grupos, explicitando-os na seguinte conformidade:

16 Conforme Decreto nº 20.768, de 16 de março de 2020.

QUADRO 1 – DETERMINANTES DA QUALIDADE SOCIAL

Determinantes externos	Determinantes internos
I) Fatores sócio-econômicos (moradia, trabalho/ desemprego dos responsáveis, renda familiar, distância da moradia e local do estudo...)	I) Organização do trabalho pedagógico
II) Fatores socioculturais (escolaridade da família, tempo à formação dos filhos, leitura em casa, viagem, recursos tecnológicos, expectativas...)	II) Gestão da escola
III) Financiamento público adequado (recursos previstos e executados, decisões coletivas, conduta ética, transparência financeira e administrativa...)	III) Projetos escolares
IV) Compromisso dos gestores centrais (boa formação dos docentes e funcionários, formação continuada, valorização da carreira, ambiente e condições propícias, conhecimento e domínio de processos de avaliação...)	IV) Formas de interlocução da escola com as famílias
	V) Ambiente saudável
	VI) Política de inclusão efetiva
	VII) Respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica
	VIII) Trabalho colaborativo
	IX) Práticas efetivas de funcionamento dos colegiados/ conselhos

Fonte: Silva (2009, p. 224).

À luz da conceituação apresentada e dos aspectos do quadro anterior, é possível admitir-se que a qualidade social da/na Educação certamente foi abalada por um contexto amplo que, alheio às decisões da política central local, obrigou a SME-Campinas – tendo nos Naeds as suas instâncias de articulação e ação – a buscar e optar por iniciativas inovadoras, para além do que já estava sendo ofertado aos alunos e para muito além de quaisquer burocratismos que em nada contribuem para o avanço educacional.

Nesse sentido, com o apoio e a orientação da SME-Campinas e do Naed Sudoeste[17], as escolas públicas municipais da região – tanto as de Educação Infantil quanto as de Ensino Fundamental (incluindo-se a Educação de Jovens e Adultos) – analisaram possibilidades, adequaram-se ao cenário e se reorganizaram, proporcionando, por meio das tecnologias disponíveis e dos canais de interação, atendimento remoto aos matriculados, que puderam desfrutar, ainda que de maneira até então pouco conhecida, das aprendizagens do currículo oficial e da dimensão de contato/socialização, mesmo que à distância.

Componente da qualidade social, o trabalho colaborativo entre os integrantes de cada equipe educacional possibilitou, na Educação Infantil, o desenvolvimento de projetos criativos e coletivos na maioria das vezes, ao passo que, no Ensino Fundamental e EJA, a interdisciplinaridade foi a tônica de ação em grande parte das escolas. A manutenção do vínculo com os alunos e suas famílias, além do fortalecimento da relação

17 Em grande medida, as ações descritas a seguir foram comuns às escolas públicas municipais de Campinas, a partir das diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação. Este texto, porém, procura focar nas ações que foram realizadas no âmbito regional Sudoeste, em observância a essas mesmas diretrizes centrais.

com os seus colegiados, permitiu às UEs a realização de um trabalho de relevância para com o seu público-alvo.

Essa importância pôde ser atestada na perspectiva de oferta de interações didático-pedagógicas aos alunos matriculados na rede, mediante a disponibilização de profissionais e de recursos pedagógicos (incluindo-se os tecnológicos) necessários a tal intento. Mesmo para aqueles que acabaram não sendo alcançados por essas metodologias – dados os óbices de um contexto externo, como a situação de vulnerabilidade de algumas famílias –, já são delineadas ações para que, no retorno presencial, os casos de déficit possam ser sanados ou minimizados.

No mesmo sentido, o investimento dos recursos públicos, outro aspecto da qualidade social, também se constituiu determinante para a manutenção dessa qualidade. Ações assistenciais às famílias dos alunos mais afetados economicamente – como a distribuição de cestas básicas e de hortifrutigranjeiros – foram empreendidas, tendo o imprescindível apoio das equipes gestoras das escolas, que, sensibilizadas e comprometidas, abraçaram a incumbência de cuidar do recebimento e da distribuição desses *kits* àqueles mais necessitados.

Às crianças da Educação Infantil, houve a ampla disponibilização de material didático e pedagógico. Aos alunos do Ensino Fundamental (incluindo-se a EJA), além desses materiais, ocorreram iniciativas de suporte para o uso de tecnologias – como entrega de *tablets*, *chips* e *modems* para acesso à internet. Por sua vez, gestores e docentes da rede também foram contemplados com microcomputadores portáteis, com vistas a manterem vivos os vínculos com os alunos e seus familiares, o que proporcionou aprendizagens possíveis e necessárias, na pandemia. Inclusive nesse período, as formações continuadas – de âmbito central e local – foram intensificadas e proporcionadas aos profissionais da educação pública municipal.

Dentre outros aspectos, essas ações constituíram-se em intervenções positivas da política educacional na perspectiva de se evitar a evasão escolar, dadas as adversidades enfrentadas. No Naed Sudoeste, por exemplo, ao se contemplar a série história de cinco anos de matrículas[18] na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, foi possível constatar a estabilidade desses números, os quais não sofreram os danos do contexto pandêmico:

QUADRO 2 – NÚMERO DE MATRICULADOS NO NAED SUDOESTE (2017-2021)

NAED SUDOESTE: NÚMERO DE MATRÍCULAS			
Ano	Educação Infantil	Ensino Fundamental	TOTAL
2017	8.208	3.842	12.050
2018	8.542	3.793	12.335
2019	8.549	3.752	12.301
2020	8.529	3.706	12.235
2021	8.537	3.717	12.254

Fonte: elaborado pelo autor.

18 Com dados do Sistema Integre, a série histórica de cinco anos permite visualizar, em temos comparativos, possíveis impactos da pandemia no número de matrículas. Iniciada em 2017, quando também se iniciou a atual gestão do Naed Sudoeste, os números referem-se à quantidade de matriculados no último dia de fevereiro de cada ano, exceto em 2021, quando são apresentados os dados mais recentes até a finalização deste texto (em 27/10/2021).

A qualidade social, por outro lado, também é dependente de determinantes externos, como os fatores socioeconômicos: a Educação de Jovens e Adultos (EJA), constituída em sua maior parte por alunos trabalhadores – que foram os mais afetados pela pandemia – apresentou queda de matrículas na região. Em 2017, contava com 698 alunos; em 2020, chegou a 461, permanecendo em patamares próximos no atual ano letivo. Como fator positivo sinaliza-se o retorno gradativo desse público às escolas, ainda em 2021 e ações de planejamento para o ano seguinte que preveem o oferecimento de um número ampliado de vagas a esse segmento. No mais, além do planejamento para a ampliação do atendimento nos próximos anos, outras ações estão sendo discutidas, tendo em vista reparar os prejuízos pedagógicos causados aos alunos e profissionais da educação pelo período pandêmico, provendo infraestrutura adequada para enfrentar essa situação de permanente ameaça, que estará incorporada ao cotidiano social daqui por diante. Neste sentido, será necessário o exercício do diálogo permanente com todos e o olhar atento e escuta empática às demandas apresentadas, para garantir-se a realização de uma educação com qualidade social, equipando nossos alunos para a vivência plena da cidadania.

Referências Bibliográficas

AZANHA, José Mário. *Política e Planos de Educação no Brasil:* alguns pontos para reflexão. São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas, 1993. (Cadernos de Pesquisa, n. 85)

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988):* atualizada em: mai. 2020. Poder Executivo, Brasília, 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

CAMPINAS (SP), Prefeitura Municipal de. SME. *Portaria SME nº 69, de 31 de outubro de 2018.* Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas. DOM de 1º/11/2018, p. 7. Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *À Sombra desta Mangueira*. 3. ed. São Paulo, SP: Olho d'Água, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos. *Revista Educação e Sociedade,* Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 911-933, Especial – Out. 2005.

GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã.* 12. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil:* um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

HALL, Stuart. *Identidade e diferença*: a perspectiva dos Estudos Culturais. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento:* a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo, SP: Editora 34, 1992.

HONNETH, Axel. O eu no nós*:* reconhecimento como força motriz. *Sociologias,* Porto Alegre, RS, ano 15, n. 33, mai./ago., 2013.

MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito Administrativo Brasileiro.* 20. ed. São Paulo, SP: Malheiros, 1995.

MELLO, Mário Viera de. *Desenvolvimento e cultura:* o problema do estetismo no Brasil. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1963.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico:* como construir o Projeto Político-Pedagógico da Escola. São Paulo, SP: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2017.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cadernos CEDES*, v. 29, n. 78, p. 216- 226, ago. 2009.

A COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO - CPA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO

ARCHANJO, Ingrid Daniele[19]
SANTOS, Fernanda Vieira da Silva[20]
ASHIDE, Tânia Regina[21]
SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto[22]
CEI Caic Professor Zeferino Vaz [23]

Resumo. A gestão democrática e participativa é prerrogativa do Centro de Educação Infantil (Cei) Caic Professor Zeferino Vaz, em consonância com os princípios estabelecidos para as unidades educacionais da Secretaria Municipal de Educação (SME). Nesse sentido, a Avaliação Institucional Participativa (AIP) configura como importante ferramenta na efetivação da participação da comunidade escolar. Assim, o objetivo é apresentar a formação e constituição, em andamento, da Comissão de Própria de Avaliação (CPA) nesse Cei e quais os desafios enfrentados durante esse processo. Como o processo de formação para essa comissão auxiliará na mobilização da comunidade escolar do Cei Caic Professor Zeferino Vaz? Por meio da metodologia de estudo de caso, que possibilita, de acordo com Fonseca (2002), uma compreensão do ponto de vista dos participantes sobre o fenômeno estudado. Em síntese, o processo de formação da CPA no Cei caminha para consolidação desses estudos sobre essa comissão e reflexões acerca da participação da comunidade escolar, visto que esse tópico ainda está no início.

19 Professora de educação infantil da Rede Municipal de Campinas. Pedagoga pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

20 Professora de educação infantil da Rede Municipal de Campinas e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar).

21 Professora de educação infantil da Rede Municipal de Campinas e graduada pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCC).

22 Professora de educação infantil da Rede Municipal de Campinas e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UNICAMP).

23 O Caic – Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – foi um programa criado pelo governo federal na década de 1990. A proposta, que possuía projeto arquitetônico específico, fez parte das políticas sociais daquele período que pretendiam integrar educação, saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescentes. Apesar da política federal não ser mantida, o município inclui a unidade entre as escolas de educação infantil, permanecendo a sigla pela identificação da proposta arquitetônica. No ano de 2015, por meio do decreto nº 18.664, foi alterada a denominação dos Centros Municipais de Educação Infantil (Cemeis) para Centros de Educação Infantil (Ceis). Na ocasião, a comunidade escolar foi consultada e decidiu-se manter a sigla pois é uma forma de reconhecimento e identificação da unidade pela sociedade, uma vez que existem outras escolas com o mesmo nome e a escola é carinhosamente chamada de "caiquinho". Dessa forma, até hoje, a unidade denomina-se Cei Caic Prof. Zeferino Vaz, embora a sigla Caic não tenha mais relação com a definição original.

Palavras-chave: gestão democrática; avaliação institucional; comissão própria de avaliação.

Introdução

A gestão democrática e participativa é prerrogativa do Centro de Educação Infantil (CEI) CAIC Professor Zeferino Vaz, em consonância com os princípios estabelecidos para as unidades educacionais da Secretaria Municipal de Educação (SME). Pauta-se na participação porque entende a corresponsabilidade de todos na garantia da qualidade:

> A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (VEIGA, 2013, p. 18).

De acordo com Freitas (2005), a qualidade negociada baseia-se nos conceitos sobre Avaliação Institucional da educação brasileira e tem como fundamentação o caráter negociável, participativo, autorreflexivo, contextual/plural, processual e transformador.

> Ao destacarmos seu caráter negociável, isso não significa deixar de lado os outros aspectos da natureza da qualidade. Significa apenas a escolha de um aspecto em que esta definição contrasta mais abertamente com a noção corrente de qualidade adotada pelas políticas públicas neoliberais, cuja concepção é quase sempre eivada de uma pseudoparticipação que objetiva legitimar a imposição verticalizada de "padrões de qualidade" externos ao grupo avaliado. (FREITAS, 2005, p. 921).

O autor ainda enfatiza que esse processo da qualidade negociada é apoiado pela ideia de mudança:

> A mudança é uma construção local apoiada e não uma transferência desde um órgão central para a "ponta" do sistema. Tal construção é guiada por um projeto pedagógico da instituição, local – consideradas as políticas globais emanadas de órgãos centrais – que configura uma cesta de indicadores com os quais se compromete e se responsabiliza, demandando do Poder Público as condições necessárias à sua realização. Essa forma de relacionamento exclui tanto as formas autoritárias de gestão baseadas na verticalização das decisões como exclui igualmente o populismo e o democratismo de formas de gestão que transferem inadequadamente (para não dizer quem abandonam) para a "ponta" as decisões, unilateralizando-as e omitindo-se. É na tensão entre as políticas públicas centrais e as necessidades e os projetos locais que se constrói a qualidade das escolas, a partir dos indicadores publicizados e assumidos coletivamente, articulados no projeto pedagógico da escola (FREITAS, 2005, p. 924).

Logo, levando em conta as considerações supracitadas, de forma a efetivar a gestão democrática nas escolas da Rede Municipal de Campinas, foi implementada a Avaliação Institucional Participativa (AIP) com os seguintes princípios, de acordo com a Resolução SME nº 14/2014

> I – A participação de todos os sujeitos envolvidos com a unidade educacional visando o avanço no processo de qualificação a partir das especificidades e disposições locais de cada unidade escolar;
> II – A qualidade negociada entre os atores internos e entre estes e os atores externos à unidade educacional, produzindo acordos para contemplar as ações prioritárias definidas no plano de avaliação do ano. (CAMPINAS, 2014)

É importante mencionar que, apesar de ter sido implementada em 2014, o estabelecimento de condições para a implantação de uma AIP

iniciou-se muito antes e, em 2003, a Secretaria Municipal de Campinas iniciou um processo de sensibilização sobre a questão da avaliação institucional. À época, a ideia era acordar os princípios e conceitos de avaliação que pudessem orientar o processo.

Nesse sentido, foi implementada, também, a Comissão Própria de Avaliação (CPA), que é um espaço importante para o aperfeiçoamento das ações em torno de uma gestão democrática, visto que a ela cabe, entre outros, assumir a tarefa de mobilizar e viabilizar os mecanismos necessários para que a AIP se efetive.

O objetivo deste trabalho, portanto, é apresentar essa formação e constituição, em andamento, da CPA do CEI Professor Zeferino Vaz, situado no bairro Vila União no município de Campinas, e quais os desafios enfrentados durante esse processo. Como essa formação da comissão auxiliará na mobilização da comunidade escolar? A metodologia de Estudo de Caso permite que as pesquisadoras:

> Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

Em síntese, as profissionais envolvidas na composição da CPA participaram das formações empreendidas pelo Núcleo de Avaliação Institucional Participativa (NAIP) Educação Infantil em 2020 e, por esse motivo, manifestaram interesse em aprofundar os trabalhos de avaliação institucional na unidade educacional. Na condução do projeto, foi estabelecido o diálogo, com orientação e participação da equipe gestora.

Constituindo a CPA no CEI

A CPA foi instituída na Rede Municipal de Campinas pela Resolução SME 14/2014, e no CEI estabeleceu-se nos dois anos seguintes algumas iniciativas de implementação, mas não foram consolidadas. O projeto de 2021 teve como justificativa a demanda de implementação conforme a resolução da SME e perspectiva de gestão democrática da escola, e decorre do envolvimento de professoras que, desde 2020, estão inseridas nos processos formativos conduzidos pelo NAIP Educação Infantil. Além disso, os desafios apresentados frente a suspensão das atividades presenciais; a necessária construção de vínculos de caráter mitigatório do distanciamento; e as demandas da comunidade escolar, tanto em termos educacionais quanto intersetoriais, desafiam toda a equipe escolar a instaurar novos processos avaliativos.

> A aprendizagem da avaliação institucional inclui o saber posicionar-se diante dos dados oferecidos pela avaliação externa, usando-os para esclarecer a realidade escolar, quer pela aceitação das evidências ou refutação das mesmas. Aprender avaliação institucional significa assumir o monitoramento ativo do cotidiano escolar, sem que se resvale para o controle, assegurado pela excessiva produção de regras sobre a realidade e a comunidade (SORDI; LUDKE, 2009, p. 327).

Neste sentido, o projeto apresentado está em consonância com a busca pela maior participação e pela melhoria da qualidade da educação infantil, por meio da ampliação de espaços de diálogo entre educadores, famílias, crianças e todos os outros atores da comunidade escolar nos

diferentes momentos do dia a dia escolar, mas principalmente durante a avaliação das metas alocadas no Projeto Pedagógico. O Projeto CPA configura-se, entre outros, em tempo e espaço de análise reflexiva sobre o cotidiano escolar, e aprendizagem acerca dos aspectos envolvidos na participação pautada na perspectiva da qualidade negociada.

A CPA é importante para o CEI porque envolve o trabalho coletivo de identificação de fragilidades e possibilidades ao longo da execução do Projeto Pedagógico, e frente aos desafios do cotidiano escolar. É relevante espaço para monitoramento das ações do CEI em suas múltiplas dimensões.

Com reuniões semanais divididas em duas horas diárias, as educadoras se encontram para realizar estudos e discussões sobre a Comissão e seu papel para o CEI, refletindo sobre o processo de ampliar essa participação da comunidade escolar e seus desafios. Além disso, contam com mais duas horas semanais de propostas remotas voltadas para o aperfeiçoamento do conhecimento necessário para que se tenha uma boa base para a construção da CPA (por meio de estudos teóricos, legislativos, administrativos etc.). Nossos principais objetivos foram: fazer uma leitura de como está a escola no momento atual; mapear e estudar o que é a CPA para fundamentar o projeto; e fazer apontamentos de melhoria de espaço. Dentre os desafios, elencamos os seguintes:

- Como desconstruir a concepção de avaliação como uma mera medida?
- Após ouvir as crianças, como fazer com que elas sejam representadas nas tomadas de decisão da escola?
- Conscientização de toda a comunidade escolar sobre a participação ativa e consciente na comunidade como um exercício de cidadania.

Sobre as discussões de formação e a efetivação das propostas apresentadas

Considerando que a CPA de nossa unidade está em processo de construção, o trabalho ao longo do segundo semestre de 2021 foi voltado à formação das educadoras participantes dessa comissão. Entretanto, no que tange aos objetivos e desafios supracitados, diversas foram as possibilidades discutidas.

No que diz respeito aos objetivos, fizemos as seguintes análises:

- Leitura de como está a escola agora: apesar de a pandemia ter causado o distanciamento social, acreditamos que as ferramentas virtuais de comunicação possibilitaram uma nova forma de escuta das famílias, que estiveram mais próximas da escola. O retorno, em relação às propostas pedagógicas enviadas, não foi muito grande, mas a maioria delas esteve disponível para contato quando necessário. Além disso, o meio virtual também possibilitou reuniões em horários que podem ser mais adequados às necessidades das famílias (durante a pandemia, costumávamos fazer nossas reuniões no período noturno por conta do horário comercial, de forma que os responsáveis pelas crianças pudessem participar fora do horário de trabalho). Com isso, acreditamos que os formulários e reuniões online puderam nos ajudar bastante durante as avaliações institucionais assim como em outros processos participativos. Para exemplificar, nossa escola elaborou o questionário "Uma escuta sobre como as famílias definem a pandemia e a escola aberta a partir de maio de 2021", que foi

enviado nos grupos de WhatsApp de todas as turmas, e tivemos 153 respostas (temos mais de 300 crianças matriculadas e muitas delas são irmãos/irmãs, logo, consideramos que tivemos um bom retorno);

» Mapear e estudar o que é a CPA para fundamentar o projeto: acreditamos que nossos estudos acerca da CPA foram fundamentais para compreendermos a importância desse colegiado e pensar em possibilidades para a sua efetivação. Durante a participação nos fóruns de CPAs do Naed Sudoeste, percebemos que nossas formações estão em consonância com as diretrizes da rede.

» Apontamentos de melhoria de espaço: nossa maior discussão em relação à melhoria de espaço foi pensar em alternativas para os berços na sala do agrupamento I, pois estes ocupam muito espaço de descolamento e exploração dos bebês na sala de referência. Dentre as alternativas elencadas, pensamos em itens que podem ser facilmente retirados ou reorganizados, como: redes, *puffs* ou colchonetes (que podem ser colocados de acordo com o número de crianças que desejam dormir no momento). Mas essa é uma questão que precisa de uma discussão mais aprofundada com todas as educadoras e gestoras.

Sobre os desafios, no que diz respeito à desconstrução da concepção de avaliação como uma mera medida, pretendemos, no início do ano de 2022, realizar uma reunião com a comunidade escolar para apresentar a CPA de nossa unidade e explicitar a relevância desse colegiado na busca por uma gestão democrática e participativa, e, consequentemente, para a qualidade da educação. Queremos mostrar que a avaliação não é punitiva ou *ranqueadora*, e que tem o papel importante de verificar nossas fragilidades, buscando melhorias ou apontando nossas potencialidades enquanto comunidade. Essa ação contemplaria, também, o desafio de conscientização da comunidade a respeito da participação como um exercício de cidadania.

No que se refere à representação das crianças, como elas são o foco do nosso trabalho, uma escuta atenta aos seus anseios e necessidades será primordial para a efetivação da nossa CPA. Em relação às crianças maiores, pretendemos nos reunir com elas periodicamente. Quanto aos bebês, entendemos ser necessário que as educadoras desses agrupamentos tenham escuta e olhar atentos para as suas diversas diferentes manifestações e formas de comunicação, e, por meio de variadas formas de registros, representá-los, dentre outros, nos processos participativos e de avaliação.

Por fim, mas não menos importante, também discutimos sobre a importância de nos aproximarmos das famílias e outros membros da comunidade escolar não apenas em momentos de avaliação ou reuniões "formais" e, para isso, pretendemos sugerir a criação de espaços como: cineclube, oferecimento de oficinas (dadas pelos diferentes membros da comunidade escolar, inclusive as famílias), palestras e formações sobre diferentes temas. Entretanto, ainda é um projeto que precisa ser discutido e construído coletivamente.

Considerações Finais

A Avaliação Institucional é uma importante ferramenta que nos oferece pistas que permitem monitorar e interferir nas condições que prejudicam ou potencializam nossas ações e objetivos. Esse processo deve ser participativo, pois uma instituição (nesse caso, a escola) é a expressão de todos os atores que nela atuam: uma avaliação sem a participação de toda a comunidade escolar teria um resultado não condizente com a realidade.

> Uma escola que intenta vivenciar a gestão democrática deve estar disposta a sofrer transformações em suas relações, de forma que o resultado destas mudanças seja a descentralização de poder, oportunizando que todos (equipe escolar e comunidade) tomem parte de suas decisões [...] (LUIZ, 2010, p. 26).

Baseadas em nossas aprendizagens e a partir do que foi apresentado ao longo dos deste trabalho, concluímos que a adoção da gestão democrática e a avaliação institucional como concepção de organização escolar poderia superar a fragmentação existente entre os diversos agentes da comunidade escolar, na medida em que todos tomariam para si (mas coletivamente) a responsabilidade de suprir as demandas oriundas da dinâmica escolar.

Sabemos que a gestão democrática é um processo que envolve a aprendizagem de uma nova forma de se relacionar, além de solicitar o desenvolvimento de habilidades que requerem autonomia. E que, em nosso histórico escolar, não fomos educados para esses fins.

Mas podemos aprender essas práticas por meio do exercício da participação e fazer valer a pena esse esforço, ao permitir que a escola funcione como um espaço mais aberto e acolhedor a toda a comunidade.

Em síntese, o processo de formação do CEI caminha para consolidação desses estudos sobre a CPA e reflexões acerca da participação da comunidade escolar, visto que esse tópico ainda está no início.

Referências Bibliográficas

CAMPINAS (SP). DOU Diário Oficial do Município. Publicado no D.O do Município no dia 24 de outubro de 2014, p. 5-8. *Resolução SME Nº 14/2014.* Disponível em: https://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/resolucao_cpa_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 28 out. 2021.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza, CE: UEC, 2002. Apostila.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, v. 26, p. 911-933, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/dRvdK8ZQCFhC5D7Fwj6hGDK/?lang=pt. Acesso em: 28 out. 2021.

LUIZ, M. C. Algumas reflexões sobre a prática da gestão democrática na cultura e organização escolar. *Revista de Educação, online*, v. 4, n. 2, nov. 2010. Disponível em: www..reveduc.ufscar.br. Acesso em: 28 out. 2021.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação:* Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 14, n. 2, p. 313-336, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/7zM7wf5Zw6wxrK8LTbwpWJq/?lang=pt. Acesso em: 28 out. 2021.

SOUZA, E. S; ANDRADE, M. R. S. A Avaliação Institucional na Rede Municipal de Educação de Campinas: Recuperação das Marcas Históricas. *In*: *Avaliação Institucional como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública*. Campinas, SP: Prefeitura de Campinas, 2009. Disponível em: https://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/o_processo_de_avaliacao_institucional_na_rme_de_campinas.pdf. Acesso em: 28 out. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola*: uma construção possível. 29. ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2013.

A COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO - CPA NA RELAÇÃO ESCOLA – COMUNIDADE: A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA

ASSIS, Juliana de[24]
SILVA, Deniecy de Lima[25]
CEI Curumins

Resumo. Tornar o Projeto Pedagógico conhecido pela comunidade considerando o entorno das três unidades que compõem o Cimei 20 tem sido um desafio. A retomada das ações da CPA de maneira tão engajada tem possibilitado que haja um diálogo constante e intenso com a comunidade, de modo a considerar diferentes pontos de vista e sugestões, assim como a viabilização de levantamento de dados que possam oferecer às Equipes educativas dados avaliativos em todas as áreas do trabalho desenvolvido. Trata-se de um processo que possibilita a escuta dos diferentes atores, trazendo para as reflexões nos espaços coletivos as falas das crianças, funcionários, familiares e profissionais. São espaços como este que tornam a CPA uma ferramenta, um espaço para discussões e levantamento de dados que impulsionam o trabalho coletivo para a busca de uma qualidade negociada e que evidenciam a gestão democrática como uma constante forma de tornar os espaços públicos constituídos pela identidade bem como pelo e envolvimento do público atendido.

Palavras-chave: qualidade; gestão; democrática; escuta.

O período de pandemia de Covid-19 e a crise sanitária que se instaurou no país trouxe-nos um cenário de incertezas, medos e preocupações, além de uma latente necessidade de reorganização de tudo o que consideramos fundamental para alcançar os objetivos propostos para a Educação Infantil, visto que tudo envolve as relações interpessoais, o contato direto, o carinho por meio do toque ou do olhar.

Enquanto educadoras, as profissionais do Cimei, assim como as equipes da Rede Municipal de Campinas, buscaram formas de reinventar o cotidiano escolar e traçar estratégias para articular as propostas de interações e assim fortalecer os vínculos com as famílias. O documento norteador para manter estes vínculos tem como base a Carta de Princípios, disponibilizada pela SME logo no início da pandemia, em 2020.

Os diálogos estabelecidos com as famílias não tinham como objetivo determinar o que deveria ser feito, ou uma lista de tarefas para

24 Com formação em Pedagogia, Psicopedagogia e Educação Especial. A Professora desenvolve o trabalho de Coordenadora do Projeto de CPA no Cimei 20, composto atualmente por três unidades.

25 Com formação em Magistério, Letras e Pedagogia, a Professora tem sede no CEI Manoel Alves, mas está atuando como Apoio Pedagógico junto ao Cimei 20 durante o ano letivo de 2021.

treino, assim como não caracterizaram em momento algum um ensino a distância. A todo o tempo os contatos estabelecidos, via WhatsApp ou telefônicos, priorizaram o fortalecimento dos laços afetivos e criação de momentos de escuta.

O tema proposto para este artigo refere-se à Avaliação na Educação Infantil partindo de diferentes olhares: educadores, comunidade e, principalmente, o olhar atento dos protagonistas da Educação Infantil: as crianças. Quando a criança chega à Educação Infantil, ela já traz conhecimentos construídos ao longo de suas vivências com a família e com a comunidade. Assim, o educador cria condições que possibilitem à criança avançar em seus saberes.

A avaliação é uma constante em nossa vida: avaliamos o tempo para decidir o que vestir, avaliamos os recursos financeiros para saber se é possível gastar, entre outros exemplos. E na Educação Infantil não é diferente. A todo o momento, educadores são convidados a refletir sobre as atividades e ações da turma para decidir quais as próximas atividades.

Os profissionais atuantes em toda a escola são educadores, cada qual em seu segmento, e possuem formação bem como conhecimento para desenvolver seu papel no funcionamento da escola, assim como participam de diferentes cursos de aperfeiçoamento constantemente. Logo, a escuta desses especialistas é valiosa no processo de avaliação, pois conhecem a teoria e buscam na prática as melhores alternativas para manter a qualidade da escola.

Reconhecemos nossa responsabilidade na educação de cada uma das crianças atendidas em nossa Unidade Escolar e entendemos que, apesar do nosso papel de educador, precisamos ir além do nosso olhar enquanto educadores com a instituição da CPA, abrindo espaço para as escutas das crianças e de suas famílias, comunidade no geral. Com o intuito de envolver todos que compõem o cenário escolar, buscamos na CPA mais um espaço legitimado de escuta das crianças e suas respectivas famílias.

> No processo de avaliação o ser humano lança mão, desde a infância, de suas experiências vividas, do que sabe, do que percebe conhecimentos acumulados, presentes em seu meio, e aos quais ele tem acesso, dos instrumentos culturais das várias formas de agir que ele constituiu através da experiência Cultural. [...] (LIMA, 2002, p. 6).

Destacamos que, desde a mais tenra idade, pode-se desenvolver a criticidade e por meio do desenvolvimento da oralidade assim como da valorização das manifestações por meio da arte, entendemos que a escuta da criança é muito importante, de maneira que enquanto um segundo olhar temos a perspectiva das crianças, que falam com a sua voz, seus gestos, suas produções artísticas. Entender como a criança vê a escola, quais são suas necessidades e expectativas é a proposta de uma segunda perspectiva de escuta que a CPA procura.

Latas das Emoções

Ouvir a fala das crianças e refletir sobre seus sentimentos sempre foi um cuidado especial do grupo. As rodas de conversa se constituem enquanto espaços belíssimos, são formas de incentivar a expressão e participação dos pequenos, logo nestes espaços surgem diversos desdobramentos. Com a pandemia, os momentos de roda

de conversa e escuta precisaram ser reorganizados por conta de cuidados específicos e protocolos a serem seguidos, mas consideramos fundamental manter tais ações.

Foram organizados encontros via Google Meet, de maneira que as crianças puderam trazer diferentes cantigas de roda e falar assim como mostrar quais são seus brinquedos favoritos.

Como uma terceira perspectiva de escuta, temos a comunidade para com a escola. Famílias das crianças, vizinhos e ex-alunos têm muito a dizer. Acreditamos na potência das ações que valorizem a escuta, de modo que as famílias percebam que encontrarão este espaço. Ouvir não significa acatar a ideia, não significa que as famílias passam a dar as regras. Significa acolher as ideias, pensamentos e angústias.

Algumas sugestões não são possíveis, por exemplo as famílias que buscam o ensino integral para crianças de 3 a 6 anos na rede pública de Campinas. Não há como a escola atender a tal solicitação, considerando que envolve uma organização das formas de atendimento estabelecidas pela SME.

Por outro lado, temos também várias outras sugestões possíveis de implementar, como foi a proposta feita pela comunidade para que as reuniões virtuais acontecessem no período noturno, a fim de que fosse possível alcançar um público maior de famílias.

Com o objetivo de escutar todos os segmentos é que a Comissão Própria de Avaliação da Equipe do Cimei 20 vem pautando seu trabalho desde 2018. Antes de desenvolver uma proposta efetiva, nos debruçamos sobre os documentos e orientações que regulamentavam a implementação da Comissão Própria de Avaliação nas escolas de Educação Infantil, período que durou em média 2 anos (2016 e 2017).

O trabalho que vem sendo desenvolvido nos últimos anos passou por desafios em sua trajetória: educadores que se removeram, a junção de uma terceira unidade ao grupo e a chegada de novos profissionais.

A composição da equipe da CPA de 2021 apresenta apenas uma professora que está desde o início do processo, outra professora que se removeu e agora retornou como Apoio Pedagógico; as demais entenderam a importância do segmento CPA na construção de uma escola melhor e juntaram-se nessa tarefa de aproximar a comunidade da escola por meio da escuta.

Atualmente, a Equipe do Cimei 20 é formada por 3 escolas, sendo que na unidade CEI Curumins temos uma professora que desenvolve a proposta como coordenadora, promovendo a interlocução entre as três unidades. Não se trata de desenvolver um trabalho que seja igual para todas as equipes, mas de viabilizar que, ao promover as discussões abrangendo as diferentes falas, se torne possível uma prática mais rica e que respeite a voz de todos os envolvidos assim como as especificidades de cada escola.

Na unidade do CEI Curumins/Salas Descentralizadas, temos 2 representantes, sendo uma professora e uma agente de educação infantil, sempre demonstrando seu engajamento profissional para contribuir nos encaminhamentos coletivos.

No CEI Mauro Marcondes, temos três professoras que compõem a Equipe. Ressaltamos que temos também a participação da Diretora Educacional em todas as reuniões, o que nos favorece no sentido de agilizar os encaminhamentos com a equipe e nos traz outra perspectiva para a mesma situação, porém com outro olhar.

Temos nas três unidades a participação dos funcionários terceirizados de uma forma indireta. Enquanto equipe, temos nos organizado para dialogar com os diferentes segmentos em momentos distintos, a fim de fazer o levantamento das percepções e fragilidades apontadas, e encaminhar o que for preciso para garantir a qualidade nas relações bem como e o atendimento as crianças. Tivemos várias reuniões de setor, assim como foram feitos diálogos pontuais, sempre que algum membro da equipe considerou necessário fazer algum apontamento.

A organização da equipe envolve uma reunião mensal, considerando as demandas das unidades educacionais e ao longo de cada mês as professoras elaboram um quadro de ações, considerando os encaminhamentos que foram destacados, tais como propor formulários de pesquisa, verificar as respostas apontadas e fazer o levantamento de sugestões das famílias. De acordo com a Resolução 14/2014, o artigo 8 descreve que compete à CPA:

> A partir das prioridades estabelecidas coletivamente e elencadas no Projeto Pedagógico, a CPA deverá:
> I – assumir a condução do processo de Avaliação Interna na Unidade Educacional;
> II – sistematizar as informações obtidas, no processo de Avaliação Interna, para facilitar a interlocução com as ações desencadeadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME);
> III – desenvolver o processo de Avaliação Interna, a partir dos princípios da participação, da qualidade negociada e do trabalho coletivo [...] (CAMPINAS, 2014)

Deste modo, todo o processo de envolvimento da equipe busca, baseado no apontamento de necessidades, organizar e planejar as ações. Desde o início salientamos que a proposta da CPA envolve o levantamento de dados, a fim de tornar possível uma avaliação mais ampla das ações desenvolvidas no Cimei.

Constantemente, retomamos em nossos encontros o que estava previsto no quadro de metas do Projeto Pedagógico, de modo que as discussões nas reuniões coletivas tivessem sempre como pano de fundo alcançar as metas estabelecidas. Foi durante esse processo de retomada que se tornou possível, por exemplo, reorganizar nossa prática e reconsiderar algumas estratégias durante o percurso.

Logo no início do ano, propusemos um questionário às famílias e o nosso retorno foi muito significativo. As respostas nos apontaram algumas necessidades de replanejamento e organização das propostas de interações, respeitando a disponibilidade de tempo e de materialidades de cada família.

Outro ponto que as famílias expuseram foi a maior dificuldade para realizar as atividades: falta de material e dificuldades de acesso à internet. Quanto ao acesso à internet, nada pudemos fazer, mas disponibilizamos kit de materialidades. Após a distribuição do kit, a participação das atividades aumentou. Quando a comunidade sinaliza o que precisa ou o que espera, enquanto equipe temos buscado refletir coletivamente sobre as possibilidades e adequações necessárias.

Os formulários de pesquisa, que foram propostos ao final de cada trimestre, tornaram-se uma ferramenta muito importante para orientar nossa proposta de trabalho. A partir deste instrumento, fizemos o levantamento de dados que nos apontavam a fala das famílias, bem como temas de interesse para organizar outras propostas de interação. Em um dos questionários, perguntamos se eles teriam interesse em participar de atividades culturais e, se sim, quais temas seriam interessantes.

Após este encaminhamento organizamos palestras e bate-papos com a comunidade, o que nos aproximou ainda mais. As famílias agradecem porque se sentem pertencentes. Sentem-se ouvidas e respeitadas. Até o momento, tivemos diferentes momentos criados em ambiente virtual: Contação de histórias e resgate de músicas tradicionais; Diálogo com Nutricionista; Palestra com Psicóloga e Oficina de Brincadeiras. Esses eventos, que acontecem mensalmente, ganham novos telespectadores a cada edição, além da possibilidade de assistir ao vídeo retroativo. Muitas famílias que assistem ao vídeo depois nos dão seu feedback positivo.

FIGURA 1: CONVITES ENVIADOS VIA WHATSAPP PARA A PARTICIPAÇÃO NOS ENCONTROS VIRTUAIS

O período de pandemia de Covid-19 obrigou-nos a reinventar nossa prática e a tentar encontrar maneiras de interagir estando próximos às crianças e famílias de alguma forma. Certamente, para todos tem sido um período muito desafiador. Contudo, consideramos importante destacar que um grande ganho para a comunidade e para os profissionais foi poder fazer uso da internet como uma ferramenta que divulga e propaga a informação bem como o acesso à cultura.

Mesmo para as famílias que por diferentes motivos não poderiam participar das reuniões nos horários divulgados, tivemos também a oportunidade de disponibilizar os links para acesso às gravações. As famílias agradeceram imensamente às diferentes propostas interativas, sempre na expectativa de quais seriam os próximos eventos organizados pela equipe.

A proximidade com a comunidade deu liberdade para que elas fossem sinceras e expusessem as dificuldades para participar. Visto que a disponibilidade de horários era bem variada, encontramos a alternativa de manter gravada e disponibilizada também na página do Facebook. Mais um ganho que em reuniões ou palestras presenciais não seria possível.

Outro desafio enfrentado tem sido o de deixar claro para as famílias que CPA e Conselho de Escola têm propostas e objetivos diferentes. A CPA não tem autonomia para deliberar nenhuma ação, diferente do Conselho de Escola que possui essa característica. A composição do Conselho incluí representante de todos os segmentos: pais, estudantes, professores, profissionais da educação, especialistas, comunidade e o diretor da unidade escolar, que é um membro nato. Todos os participantes são eleitos na primeira reunião do ano. Contudo, muitas famílias participam de ambos, e não percebem a diferença entre eles.

Em Campinas, o Conselho de Escola foi instituído em 1991 e a autonomia é exercida dentro dos limites previstos pela Legislação. Desde então, a Unidade Escolar instituiu o Conselho de Escola e sua formação atende aos requisitos impostos, há representantes de todos os segmentos. O Conselho é formado todos os anos com os funcionários, famílias e educadores que assim o desejam, e são eleitos para desempenhar seu trabalho no conselho, que não é remunerado e tem como principal objetivo construir escola cada vez melhor.

Algumas famílias participam de ambos os segmentos. Demonstram muito prazer ao saber que a opinião será ouvida e algumas sugestões acatadas, de acordo com o planejamento e organização de cada unidade. Famílias e crianças sentem-se pertencentes ao espaço escolar quando podem falar sobre uma ideia de cor de pintura, espaços que precisam ser melhorados ou mesmo de brinquedos que gostariam de ter. Apreciam acompanhar de perto e saber se a ação planejada, de fato, aconteceu. O que vale mais é saber que tiveram parte neste processo.

A CPA tem caminhado em conjunto ao Conselho de Escola. Constituem-se em colegiados diferentes, mas visam sempre reorganizar as unidades escolares a partir dos apontamentos e reflexões coletivas, elencando prioridades que se referem às melhorias, tanto aos aspectos estruturais, quanto tornar visível a proposta pedagógica do Cimei.

Os encontros para debater as demandas são sempre muito produtivas, pois percebemos o quanto é importante a parte organizacional das tarefas para que sejam concluídas de modo satisfatório. Como as demandas geralmente são amplas, não dá para fazer tudo de uma vez e juntos podemos buscar outros caminhos.

A cada nova pauta que surge, percebemos o quanto a CPA pode tornar o trabalho desempenhado pela escola mais leve e mais produtivo ao mesmo tempo. A autoavaliação é um processo contínuo, sendo muito difícil desenvolver um olhar crítico nas crianças sobre suas próprias ações e sobre atitudes, pessoas, tempos e espaços que o cercam. Portanto, é um exercício que é realizado diariamente na roda da conversa.

Antes da pandemia, já tínhamos essa ação na rotina de cada turma. Com o trabalho remoto, tivemos dificuldade em prosseguir, mas agora, de volta ao trabalho presencial, essa atividade é retomada.

Para ajudar as crianças a elucidar seus sentimentos, no momento da avaliação do dia, mostramos a lata das emoções com emojis, carinhas que representam diferentes sentimentos, para que ela escolha uma que demonstre como se sente. Cabe ao professor mediar a avaliação e ajudar a criança a se expressar.

Em uma dessas rodas de conversa avaliativa, houve uma situação em que uma criança disse que estava com raiva de outra criança. A raiva existe e não deve ser negada, mas acolhida. A professora indagou o porquê de ela estar com raiva, qual atitude da outra criança tinha provado

esse sentimento. A criança respondeu que o colega havia derrubado tinta e sujado sua roupa, ela realmente estava incomodada com os respingos de tinta em seu uniforme.

A professora perguntou à criança responsável pela tinta caída o que tinha acontecido. Ela relatou que foi levantar e a tinta caiu no chão, voando tinta para todos os lados, inclusive na colega, mas que tinha sido sem querer. A professora explicou que mesmo quando é sem a intenção, se nosso gesto causou algum desconforto, é educado e gentil pedir desculpas. Um se desculpou, outro aceitou as desculpas. O restante da turma ouvia a tudo respeitosamente. Mais uma vez, a professora trouxe um questionamento para turma: *O que todos nós podemos fazer para que essa situação desagradável não aconteça mais?* Depois de discutir, as crianças decidiram que a tinta deve ficar mais ao meio da mesa para evitar cair. Assim ficou combinado. A professora ressaltou que a escola possui uniforme reserva para essas emergências, e que se a criança tivesse expressado que estava se sentindo desconfortável com a mancha de tinta poderia ter trocado. Esse foi um dos momentos ricos que uma das turmas viveu graças ao espaço avaliativo proporcionado. Não terminou por aí. Na hora de ir embora, outra criança que participou da roda da conversa disse*: ´´não sabia que tinta também era emergência de trocar, achei que era só xixi´´.* Para Zabala:

> [...] Dificilmente podemos conceber a avaliação como formativa se não nos desfizermos de algumas maneiras de fazer que impeçam mudar as relações entre alunos e professor. Conseguir um clima de respeito mútuo, de colaboração, de compromisso com um objetivo comum é condição indispensável para que a atuação docente possa se adequar às necessidades de uma formação que leve em conta as possibilidades reais de cada aluno e o desenvolvimento de todas as capacidades. [...] um clima de cooperação e cumplicidade, é a melhor maneira de que dispomos para realizar uma avaliação que pretende ser formativa. [...] (ZABALA, 1998, p. 210).

Salienta-se que o trabalho que vem sendo desenvolvido pela equipe Cimei 20 tem priorizado acolher as famílias. Procura-se pensar coletivamente, tanto na chegada quanto na despedida. Os vínculos construídos apenas se fortaleceram com o tempo e temos relatos de mães que até mesmo orientavam outras famílias novas a participar da CPA e do Conselho, para continuar auxiliando na construção de uma escola cada vez mais parecida com seu público.

Em época anterior a pandemia, ex-alunos vinham nos visitar, falar de suas conquistas, mostrar o caderno, ler uma história ou só dar um abraço mesmo. Alguns pais foram alunos e nos traziam histórias de sua infância vividas nos espaços de nossas escolas. Deste modo, destaca-se que são vínculos que permanecem, mesmo quando o período escolar se finda.

A equipe é grata por essa parceria. Reconhecemos que há muito a ser feito e a equipe está disposta a isso, sabendo que a articulação do trabalho entre CPA e comunidade viabiliza o caminho para uma escola democrática e de qualidade.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei n. 9.394/96. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1 out 2021.

CAMARGO, Miriam Benedita de Castro (org.). *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil:* um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas, 2013.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação:* mito e desafio: uma perspectiva construtiva. Porto Alegre, RS: Mediação, 2010.

CAMPINAS (SP). *Lei nº 6662, de 10 de outubro de 1991*. Cria o conselho de escola nas unidades educacionais do município de Campinas. Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas, 1991. Disponível em: https://https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/lei-ordinaria/1991/667/6662/lei-ordinaria-n 6662-1991-cria-o-conselho-de-escola-nas-unidades-educacionais-do-municipio-de-campinas. Acesso em 23 out. 2021.

CAMPINAS (SP). *Lei nº 7.145 de 03 de setembro de 1992.* Estabelece obejetivo, competência e dá normas de funcionamento do conselho das escolas municipais, conforme artigo 230, da lei orgânica do município de Campinas. Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas, 1992. Disponível em:https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/91295.Acesso em: 10 set. 2022.

CAMPINAS (SP). *Lei nº 8.869 de 24 de junho de 1996.* Dispõe sobre a criação, a composição, as atribuições e o funcionamento do conselho municipal de educação nos termos do artigo da lei orgânica do município de Campinas. Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas, 1996. Disponível em: https://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/conselhos/lei-n-8.869-24_06_1996.pdf. Acesso em: 13 set. 2022.

LIMA, Adriana de Oliveira. *Avaliação Escolar:* Julgamento ou Construção? 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CAMPINAS (SP). *Resolução SME Nº 14/2014.* Publicada no D.O do Município no dia 24 de outubro de 2014. p. 5-8. Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas, 2014. Disponível em: https://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/resolucao_cpa_educacao_infantil.pdf.Acesso em: 20 out. 2021.

SPERANDIO, Célia C. *A avaliação e a Educação Infantil.* 2014. 42 f. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira, Medianeira, PR, 2014. Disponível em http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20864/2/MD_EDUMTE_2014_2_16.pdf Acesso em: 18 out. 2021.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa:* como ensinar. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

E AGORA, TRÊS É DEMAIS? OS DESAFIOS PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

BRAGA, Camila Alessandra[26]
BRITO, Kelly Cristina Correia de[27]
SILVA, Deniecy de Lima[28]
CEI Curumins, CEI Curumins Salas Descentralizadas e CEI Mauro Marcondes

Resumo. Refletir sobre os desafios da gestão escolar é um processo constante de análise sobre o cotidiano vivido e a clareza das ações planejadas em prol de uma educação de qualidade. Cotidiano este revelado por três unidades educacionais distintas em localização, trajetória e particularidades. E articular esses desafios, considerando as características peculiares de cada uma delas, foi o ponto de partida para este compromisso. O olhar atento sobre cada comunidade e sobre os personagens que por ela transitam nos permitiram refletir e buscar caminhos possíveis. Caminhos em que as ações se pautam em uma gestão democrática em que a escuta e o respeito ao pensar coletivo carregam grande importância neste processo. Desafio este pautado do diálogo e na busca de representatividade, de modo que a comunidade possa ser devidamente atendida em suas necessidades, assim como sentir-se acolhida, ouvida e respeitada em seus apontamentos. A interação com a comunidade da CEI Curumins, CEI Curumins/Salas Descentralizadas e CEI Mauro Marcondes tem crescido de maneira considerável ao longo deste ano letivo, tanto no que se refere às devolutivas por parte das famílias, quanto no que envolve às participações em reuniões e eventos.

Palavras-chave: gestão democrática; cotidiano escolar; educação infantil.

Neste breve relato, temos como foco o pensar sobre os desafios da gestão escolar, porém desafios estes marcados por um vírus que assustou o mundo todo. O Covid-19 chegou em nosso país no ano de 2020 e veio para transformar nosso olhar enquanto gestores e educadores. Os portões foram fechados e tivemos que nos reinventar, pensando em Educação para além deles. E foi em meio a este período que, em 2021, ainda tendo o acesso remoto como ferramenta do trabalho desenvolvido no cotidiano da

26 Formada inicialmente em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) e posteriormente em Pedagogia com Pós-Graduação em Educação Especial Inclusiva, Psicopedagogia Institucional e Esporte Adaptado, Camila ingressou como Vice-Diretora na Equipe em agosto deste ano.

27 Formada em Pedagogia pela UNICAMP e com pós-graduação em Educacão Especial, professora há 20 anos na escola pública, Kelly ingressou como Diretora da Equipe em março deste ano.

28 Após cursar o Magistério, formou-se em Letras, Pedagogia e com a Pós-Graduação em Artes Visuais. Deniecy tem sede no CEI Manoel Alves, mas neste ano juntou-se à Equipe como Apoio Pedagógico.

educação infantil, uma nova equipe educativa assume a gestão de um bloco de unidades educacionais, dividido em 3 prédios: CEI Curumins, CEI Curumins/Salas Descentralizadas e CEI Mauro Marcondes.

Este bloco composto por três prédios localiza-se em três bairros distintos na cidade de Campinas; vizinhos, porém distintos: Jardim Shangai, Parque Universitário de Viracopos e Residencial Mauro Marcondes. Não se trata apenas de localização distinta, mas de comunidades com anseios e características particulares tal como pertinentes em suas demandas. Mas, ao mesmo tempo, marcados por um tempo espaço que se entrelaça independente das distâncias que as separam.

Figura 1 – CEI Curumins, Salas descentralizadas.

Permeado por este cenário, acrescenta-se algo ainda mais desafiador: diretora e vice-diretora assumem recém chamadas no concurso e, tendo como característica comum, esta ser a primeira experiência efetiva em gestão. O cargo de Orientadora Pedagógica não foi atribuído este ano e, como apoio pedagógico, passou a fazer parte desta equipe uma professora que já havia trabalhado neste bloco, que muito acrescentou neste início tão desafiador.

Diante disso, trazemos a reflexão: "Três é demais?". Como pensar em gestão neste contexto? Como pensar a prática cotidiana da gestão à luz de um cenário pandêmico e tendo três unidades educacionais tão distintas como atuação? Como ter um olhar sensível para cada uma delas ao mesmo tempo em que se busca olhar para o coletivo com características tão distintas?

A princípio, destaca-se aqui todos os pilares que formam a gestão em uma unidade educacional, pois para além do pedagógico, ser gestor contempla diferentes esferas: administrativa, financeira, recursos humanos, comunicação e relacionamento, cotidiano escolar e tecnologia educacional. Esferas que muitas vezes sobrecarregam o cotidiano do gestor e parecem não caber em tanta demanda, mas, ao mesmo tempo, lhe garantem a possibilidade de "ver o todo" e buscar nessas diferentes esferas uma escola realmente de qualidade.

Nessa perspectiva, a gestão democrática envolve aspectos como: a descentralização em que as decisões e ações devem ser elaboradas bem como executadas de forma não hierarquizada; a participação de todos os envolvidos no cotidiano escolar: professores, alunos, funcionários, pais ou responsáveis e toda a comunidade; e a transparência em que qualquer decisão e ação tomada ou implantada têm que ser de conhecimento de todos.

Articular os desafios cotidianos considerando as características peculiares de cada unidade educacional foi o ponto de partida para esse compromisso que assumimos. O olhar sobre o cotidiano, sobre cada comunidade, sobre os personagens que por ela transitam nos permitiram refletir e buscar caminhos possíveis.

Caminhos em que as ações se pautam em uma gestão democrática em que a escuta e o respeito ao pensar coletivo carregam grande importância nesse processo. E o pensar em "caminhos" – assim mesmo no plural – carregam em si a possibilidade de construção de significados, a partir das múltiplas vivências dos sujeitos que marcam o cotidiano da educação infantil, com histórias singulares que juntas indicam uma infinidade de possibilidades.

> A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o

> envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, estrutura e organização e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação (LIBÂNEO, 2004, p. 102).

Neste sentido, uma gestão democrática busca a participação e a tomada de decisões por todos os envolvidos em cada unidade educacional. Todo esse processo se constitui na e para a coletividade e, portanto, implica na participação efetiva de todos os personagens: gestores, educadores, funcionários, crianças e suas respectivas famílias. Participação essa em que o objetivo deve ser a constituição de uma educação infantil pública de qualidade, uma instituição educativa que vá além de um serviço de atendimento às necessidades das famílias.

Partindo dessa premissa, a gestão de três unidades educacionais remete à importância da organização do tempo e do espaço em cada uma delas. E, nesse viés, a pandemia mostrou que o uso da tecnologia pode nos aproximar e, assim, estar on-line nos permite interagir e saber simultaneamente tudo o que acontece em diferentes lugares. Sabemos também que a tecnologia não substitui a presença. Sobremaneira, tornou-se fundamental ao iniciarmos na gestão organizar um plano de trabalho que permitisse à equipe educacional estar nas unidades em dias e momentos diferentes, de modo que os diferentes períodos fossem contemplados.

Mas se somos uma equipe educativa formada por diretora e vice-diretora para três unidades, como "ser presente sem estar presente"? Esse foi o primeiro desafio! Ouvir funcionários, docentes, famílias e crianças passou a ser um dos objetivos iniciais dessa gestão. Ouvir para conhecer a história de quem já estava ali. Ouvir para conhecer a história de cada comunidade.

Unidades Educacionais que estão atendendo os filhos de quem um dia nela já esteve e guarda memórias afetivas de grande valor ao almejar que os filhos estudem onde um dia eles também estudaram.

Ouvir para saber para onde se quer chegar! E esse desafio começou a ser superado na medida em que a escuta e o diálogo com toda a equipe se tornaram fundamentais.

Ao expressar e socializar as necessidades que cada um trazia frente a demanda cotidiana também trazia a clareza da função de cada um ali. E ter clareza de sua função e de sua importância para o coletivo contribui para o sentimento de ser pertencente naquele lugar. Se eu sei qual meu papel, cuidar da "vida do outro" foi dando espaço para o "cuidar do espaço onde estou inserido". A partir dessa noção de pertencimento, os objetivos comuns começaram a ser traçados e junto deles a busca por onde a equipe pode chegar em prol desta tão sonhada qualidade educacional.

Figura 2 – CEI Curumins.

Ter clareza desses objetivos torna o trabalho efetivo e eficaz, principalmente para a gestão que

não precisa estar "junto fisicamente" para que o trabalho aconteça. Essa clareza prevê o diálogo em sua essência. Neste sentido, encontramos elucidação nos pensamentos de Freire (1981, p. 91) "a propósito da educação problematizadora, parece nos indispensável tentar algumas considerações em torno da essência do diálogo". Freire enfatiza a palavra pensada, verdadeira que nos leve à ação, à reflexão e resulte em uma ação transformadora. A partir dessas reflexões, considera-se que as finalidades dessa proposta metodológica de dialogicidade, além de favorecer o relacionamento interpessoal, intrapessoal, o profissionalismo interativo e a colaboração, poderão contribuir para que os gestores, juntamente com os demais educadores, funcionários e todas as instâncias colegiadas estejam em sintonia. Com reuniões periódicas, realizarão o levantamento de toda a problemática, discutindo e apresentando propostas, para que juntos e cooperativamente possam buscar os encaminhamentos para a realização das mesmas, com distribuição de tarefas, de modo que cada um realize o seu trabalho com competência, satisfação e produtividade.

> A instrumentalização desses partícipes é um aspecto relevante no processo de democratização na escola. Freire (2004) observa. Tudo o que agente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente (FREIRE, 2004, p. 7).

Como efetivação em busca das interlocuções no espaço de cada unidade educacional, nos apropriamos dos diferentes tempos, já incorporados em nossa jornada como possibilidades de diálogos e oportunidade de pensarmos juntos nas decisões coletivas sem perder o respeito à demanda de cada uma delas.

As inúmeras reuniões de setores com as equipes da limpeza, zeladoria e cozinheiras começaram a ser feitas pela diretora ao assumir o cargo de gestão e a cada conversa o que era ansiedade foi dando espaço para o construir coletivo em prol das melhorias estruturais e organizacionais de cada unidade educacional. Funcionários terceirizados ao se sentirem pertencentes contribuem (e muito!) para uma escola organizada e de qualidade para todos, principalmente para nossas crianças.

Nossas reuniões de Trabalho Docente Coletivo (TDCs) foram pautadas na escuta, no diálogo e na tomada de decisões coletivas. Reuniões planejadas pela equipe gestora com o intuito de ouvir as necessidades e a busca coletiva das decisões a serem tomadas. Momentos destinados à troca de experiências entre as professoras e como momentos de formação assim como reflexão sobre a prática pedagógica tal qual o cotidiano da educação infantil em cada unidade educacional.

As reuniões de Conselho de Escola, constituído como órgão colegiado, garantiram a representatividade de todos os segmentos da comunidade escolar. Buscou fortalecer e ampliar a participação da comunidade, família, professores e funcionários, contribuindo tanto para a organização e aplicação de recursos como também para a organização de planos, metas e projetos escolares, garantindo, assim, uma gestão democrática do ensino.

As reuniões com as famílias sobre a retomada das atividades presenciais e os protocolos de prevenção ao Covid-19 também nos aproximaram das famílias e permitiram conhecer o trabalho sério de todos os envolvidos.

Nesse processo de interlocuções, destacam-se também as reuniões de Avaliação e Planejamento Institucional (RPAI), com a participação de todos os funcionários e docentes, em que o retomar e reavaliar são instrumentos fundamentais para garantir a escuta, a qualidade e

o envolvimento nos espaços de atendimento ao público infantil. Avaliar para saber de onde partimos e para onde queremos ir.

A formação e a efetivação do trabalho da Comissão Própria de Avaliação (CPA) foram importantíssimas para refletir sobre maneiras significativas de aproximação entre famílias, comunidade e unidade educacional. Por intermédio do engajamento da equipe de CPA, tivemos a oportunidade de fazer a escuta e ter indicadores que apontavam assuntos/temáticas de interesse das famílias, dos funcionários e das educadoras. Por meio de formulários de pesquisa, obtivemos um importante documento norteador de nossa prática, principalmente no que se refere à aproximação e à relação com a comunidade. Aproveitamos o trabalho remoto para planejar as interações por meio de diversas plataformas e, assim, mesmo distante em um ano pandêmico, nos mantivemos presente remotamente atingindo as famílias de outras maneiras. Buscamos incansavelmente nos aproximar das famílias por meio dessas ferramentas e, para isso, focamos no planejamento de interações não presenciais.

Assim, a cada mês, oportunizamos as mais diferentes experiências virtuais para todos: Contação de histórias e brincadeiras musicais; Oficina de Brincadeiras; Palestras e bate-papos com as famílias com diferentes especialistas. Nesses bate-papos trouxemos temáticas sugeridas pelas famílias como Nutrição, Brincadeiras, Contação de histórias, Alimentação Infantil, entre outros. A partir desses Indicativos, realizamos os seguintes eventos: "Contação de Histórias da Kalie: Lá vem as brincadeiras"; "*Live:* Infância e Alimentação Saudável"; "Família e Escola: uma parceria no desenvolvimento Social e Cognitivo da Criança"; "Bakuri: Recreação Online" e o debate sobre "Feminismo e Educação". Momentos riquíssimos de grande aprendizado para todos!

Figura 3 – Cei Mauro Marcondes.

Nos momentos remotos, buscamos diferentes maneiras de oferecer oportunidades às famílias e às crianças. Para tal, preparamos kits de materialidades considerando diferentes experiências e propostas educativas, no intuito de criar condições para que as crianças pudessem ampliar suas interações com as linguagens e variadas formas de explorar os recursos assim como os materiais. Nas interlocuções com as crianças, as professoras foram construindo possibilidades e sugestões a serem oferecidas para as crianças, principalmente considerando que muitas famílias não tiveram a oportunidade de interagir com maior frequência nos grupos de WhatsApp, por conta da limitação de acesso à internet, dificuldades com uso de dados móveis, crianças que ficam aos cuidados de avós, dentre outros fatores.

Desse modo, ao receber esse kit de materialidades, planejado de acordo com o projeto de cada turma, as crianças sentiram-se participantes mesmo não estando presencialmente na escola. Mais uma vez, a parceria com as famílias foi de suma importância nesse processo. Somente um trabalho coeso e alinhado em seus propósitos permitiu colher tais frutos.

Por fim, mas não menos importante, as diversas e constantes reuniões e conversas com a Supervisão Educacional e com o nosso Representante Regional também nos apontaram caminhos demonstrando assim como reforçando, mais uma vez, que a gestão escolar pautada no diálogo, na seriedade do trabalho e na leveza das inúmeras problemáticas do cotidiano nos

indicam possibilidades a seguir e um diferencial no trabalho coletivo que estamos construindo.

Reafirmamos a importância de que todos os segmentos tivessem garantida a sua oportunidade de participar dos processos de construção e avaliativos. A escuta de todos os envolvidos nos trouxe uma certa tranquilidade, no sentido de perceber, gradativamente, como a organização estrutural estava sendo percebida por diferentes atores, viabilizando que a todo o instante cada unidade estivesse sendo de certa forma monitorada no que se refere ao cumprimento dos protocolos. Criar condições para que tivéssemos esses espaços de interações e acesso à informação envolveu o compromisso e a responsabilidade de toda a equipe pedagógica. A cada devolutiva das crianças e famílias novos objetivos e possibilidades eram traçadas.

Considerações Finais

Pensar na Educação é pensar em um processo humano de relações interpessoais que basicamente é determinado pela forma como cada personagem atua em suas designações. As pessoas são os protagonistas, cada qual em sua função com esforço e dedicação, fazendo uso adequado dos recursos que lhe são ofertados. A promoção de uma educação de qualidade é basicamente centrada na competência desses atores e não no prédio que utilizam ou na tecnologia que se tem em seu alcance.

Pensar uma Educação Infantil de qualidade já se constitui em um enorme desafio. Somada a essa problemática, acrescenta-se planejar um espaço com uma diversidade de experiências e que respeite os direitos da infância assim como o desenvolvimento infantil em sua totalidade.

Sendo assim, fazer parte da equipe gestora na Educação Infantil significa envolver de maneira sinérgica todos os componentes que permeiam esse cotidiano tão importante. Quando pensamos na gestão de três unidades educacionais tão diferentes, em três grupos diferentes de professores e funcionários, três comunidades com suas diversas particularidades, estamos falando de três desafios a serem vencidos.

Desafios esses imensos, mas que olhados com clareza nos possibilitam ganhos ainda maiores. Muitas vezes nos sentimos “carregando água na peneira”, como a poesia do grande Manoel de Barros, publicado em 1999, no livro “Exercícios de ser criança”. Essa poesia traz a história de um menino que era visto por sua mãe como “cismado e esquisito porque gostava de carregar água na peneira”. Assim, quando perguntam “Vocês são gestoras em três unidades educacionais diferentes?”, percebo esse mesmo olhar de espanto e contemplação.

Ao pensar sobre o menino que carregava água na peneira, refletimos sobre as significativas relações entre a noção de potência que temos e as imagens que criamos diante das impossibilidades e desafios que enfrentamos. Peneira que representa o entrelaçamento de todas as relações e situações vividas por nós. A possibilidade de viver, criar e transformar perante situações adversas.

As ações do menino nos fazem pensar que queremos ser melhores diante da vida e de todas as limitações que enfrentamos. E como não compreender a legitimidade em criar e buscar outras possibilidades para suportar assim como combater os vazios juntamente com a angústia dos desafios cotidianos que nos apresentam?

Exercer o olhar e a escuta atenta dos que compõem o cotidiano de cada unidade educacional, dialogar na busca pela reflexão e tomadas de decisões, transformar dificuldades em possibilidades, ter nas parcerias o apoio a seguir e coletivamente traçar os caminhos, faz com que os desafios da gestão sejam pequenos perante à grandeza dos frutos que serão colhidos por meio de uma geração formada em uma escola pública com representatividade, pautada no respeito e na qualidade de igualdades.

Referências Bibliográficas

BARROS, M. *Exercícios de ser de criança*. São Paulo, SP: Salamandra, 1999.

BONDIOLI, Anna (org.). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação*: a qualidade negociada. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

CONTE, Sueli Bravi. *Educando para a vida no pós-pandemia*. Barueri, SP: Novo Século Editora, 2020.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. 5. ed. Rio Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. [sem indicação de título]. [*s.l.*]: [*s.n.*], [*s.d.*]. *In*: NAVARRO, I. P. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Básica, Conselhos Escolares*: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília, DF: MEC; SEB, 2004.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola:* Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

TEMPOS DE PANDEMIA: A REINVENÇÃO DA ESCOLA, DAS RELAÇÕES ENTRE TODA A COMUNIDADE ESCOLAR, DO FORTALECIMENTO DOS COLEGIADOS À MUDANÇA NOS ESPAÇOS

VIGATO, Juliana[29]
SILVA, Paola Rafaela Castanheiros[30]
CEI[31] Raio de Sol e CEI Criança Feliz – Cimei[32] 23

Resumo. Neste trabalho, procuraremos explicitar ações desenvolvidas após o início da Pandemia de Covid-19 e a mudança de gestão de nosso Cimei que possibilitaram o desenvolvimento de relações mais próximas entre os membros da comunidade escolar (gestão, professores, funcionários, pais e crianças), o fortalecimento de colegiados (Conselho de Escola e Comissão Própria de Avaliação – CPA) e, consequentemente, impactaram nos espaços de nossas escolas, em atendimento às necessidades e anseios de todos os atores envolvidos.

Palavras-chave: vínculos; pertencimento; gestão democrática.

"Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo." Freire, 1996, p. 10

Se nossa prática enquanto professores não pode ser neutra, como diz Paulo Freire, como gestoras isso se torna impensável, impraticável. Tomamos decisões pedagógicas e administrativas diariamente, pautadas em documentos oficiais, em concepção de educação e de mundo que temos, com vistas na sociedade que queremos ajudar a construir.

Colocar-se a serviço de uma comunidade escolar é um exercício diário de ouvir os atores que nela atuam e de maneira a levar o melhor de cada um deles para o bem comum, anular-se de qualquer pretensão pessoal, permitindo que o resultado seja coletivo. Fazer isso de maneira remota, ou híbrida, foi um desafio ainda maior

29 Diretora Educacional, formada em Letras pela UNESP/Araraquara, Pedagogia pela Faculdade Paulista São José e Pós-graduada em Ensino de Ciências e Matemática pela UNICAMP.

30 Orientadora Pedagógica, Pedagoga formada pela UNICAMP e Pós-graduada em Direito Educacional pelo Claretiano.

31 CEI é a abreviação de Centro de Educação Infantil.

32 Cimei é a abreviação de Centro Integrado Municipal de Educação Infantil.

para uma gestão que pretende ser democrática, apesar das dificuldades e imposições protocolares da pandemia.

A gestão de um Cimei já é, por si só, desafiadora. São duas unidades de ensino, cada qual com sua realidade, porém, integradas por uma mesma equipe gestora composta, nesse caso pelos cargos de Diretor Educacional e Orientador Pedagógico, apenas. Quando acontecem mudanças na equipe gestora, na equipe docente, na equipe de trabalho, os desafios se tornam ainda maiores. Conhecer o funcionamento, as histórias, as práticas, os costumes que constituem o dia a dia também se tornaram desafios maiores do que em tempos pré-pandêmicos, afinal de contas essas vivências no chão da escola se tornam bem mais fáceis quando experimentadas no cotidiano do ano letivo.

O entrosamento entre os pares e o fortalecimento dos colegiados, característicos de uma gestão democrática, precisavam acontecer, pois a qualidade da educação que almejamos perpassa por esses indicadores. Embora muitos acreditem que a escola parou na pandemia, pelo fato de não termos recebido as crianças dentro dos nossos muros e paredes, o movimento de levar a escola para próximo das crianças e com a qualidade que lhes é de direito, constitui outra dificuldade na gestão escolar: lidar com novos tempos e espaços educativos, além de novas linguagens e ferramentas.

Motivar equipe docente, aprender a utilizar a tecnologia em nosso favor, administrar os fatores psicológicos como medo, insegurança, frustração, desânimo, – do outro e nosso -, aguardar orientações, saber ouvir, prestar contas do que foi feito, romper barreiras cronológicas, fazer contatos com funcionários, professores, familiares a qualquer hora, em qualquer dia da semana, delegar funções, reorganizar o trabalho como um todo, foram necessários desde que a pandemia se instaurou.

O trabalho da equipe gestora se dá nos âmbitos administrativo e pedagógico intrinsecamente. Um depende do outro e um não se sobrepõe ao outro. Por essa razão, precisam caminhar lado a lado na construção de uma comunidade escolar unida coletivamente e que consiga atingir todos os objetivos traçados pelos membros que a compõem.

A gestão democrática escolar, conforme orienta o Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas (CAMPINAS, 2018), envolve a gestão do tempo, do espaço, das interações sociais, dos saberes e dos recursos.

Visando o oferecimento de um serviço público de qualidade que atendesse às necessidades da nossa comunidade, procuramos fortalecer o efetivo trabalho em equipe de todos os servidores e funcionários do Cimei 23, valorizando a importância do papel de cada um, pois somente com o sentimento de pertencimento é possível que o trabalho coletivo aconteça.

Muito se fala em gestão democrática. Mas, afinal, o que é uma gestão democrática?

> Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta. Por que concreta? Porque o concreto (*cum crescere*, do latim, é crescer com) é o que nasce com e que cresce com o outro. Este caráter genitor é o horizonte de uma nova cidadania em nosso país, em nossos sistemas de ensino e em nossas instituições escolares (CURY, [*s.d.*], *apud* OLIVEIRA, 2005, p. 20).

A fim de possibilitar o desenvolvimento de relações mais próximas entre os membros da comunidade escolar (gestão, professores, funcionários, pais e crianças) e o fortalecimento de colegiados (Conselho de Escola e Comissão Própria de Avaliação – CPA), lançamos mão do que diz o texto da LDBEN, que apresenta definições claras quando diz:

> Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – Participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Assim como o texto da LDBEN foi uma construção que se deu ao longo do tempo, levando em consideração a função social da Educação, tendo como eixo a democracia, a gestão da escola pública tem por princípio essa mesma gestão democrática, para que alcance os anseios coletivos desses colegiados.

Acreditamos que o trabalho da gestão deve ocorrer por meio da construção do senso de responsabilidade coletiva, da tomada de decisões com a participação efetiva da comunidade escolar, com o fortalecimento do Conselho de Escola e da Comissão Própria de Avaliação (CPA).

A escola pública é de todos e para todos, é por meio dela que ocorrem transformações na sociedade. Nós, gestores, somos servidores públicos e nosso papel principal é ouvir, observar as necessidades (administrativas e pedagógicas) da escola, buscando com todos os envolvidos (servidores, funcionários, crianças e famílias) soluções que estejam a contento da maioria, que atendam ao que anseiam aqueles que fazem parte da comunidade escolar. Paro (2012, p. 52) ressalta que:

> […] é possível afirmar que, para dar conta de seu papel, ela (a gestão escolar) precisa ser, pelo menos, duplamente democrática. Por um lado, porque ela se situa no campo das relações sociais onde […] torna-se ilegítimo o tipo de relação que não seja cooperação entre os envolvidos. Por outro, porque […] a característica essencial da gestão é a mediação para a concretização de fins; sendo seu fim a educação e tendo esta um necessário componente democrático, é preciso que exista a coerência entre o objetivo e a mediação que lhe possibilita a realização […].

Desafios são apresentados diariamente à Gestão escolar: pedagógicos, gestão de conflitos, questões administrativas. O Cimei 23, composto por duas Unidades, com uma média de cem alunos cada, nos apresenta o desafio de realizarmos uma Gestão Democrática e de qualidade, com atendimento às necessidades e aos anseios de nossas crianças bem como suas famílias, tendo que nos dividir entre as duas escolas, sem contarmos com auxílio da secretaria e da vice-direção.

As atribuições do cargo de Diretor Educacional, conforme Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas (CAMPINAS, 2018), são:

- Atuar na coordenação do processo de gestão, conjuntamente com os componentes das equipes de trabalho das Unidades Educacionais e da Secretaria Municipal de Ensino;
- Articular junto às famílias, comunidade e profissionais do Cimei as decisões coletivas para atender as especificidades e necessidades de cada Unidade Educacional que dele fazem parte;
- Participar da construção do Plano Escolar/Projeto Político Pedagógico em conjunto com a equipe escolar e Conselho de Escola;
- Acompanhar a implementação do Projeto Político Pedagógico das Unidades;
- Garantir a organização e atualização do acervo de legislação escolar, bem como a sua ampla divulgação à equipe escolar e ao Conselho de Escola, através do livro de comunicados e e-mail;
- Zelar para que o prédio escolar seja mantido e preservado, orientando a equipe escolar quanto ao uso dos equipamentos e materiais de consumo, realizando, anualmente, ou quando solicitado

por órgão municipal, o inventário dos bens patrimoniais;

» Assegurar o cumprimento do calendário escolar e da carga horária mínima exigida na legislação;

» Ser o integrador do seu grupo de trabalho, mantendo uma rede de relações interpessoais e o estabelecimento de objetivos comuns dentro de uma comunicação que expressa solidariedade e interação, valorizando a contribuição de cada um e atendendo as necessidades do grupo;

» Viabilizar, integrar e articular os trabalhos pedagógicos, estando em ligação direta com professores e Orientadora Pedagógica em função da qualidade do ensino;

» Elaborar, implantar e implementar as ações descritas no quadro de metas, garantindo um atendimento público de qualidade à comunidade atendida.

Este mesmo documento enumera as atribuições do orientador pedagógico como sendo:

I. coordenar a elaboração, a sistematização, a implementação e a avaliação do PP da UE;
II. coordenar a construção e subsidiar a implementação da proposta curricular da UE, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais, as diretrizes curriculares do município e as políticas educacionais da SME;
III. orientar e acompanhar o planejamento e a execução do trabalho educativo das equipes docentes, de monitores infantojuvenis I e/ou agentes de Educação Infantil, intérprete educacional de Libras/Português e instrutor surdo;
IV. participar efetivamente das reuniões de trabalho com os coordenadores pedagógicos;
V. orientar e acompanhar o processo ensino-aprendizagem;
VI. coordenar ações para a aquisição de materiais pedagógicos;
VII. promover ações e projetos de incentivo à leitura e às artes;
VIII. incentivar e planejar, com os demais integrantes da Equipe Educacional, o desenvolvimento de atividades nos diferentes ambientes escolares e o uso de tecnologias no processo ensino-aprendizagem;
IX. coordenar os processos de representação docente e discente para cada turma;
X. construir, com os integrantes da Equipe Educacional, estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social;
XI. orientar, coordenar e acompanhar a avaliação processual dos alunos;
XII. orientar, coordenar e acompanhar os processos de classificação e de reclassificação, de recuperação de estudos, de revisão dos resultados finais de avaliação, de terminalidade específica na Educação Especial e de aceleração;
XIII. orientar e acompanhar os registros e a prática pedagógica dos profissionais da UE;
XIV. identificar e propor ações formativas necessárias à implementação do PP e articuladas com a política de formação da SME.

Sendo assim, o trabalho da Orientadora Pedagógica é sistematizar, orientar e acompanhar o planejamento, as ações práticas, as avaliações, os registros, os replanejamentos, as formações, os encaminhamentos durante todo o ano letivo, nos tempos e espaços pedagógicos, durante as atividades presenciais e não presenciais, de modo a fazer cumprir o projeto político-pedagógico da unidade.

Por estarmos vivendo um momento de pandemia do novo coronavírus, a coordenação do

trabalho pedagógico se torna ainda mais desafiadora, em vista das questões metodológicas precisarem ser adaptadas ao contexto remoto, exigindo certa noção da utilização de meios tecnológicos para que o trabalho chegue às crianças, a razão do nosso planejar. Para tanto, as constantes interações entre equipe gestora e corpo docente aconteceram via plataforma Google Meet, bem como por mensagens via WhatsApp, conforme a reorganização do trabalho disposta na resolução SME nº 006, de 1 de setembro de 2020. No momento, o atendimento presencial está em cinquenta por cento das turmas, mas nossas reuniões de Trabalho Docente Coletivo (TDC), Comissão Própria de Avaliação (CPA) e Conselho de Escola permanecem via Google Meet. O WhatsApp com grupos de professores, profissionais do Cimei e o WhatsApp institucional permanecerão mesmo após a pandemia como potentes formas de comunicação mais efetiva da equipe e da escola para com as famílias. Tal ferramenta nos aproximou, auxiliou na manutenção de vínculos. Essa já era uma preocupação expressa nas primeiras RPAIs de 2020, antes do cenário pandêmico: melhorar a comunicação entre os pares e toda a comunidade escolar; se aproximar as famílias para que – conhecendo o trabalho desenvolvido e nosso Projeto Político Pedagógico – fossem capazes de valorizar nossas ações, o trabalho por nós desenvolvido. A pandemia só nos fez acelerar tais processos, visto que de repente tivemos que nos reinventar e, por meio das tecnologias disponíveis, manter o vínculo com nossos pequenos e suas famílias. Claro que não podemos ser ingênuos e achar que atingimos todos os nossos objetivos, mas, em geral, tivemos boas devolutivas e cumprimos nosso papel dentro do que era possível em uma situação sem previsão de retorno presencial. Preparamos nossas escolas com todo o carinho para esse retorno, tornando-as locais mais seguros no contexto da pandemia e aproveitamos o tempo para realizar pequenas reformas que deixaram nossos espaços ainda mais bonitos tal como agradáveis, para quando as crianças pudessem retornar. Hoje é um prazer inenarrável observar as crianças utilizando felizes todos os nossos espaços e tudo o que eles podem proporcionar, ver novamente a escola viva, com a presença de seus atores principais.

As principais dificuldades com relação a essa comunicação com as famílias foi conseguir estabelecer um meio para contatá-las. Muitas mudavam de número e não nos comunicavam, outras mudavam de residência. A pandemia explicitou mais uma desigualdade social: a exclusão digital. Em pesquisa feita pelo Cimei 23, a grande maioria das famílias tinha apenas um aparelho de celular para acesso à internet. Em muitos casos, para mais de um filho acessar conteúdo remoto. Nem sempre com acesso por rede de internet própria. Sendo assim, havia uma lacuna entre o que a escola precisava comunicar às famílias e vice-versa. As atividades mitigadoras deveriam chegar até as crianças que, por sua vez, não tinham como recebê-las, já que o município não forneceu chip de internet para a Educação Infantil, somente para o Ensino Fundamental. Porém, quando conseguíamos o contato, nem sempre recebíamos o retorno das propostas, pois nem todas as famílias entendiam a importância da atividade, ou por não terem condições de realizá-las, por falta de tempo, de materiais, de entendimento, entre outros.

Monção (2021, p. 20) aponta:

> A discussão sobre a especificidade da gestão das unidades de educação infantil apoia-se, portanto, em seu atributo fundamental: o compartilhamento do cuidado e da educação entre as instituições de educação infantil e as famílias. A faixa etária das crianças que frequentam a educação infantil exige um acompanhamento dos adultos que lhe são próximos, para subsidiá-las, entre outras coisas, a construir conhecimentos sobre si e sobre o mundo. […] faz-se necessário um diálogo permanente, para garantir um processo de troca, negociação e descobertas a respeito da educação da criança.

Com tantas demandas a serem atendidas e com essa necessidade ainda maior de que nossas ações chegassem às crianças por meio das famílias, a gestão lançou mão da Carta de Princípios orientadores para a atuação dos profissionais do DEPEe CEIs durante o isolamento social devido à pandemia de Covid-19, um dos documentos que a Secretaria de Educação publicou para subsidiar as ações pedagógicas, garantindo os direitos das crianças, presentes nas legislações nacionais como a Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por exemplo. Contamos, além disso, com as formações oferecidas pela Coordenadoria Setorial de Formação, com as formações realizadas pelas professoras de maneira individual, em instituições diversas, com as trocas de experiências nos tempos pedagógicos e com a escuta sensível da equipe que colocava suas angústias, tentando se ajudar mutuamente. Deste modo, foi possível realizar um trabalho de qualidade, mantendo a aproximação com as famílias e as crianças, na medida do possível, além de fortalecer o Conselho de Escola, que esteve presente nas tomadas de decisões acerca dos gastos, melhorias, reformas, aquisições da Cimei 23; bem como a reformulação e reativação da CPA, que contou com novos membros e vem fazendo um trabalho muito importante de aproximação dos segmentos, dando visibilidade ao que cada um deles faz dentro (e fora) da escola, percebendo as dúvidas sobre as concepções de escola, infância, criança, educação infantil, alfabetização e letramento, que se fazem presentes no cotidiano escolar, a fim de levar conhecimento aos setores. Desta forma, fortalecem a questão do pertencimento, pois somente quando estabelecemos esse sentimento é que conseguimos fazer uma gestão democrática legítima e efetiva.

Todas essas ações nos dão a certeza de que o trabalho na escola nunca parou e, muito pelo contrário, se fortaleceu tendo como tendência seguir forte e estruturado, sendo revisitado, revisto, replanejado, reformulado sempre que necessário, pois a escola é viva, dinâmica, ativa. Não pode, nem deve se apegar à ideia de estagnação e conclusão, tendo em vista as mudanças que foram necessárias nas formas de relação, comunicação, aproximação que a pandemia nos trouxe. Que nunca voltemos "ao normal", que sigamos sempre buscando o que de melhor pode ser feito, mesmo quando esse melhor exige mudanças e quebras de paradigmas.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1 out 2021.

CAMPINAS (SP). *Projeto Político Pedagógico CEI Raio de Sol.* Adendo 2021. Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas, 2020. Disponível em: https://pponlinesme.campinas.sp.gov.br/https://pponlinesme.campinas.sp.gov.br/. Acesso em: 10 set. 2022.

CAMPINAS (SP). *Portaria SME N°69, de 31 de outubro de 2018*: Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas, 2018. Disponível em: https://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/853383742.pdf. Acesso em: 13 set. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democrática dos sistemas Públicos de Ensino. *In*: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). *Gestão Educacional*: Novos olhares, Novas abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia:* Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1996.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. *Gestão na educação infantil*: cenários do cotidiano. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2021.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública.* 3. ed. São Paulo, SP: Ática, 2012.

A RELAÇÃO ESCOLA COMUNIDADE: REFLETINDO SOBRE A FAMÍLIA E ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA

GUMIERO, Juliana Poli[33]
RAMOS, Denise Cristina Pereira[34]
CEI Bem Querer Ministro Gustavo Capanema

Resumo. A família se apresenta como primeiro contato social dos bebês e crianças pequenas. Dessa forma, torna-se fundamental sua participação efetiva na vida escolar da criança, criando, assim, um elo fundamental entre família e escola, para que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças tenham maior sucesso ao longo da sua vida escolar. Nesse artigo, buscamos refletir sobre a importância dessa relação entre a família e escola, e relatar um pouco da relação de parceria, diálogo e participação da família em tempos de pandemia, em que nos vimos em uma nova realidade e, assim, foram necessárias novas estratégias e adaptações dentro do trabalho eventualmente feito na Educação Infantil, que são mencionadas no discorrer dos relatos. Consideramos a importância da relação família e escola e trabalhamos de forma conjunta para reforçar e estabelecer vínculos por meio dos facilitadores do desenvolvimento das crianças desde a primeira infância.

Palavras-chave: participação; família; escola; pandemia.

Introdução

No ambiente familiar, a criança aprende desde cedo a administrar suas emoções e solucionar conflitos, controlando suas emoções e expressando diversos sentimentos que contribuem nas relações interpessoais, aprendendo a lidar com as diversidades e adversidades da vida. Essas habilidades sociais e sua forma de expressão, inicialmente desenvolvidas no âmbito familiar, têm repercussões em outros ambientes com os quais a criança, o adolescente ou mesmo o adulto interagem, refletindo diretamente no âmbito educacional.

A escola, a família e as crianças não esperavam vivenciar um período de isolamento social devido a uma pandemia que se espalhou pelo mundo. Em pouco tempo, todos tiveram suas rotinas alteradas, ficar em casa diante de um cenário de dúvidas, medos e notícias desencontradas tornou-se um desafio repleto de inseguranças, desconforto e prejuízos emocionais que não é possível calcular. Com isso, dar continuidade ao ensino, sem a mediação presencial do professor não se tornou uma tarefa fácil, bem como o distanciamento físico da família para com a equipe pedagógica das instituições de ensino. Mesmo após o retorno parcial, percebemos baixas

33 Professora graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista – UNIP

34 Professora graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL

adesões e participação das crianças e famílias, assim como aconteceu durante todo o período remoto em grande parte da Educação Infantil.

No processo educativo nesse período pandêmico, a Educação Infantil enfrentou inúmeros desafios, uma vez que a modalidade do ensino a distância mostrou-se longe da realidade das crianças, considerando as poucas opções da flexibilização das ações mitigadores e propostas pedagógicas. A instituição, por sua vez, buscou atender a todos os envolvidos no processo educativo, alinhando os planejamentos ao meio digital.

Refletindo sobre a importância da educação e as relações pessoais estabelecidas desde os primeiros anos de vida, pensou-se na infância e em suas particularidades, possibilitando o aprendizado e a troca de saberes mesmo que de forma remota. Contudo, é evidenciada a necessidade do auxílio dos pais ou de alguma pessoa do grupo familiar para a utilização de alguns recursos pedagógicos, enriquecendo a participação ativa da família.

Considerando todas as mudanças e o contexto social, nos perguntamos: Como está a parceria da família e a escola nesse mais de um ano de pandemia? Quais os desafios familiares e pedagógicos diante desse "novo normal"?

Não é possível determinar uma única resposta a essas questões, devido à realidade da comunidade, das famílias, situação financeira, entre outros fatores que podem implicar de alguma forma. De toda forma, entendemos que alguns aspectos discutidos nos ajudarão na compreensão da importância da parceria da família e escola, para que questões de ordem pedagógica assim como afetiva sejam entendidas e consideradas como fundamentais para os processos de desenvolvimento das crianças, de maneira que devem ser efetivadas por meio do diálogo, da partilha e da parceria, com o objetivo de minimizar os impactos, diante de uma situação tão incerta para a sociedade contemporânea.

O caminho dessa reflexão busca compreender a relação da família e da escola juntamente com o papel que desempenham na vida das crianças, evidenciando que ambas são responsáveis pela construção do conhecimento e do seu desenvolvimento integral, portanto, surgem como fundamentais no processo evolutivo. Consideramos as discussões e as vivências diante aos desafios e dificuldades que a pandemia nos trouxe. Buscamos discorrer sobre a participação das famílias e as experiências que as aulas on-line proporcionaram, assim como, consideramos as metodologias utilizadas para estas inter-relações e os relatos dos familiares sobre a pandemia e seus reflexos no âmbito familiar.

A importância da relação família e escola

Atualmente, a sociedade e a família compartilham as funções sociais bem como as educacionais desde a primeira infância, aspectos que antes eram restritos apenas ao grupo familiar. Sabemos que essa convivência é de extrema importância para o desenvolvimento integral das crianças e ressaltamos que os fatores socializadores presentes no ambiente escolar, sejam eles com professores, colegas, gestores e demais funcionários, contribuem para o envolvimento da criança com o processo de aprendizagem.

Segundo Gema (2007), na etapa da Educação Infantil a comunicação e a parceria entre a escola e a família é imprescindível, buscando uma relação de respeito, contribuindo para que a criança seja o protagonista, e visando a sintonia entre a família e a escola,

> Todos concordam que a relação com as famílias é um elemento essencial na educação infantil, relação que se acredita deve ser tanto mais estreita quanto menor for a criança. Com certeza, todos concordam também que nosso sistema educativo, da educação infantil até o final da obrigatoriedade escolar, as relações família/escola em geral são escassas e frágeis (GEMA, 2007, p. 211).

Vale ressaltar que, para o bom desenvolvimento da criança, principalmente nos anos iniciais de sua construção como sujeito na sociedade, a presença e a participação da família e da escola em seu processo evolutivo se faz necessário, contudo, ainda hoje há questionamentos quanto às responsabilidades educativas dentro e fora do âmbito escolar, afinal, de quem é esta responsabilidade?

A Constituição Federal Brasileira de 1988 ressalta que as responsabilidades da criança não se limitam somente à escola e nem apenas às famílias, mas que todos temos o dever de proporcionar um ambiente favorável que contribua com seu desenvolvimento. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar às crianças e aos adolescentes o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1988).

A participação e envolvimento dos pais no cotidiano escolar das crianças na Educação Infantil é um dos aspectos mais complexos, uma vez que é de extrema importância o acompanhamento do desenvolvimento das crianças para que ocorra o sucesso no âmbito escolar, diante das relações família e escola, como define a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96

> Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: VI- articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996).

Ao colocar a criança como protagonista na sociedade, observamos que a relação escola e família é indissociável, pois ambas contribuem diretamente no desenvolvimento das necessidades e habilidades desde a primeira infância, mesmo considerando os múltiplos objetivos e valores do contexto familiar, uma vez que, uma instituição complementa a outra. Ao buscar uma gestão democrática e proporcionar a parceria entre a família e a escola, baseando-se em uma relação de respeito e valorização de fatores sociais, culturais e econômicos, é possível observar resultados positivos na vida da criança.

A formação pessoal de uma criança depende do meio e das possibilidades que são proporcionadas. O benefício dessa parceria estabelecida entre a família e a escola resulta em um melhor aprendizado, novas possibilidades e o estímulo do desenvolvimento integral da criança. Acreditamos que uma participação maior da comunidade e contribuições efetivas das famílias nas práticas escolares são primordiais para o bom funcionamento das propostas pedagógicas. Para isso, essa relação necessita ser pautada no diálogo, estabelecendo uma troca mútua, fornecendo ambientes motivadores e inter-relações entre toda a equipe pedagógica, famílias, crianças e comunidade.

O resultado do êxito de uma relação família e escola participativa depende de uma parceria que busque estreitar laços e estabeleçam novos vínculos diariamente, fazendo com que tanto a família quanto a escola contribuam da sua maneira. De que maneira? Defendendo seus princípios e ideais; visando um único propósito; considerando a importância das contribuições e participação na vida das crianças; enfrentando e solucionando os desafios bem como empecilhos que surgem no decorrer do processo educativo.

Relação família e escola na pandemia

Ao longo dos anos, a escola e as famílias estão apresentando significativas mudanças, refletindo diretamente e indiretamente em sua estrutura assim como em seus papéis diante das necessidades das crianças que estão em seu

processo formativo. A família tem a responsabilidade e o papel fundamental de contribuir no processo de formação integral da criança, proporcionando desde a Educação Infantil um ambiente facilitador para a construção de valores sociais, emocionais e a valorização de suas vivências, culturas e os grupos do qual fazem parte. Para isso, a escola deve conhecer o público-alvo e a realidade na qual a criança está inserida, planejando propostas que garantam o desenvolvimento de atividades pertinentes e significativas para que ocorra a aprendizagem eficaz e de qualidade.

No entanto, sabemos que há diversos fatores que influenciam no envolvimento das famílias e na participação delas na educação de suas crianças, considerando inúmeros desafios que são enfrentados no decorrer do cotidiano escolar, seja por falta de interesse, tempo ou até mesmo o desconhecimento sobre a importância dessa parceria no processo educativo de seus filhos. Esse papel é reforçado pelo Artigo 205 da Constituição Federal que diz "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade" (BRASIL, 1988).

Uma vez que o contexto atual é de pandemia e as aulas presenciais foram suspensas totalmente em março de 2020 devido à necessidade do isolamento social, a família necessitou ainda mais exercer esse papel tão importante e fundamental no processo de ensino e aprendizagem, por meio do ensino remoto emergencial, no qual se depararam com a dependência das crianças dos seus pais para a participação, comunicação e compreensão das atividades propostas pelos professores.

Malaguzzi (2005) nos apresenta que o professor no período de ensino remoto assume o papel de mediador, observador e facilitador das vivências, porém esse papel de protagonismo das vivências foi dividido com as famílias, estabelecendo vínculos e uma nova parceria diante das dificuldades que surgiram e das necessidades familiares apresentadas.

É de responsabilidade do professor adequar as atividades e as ações mitigadoras que seriam propostas em sala de aula para a realidade que foi imposta pela pandemia, adaptando-se à nova realidade, para que a criança consiga continuar se desenvolvendo, mesmo sem frequentar a escola presencialmente. Contudo, a pandemia evidenciou que o ensino e a aprendizagem não se restringem apenas ao ambiente escolar, ultrapassando os muros das escolas e enaltecendo as relações que ocorrem fora das instituições de ensino. No entanto, é imprescindível a comunicação e o elo entre a família e a escola, mantendo-se unidas e caminhando juntas, tornando-se ainda mais essencial para que junto à equipe pedagógica encontre metodologias e o suporte para a promover ambientes bem como momentos primordiais para a formação de seus filhos.

Os professores estão buscando desenvolver suas habilidades para a criação e utilização de recursos tecnológicos, mantendo os canais de comunicação com as famílias mais acessíveis. Em busca de melhores estratégias, foram utilizados diversos tipos de plataformas em um curto espaço de tempo, adequando e propondo melhores soluções para o planejamento juntamente com o acesso das crianças em casa às propostas e às atividades apresentadas.

Para Lévy (1999), no isolamento social as ferramentas digitais possibilitaram novas relações, comportamentos e alternativas das pessoas estarem conectadas, havendo um acesso rápido e seguro às informações, tornando as famílias e a comunidade mais informadas, ganhando a relação família-escola um novo formato e novas características, compartilhando e valorizando singularmente os relacionamentos da criança.

Com a escola e a família unida, os objetivos alcançados e promoção do aprendizado se tornam ainda mais valiosos às crianças, considerando que as relações se estreitam e as oportunidades educativas se enriquecem por meio dos recursos pedagógicos que são apresentados dentro e fora do contexto escolar.

Neste momento delicado de pandemia e isolamento social, buscaram-se alternativas acessíveis às famílias e aos educadores, baseando-se na realidade das crianças e no contexto familiar. As crianças que vivenciaram a Educação Infantil na pandemia, participando do ensino remoto, estão inseridas no contexto tecnológico desde à primeira infância, sendo desde muito cedo o acesso aos recursos pedagógicos propostos e às diversas tecnologias que são utilizadas como ferramentas em seu processo educativo. Isto é, nessa nova realidade o auxílio das famílias para o despertar do interesse e o conhecimento prévio dos mesmos a esse novo ambiente educativo são indispensáveis, uma vez que são utilizadas ferramentas que necessitam de supervisão e suporte.

Contudo, não podemos deixar com que o uso de ferramentas digitais prejudique as inter-relações e a troca de experiências, conhecimentos e culturas das crianças quando retornarem às instituições presencialmente, uma vez que esse canal de comunicação digital é utilizado para contribuir e fortalecer ainda mais a parceria entre a família e a escola, e não trazer fatores prejudiciais às crianças pequenas.

Estratégias utilizadas para comunicação com as famílias e as crianças na pandemia

A pandemia atingiu a todo mundo de maneira rápida e repentina, e como medida de segurança e contenção para a não disseminação do vírus, o isolamento social foi imposto. Diante desse cenário, a comunidade escolar, os professores e as famílias seguem em busca de soluções e alternativas para que as crianças não sejam prejudicadas quanto ao acesso e ao compartilhamento de novas experiências, substituindo as aulas presencias pelo ensino remoto. A rápida adaptação às necessidades não contou com um planejamento por parte dos educadores, afetando diretamente e drasticamente o ensino e a aprendizagem das crianças, uma vez que tornou-se uma nova realidade diante ao cenário atual.

Percebeu-se a necessidade de busca por novas ações e estratégias eficientes para suprir as necessidades das crianças nesse momento atual, garantindo sua evolução e o desenvolvimento de suas capacidades. As práticas pedagógicas foram adaptadas a fim de atender as crianças e inseri-las na realidade do público-alvo. Para isso, foram utilizados os meios tecnológicos, sendo a solução mais rápida e eficaz, contudo foram observadas as desigualdades sociais ainda mais evidentes devido à falta dos aparelhos tecnológicos por parte de algumas famílias.

Utilizamos inicialmente as plataformas mais comuns e de fácil acesso por todos, como WhatsApp, enviando propostas de atividades e conversas diárias com as crianças e a famílias, buscando o estreitamento de vínculos e contato direto por meio de áudios, vídeos e mensagens de texto. A página do Facebook da mantenedora foi disponibilizada para que as interações ocorressem por meio de postagens de vídeos gravados pelas professoras com propostas de atividades abordando os temas e projetos desenvolvidos. Em busca do diálogo, encontros online foram promovidos utilizando a plataforma Google Meet, na qual as professoras puderam ter contato ao vivo com as crianças e, assim, manter o vínculo e estreitar laços, mesmo que de maneira remota, ampliando a comunicação entre as crianças, família e escola.

No decorrer do tempo, com a continuação das aulas suspensas, o ensino remoto e híbrido, as estratégias e possibilidades inicialmente propostas precisaram de um olhar mais criterioso e a criatividade se fez necessária para a inovação e diversificação das atividades enviadas. Para isso, as professoras buscaram novas plataformas que contribuíram nessa mudança, como o Google Forms, tornando as atividades mais interativas, com links no qual a criança pudesse acessar e

interagir com o tema proposto, utilizando imagens, quiz, entre outras propostas diversificadas, que permitiam que as crianças pudessem expressar suas opiniões, escolhas e sugestões fossem apresentadas.

Com o objetivo de contribuir ainda mais na construção do conhecimento, buscaram de forma lúdica e interativa propostas envolvendo jogos on-line educativos, nos quais as crianças puderam observar e experienciar os temas abordados nos projetos da instituição, brincando literalmente no mundo virtual. Para completar, as gravações e edições de vídeo ficaram cada vez mais frequentes e com maior diversidade de itens e sons, para que a interação e a curiosidade das crianças, mesmo que em casa, pudessem ser aguçadas, ampliando o alcance e, sobretudo, buscando com que o interesse ao retorno das aulas presenciais fosse maior.

Para comunicação entre a família e a escola, e comunicados gerais, foram criados grupos para cada turma, e os pais tiveram contato direto com a equipe gestora via WhatsApp das instituições, utilizados para publicações importantes e informes breves, mantendo o vínculo e a comunicação formalmente por meio desse recurso. As reuniões de pais, sempre calorosas, passaram a acontecer no Google Meet, se mantendo on-line, com a professora e a família, cada um em seus aparelhos e internet, avaliando e tirando dúvidas sobre o desenvolvimento de cada criança.

Contudo, foi possível perceber que a tecnologia sozinha não consegue alcançar grandes resultados em se tratando das escolas de Educação Infantil, porém quando somada à criatividade e às adaptações pode-se trazer não só conhecimento, mas também o compartilhamento de momentos, vivências, experiências e criar vínculos entre a escola, a família e as crianças.

Vivências do ensino remoto e o enfrentamento de dificuldades nas relações entre família e escola

Em meio ao cenário atual, vivendo dimensões e fatores de dificuldade no processo de mediação do conhecimento, buscamos refletir sobre os aspectos que foram percebidos ao longo das vivências e relatos observados durante as práticas pedagógicas, fazendo uma análise da realidade do público-alvo da instituição, a fim de perceber questões que implicaram diretamente e indiretamente no processo de ensino e aprendizagem das crianças no período de pandemia, principalmente em se tratando do ensino remoto.

Catanante, Campos e Loiola (2020) evidenciam as dificuldades enfrentadas, considerando que as aulas presencias passaram a ser remotas, substituindo os equipamentos escolares por equipamentos domésticos, individualizando o ensino, uma vez que não há a troca entre os grupos de crianças. Contudo, a mediação, que antes era feita pelo professor presencialmente, agora ocorre por meio de uma tela, por muitas vezes tendo a família da criança como o incentivador primordial para essa aprendizagem. No entanto, se não houver uma rotina e a participação da família para incentivar a aprendizagem, não há eficácia e contribuições na construção assim como no desenvolvimento da criança, principalmente quando se trata da Educação Infantil.

Diante de tal cenário, o ponto principal para uma boa qualidade no ensino a distância durante o período de pandemia com o ensino remoto depende além da parceria escola e família citada nesse artigo. São necessários também o uso de aparelhos celular, tabletes, computadores e rede de internet para acesso à grande maioria das atividades e propostas enviadas as crianças.

Em pesquisa realizada com os pais, foi possível concluir que grande parte dos familiares, para não dizer a totalidade, utilizam aparelhos

celulares de seu uso pessoal. Diante disso, fica a indagação: como garantir a qualidade e o sucesso na entrega das propostas bem como das atividades por meio desse método de ensino, visto que não sabemos dizer por exemplo qual a capacidade desse aparelho, até onde ele consegue armazenar ou realizar um trabalho de pesquisa? E vamos além, como nos casos em que tivemos relatos de outras crianças e adolescentes que moram na mesma casa, que dependem de apenas um aparelho celular disponível, portanto a família se vê obrigada a escolher entre os filhos para a participação das atividades remotas. Na maioria dos casos, a escolha acaba sendo para os filhos maiores, que precisam, na visão dos pais, de maior atenção nas matérias, conteúdos e atividades escolares.

Essa realidade nos faz refletir sobre as dificuldades com as quais as crianças estão se deparando para o acesso às propostas e às ações mitigadoras apresentadas pelos professores, pois há famílias que apresentam dificuldades financeiras, evidenciando a desigualdade social, uma vez que não são todas as crianças que têm acesso à informação e a disponibilidade do contato às inúmeras propostas.

O segundo cenário apresentado pelas famílias refere-se à disponibilidade dos pais quanto ao acompanhamento das crianças no desenvolvimento das propostas e a realidade das famílias que trabalham fora durante todo o dia, e fazem o uso desse aparelho celular para outras finalidades que não são o acesso ao ensino remoto, ficando – portanto – fora do alcance das crianças a utilização do aparelho.

Participar da vida escolar dos filhos tem sido uma dificuldade para muitas famílias, principalmente as classes menos favorecidas, uma vez que alegam fatores como a falta de aptidão para o uso de aparelhos tecnológicos, equipamentos inadequados, falta de tempo, de internet e conhecimentos para auxiliar a criança na proposta apresentada. A casa se tornou o ambiente escolar, havendo a necessidade de adaptações e dedicação por parte da escola e da família em tornar esses momentos prazerosos para a criança, superando os desafios e atingindo os objetivos apresentados.

Faz-se necessário repensarmos e refletirmos sobre alguns fatores quanto à mediação da aprendizagem das crianças e aos desafios apresentados pelo ensino remoto, levando em consideração diferentes fatores que implicam diretamente no processo de construção de conhecimento das crianças. Ressalta-se a colaboração da família e o diálogo com a escola, em busca de possibilidades alcançáveis, que visem o desenvolvimento e o contexto no qual estão inseridas, reconstruindo, modificando e reavaliando os métodos bem como as estratégias utilizadas no processo educativo, em busca das melhores possibilidades com objetivo de manter a criança como protagonista, valorizando a interação criança-família, criança-escola e família-escola.

Sendo assim, conclui-se que o público que mais sofreu diante do novo normal que se instaurou ao longo desses dois anos de pandemia nas escolas, com ensino remoto ou ensino híbrido, foram as famílias com menos renda, em consequência, as crianças que perderam ao longo desse período grandes aprendizagens e desenvolvimentos adquiridos no ambiente escolar.

A escola necessita compreender e respeitar o público-alvo que está atendendo, considerando as especificidades das famílias e crianças, em busca de lidar com as diferentes realidades que são apresentadas. O diálogo e a conscientização das famílias quanto à importância de sua participação na formação integral de seus filhos são de suma importância. Para isso, a escola deve estar aberta ao novo, às sugestões, às críticas e às colaborações que a família tem a acrescentar, estreitando os vínculos e criando novos laços, não havendo receio da aproximação e participação da comunidade no ambiente escolar.

Uma escola aberta que preza pela gestão democrática e participativa traz benefícios para a comunidade e dá voz as crianças.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível: http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_15.09.2015/ ind.asp. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. *Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.* v.1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CATANANTE, Flávia; CAMPOS, Rogério Cláudio de; LOIOLA, I. Aulas Online Durante a Pandemia: Condições de Acesso Asseguram a Participação do Aluno*? Revista Educ@*ção *Científica*, v. 4, n. 8, p. 977-988, 2020. Disponível em https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/122. Acesso em: 27 out. 2022.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCsTNbWg8JNGRcV9pN/abstract/?lang=pt. Acesso em: 27 out. 2022.

GEMA, Paniagua. *Educação Infantil:* resposta educativa a diversidade. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva*: por uma antropologia do ciberespaço. 2. ed. São Paulo, SP: Loyola, 1999.

MALAGUZZI, Loris. Uma carta con tres derechos. *In*: REGGIO CHILDREN. *Lo cien linguajes de la infancia.* Barcelona: Rosa Sensat, 2005. p. 214 – 215.

AÇÕES NA PARCERIA ESCOLA E FAMÍLIA NO CONTEXTO PANDÊMICO

MARTINHAGO, Ana Paula Galante[35]
OLIVEIRA, Ana Paula[36]
GOMES, Diana Julia Silveira Vignatti Gomes[37]
Cimei 11 – CEI Maria de Lourdes Cardoso dos Santos e CEI Apóstolo Paulo

Resumo. A pandemia do Covid-19 certamente prescindiu de uma parceria mais efetiva com as famílias. No Cimei 11, isso aconteceu desde o cadastro até o contato para o envio das atividades propostas, seja via remota ou presencial. A participação dos familiares nesse acompanhamento das ações propostas contribuiu para minimizar os prejuízos causados pelo fechamento das unidades educacionais e, assim, oportunizar possibilidades de interações e brincadeiras para as crianças da aprendizagem. Para além dessas estratégias utilizadas nessa interação, também ocorreram ações de apoio financeiro para as famílias. Os documentos que norteiam o Projeto Pedagógico, as metas traçadas, a burocracia transformada em construção de conhecimentos e a sedução pedagógica utilizada pelas professoras, garantiram a continuidade das ações, dentro de seus limites e possibilidades. (Re)adquirimos a prática do diálogo e (re)estabelecemos a parceria com um (re)significado da educação infantil nesse tempo de pandemia e muitas perdas.

Palavras-chave: educação infantil; família; pandemia; parceria.

"Na integração entre família e escola, um lado sempre espera alguma coisa do outro. E para que as expectativas ocorram é preciso que ambos sejam capazes de construir coletivamente uma relação de diálogo e troca de saberes."
Luiz, Martinhago, 2013, p. 207

O Centro de Educação Infantil (CEI) Maria de Lourdes Cardoso dos Santos e CEI Apóstolo Paulo são escolas municipais de Campinas – SP que compõem um bloco chamado Cimei 11. Os Cimeis possuem a especificidade de compartilharem a mesma equipe gestora, tempos pedagógicos (Trabalho Docente Coletivo, Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional, Comissão Própria de Avaliação, Conselho de Escola) e Projeto Pedagógico.

A Lei de Diretrizes Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 1º, fala sobre a responsabilidade da escola de educar as novas gerações; no artigo 2º, diz que a educação é um direito de todos e dever da família e do Estado, dando a responsabilidade de oferecer e dar condições adequadas para o ensino; no artigo 12º, a escola tem ainda a incumbência de articular processos de integração da sociedade com a escola. Nos vimos assim diante de um contexto emergencial que colocou as unidades educacionais na linha de frente para a garantia destes direitos.

35 Mestra em Educação e professora
36 Pedagoga e Agente de Educação Infantil
37 Especialista e professora

Nossas unidades educacionais são localizadas na região sudoeste de Campinas, parte periférica da cidade. A maioria das famílias atendidas nas duas unidades escolares se encontram em situação de vulnerabilidade social e são beneficiadas por programas sociais do governo federal. Com o início da pandemia em 2020 até meados de 2021, a situação de vulnerabilidade agravou-se e a Prefeitura Municipal, juntamente com a Ceasa[38] e escolas, cadastraram famílias necessitadas para o recebimento de cesta básica e hortifruti. Todo o trabalho foi planejado e organizado pelas unidades educacionais de forma a promover o acolhimento e a parceria com as famílias, fazendo-as se sentirem seguras, confiantes e mantendo um vínculo mais sólido.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e do adolescente (BRASIL, 1990), instituído pela lei nº 8.069/90, no seu artigo 19, afirmam que a criança tem o direito à educação para o desenvolvimento de sua pessoa nos aspectos físico, cognitivo e social. Mesmo em um contexto pandêmico, em que houve a paralisação do atendimento presencial, esse direito permaneceu inalterado e a secretaria municipal de educação trouxe orientações para o replanejamento e a proposição de ações que pudessem mitigar os prejuízos causados.

Nesse sentido, destacamos o Caderno Curricular Temático "Espaços e tempos na educação das crianças (Campinas, 2014) que apresenta a preocupação em oferecer uma educação de qualidade para as crianças, as famílias e a comunidade nos seus diferentes contextos e culturas, trazendo-as como protagonistas.

> [...] ganha destaque e a observação e a escuta das crianças, dos adultos educadores e das famílias, em interação, no pensar e fazer juntos uma educação que contemple a formação da criança e sua autonomia para viver (n)o mundo, sem deixar de considerar a especificidade da ação pedagógica, com seus movimentos de planejamento, avaliação e replanejamento (CAMPINAS, 2014, p. 99).

Evidenciamos que nossos Projetos Pedagógicos têm adendos todos os anos que apontam o processo de avaliação e construção das metas. Toda a equipe avaliou que antes da pandemia as famílias eram mais presentes no contexto educacional e que, no ano de 2020, devido à necessidade de distanciamento social e, consequentemente, do cancelamento das aulas presenciais, não foi possível atingir todos os objetivos propostos. As educadoras tentaram manter o vínculo com as famílias por meio da página do Facebook, com o envio de vídeos e propostas. Na avaliação, observou-se que os vínculos não puderam se consolidar conforme o esperado.

Nesse contexto, para 2021, tendo em vista a continuidade do contexto de pandemia, colocamos como meta;

> Investir na qualidade de comunicação com informações mais necessárias e, como um elo entre família/escola. Embora tenha um bom relacionamento com as famílias, a comunicação será intensificada com mensagens de WhatsApp, Facebook, google meet e entrega de materialidades. (CAMPINAS, 2021, não paginado).

Com o foco nessa meta, no início do ano letivo, foi organizado um grupo de WhatsApp para cada turma e as atividades foram planejadas tendo por base o Projeto Político Pedagógico e o interesse das crianças. Também postamos as atividades, como alternativa, no Facebook e percebemos que as interações pelo WhatsApp tiveram maior alcance.

Todas as famílias têm WhatsApp, às vezes compartilhados com diversas pessoas da mesma família que fazem uso de um mesmo aparelho e

38 CEASA é a central de abastecimento, constituídas por empresas estatais ou de capital misto destinadas a promover, desenvolver, regular, dinamizar e organizar a comercialização de produtos da hortifruticultura a nível de atacado.

número[39], e ao fazer avaliações sobre a qualidade das interações incluímos reuniões no Google Meet além de entrega de materialidades com mais frequência.

Para as famílias que não compareciam, a equipe gestora fez a busca ativa, que consistiu em ir à casa da família, levar os materiais, conversar sobre a situação disponibilizando a colaboração e parcerias.

Como já afirmamos, essa parceria com a família se dá antes da criança ingressar na escola, sendo o trabalho organizado a partir do planejamento do acolhimento nesse período pandêmico. A escola atende crianças em período parcial do agrupamento II/III[40] e III[41] e grande parte estão vindo para a unidade educacional pela primeira vez, sem saber sobre seu funcionamento.

Diante do quadro pandêmico, foram disponibilizadas duas opções para realização de cadastro, on-line ou presencialmente, com dia e horário previamente agendados. Conforme Resolução publicada em diário oficial, o cadastro on-line[42] deve ser preenchido pelo responsável da criança e obrigatoriamente anexados documentos comprobatórios solicitados no sistema.

Após o preenchimento e finalização do pré-cadastro pela família, as informações ficam disponíveis no Sistema Integre (acadêmico) para análise da equipe escolar onde o mesmo pode ser deferido, indeferido ou – ainda – pode-se solicitar a complementação de documentação. Assim que finalizado todo o processo, o comprovante do cadastro é enviado via e-mail registrado pelo responsável, com data de divulgação da listagem para futura efetivação da matrícula.

O atendimento do cadastro presencial também é orientado pela resolução, lembrando que toda escola é um posto de cadastro, independentemente da localização do endereço residencial do solicitante. O mesmo deve ser realizado pelo representante legal da criança, em posse dos documentos necessários (Documento com foto do representante legal, se for o caso, comprovante de tutela, certidão de nascimento e comprovante de endereço e comprovante de benefício social se necessário). Nesse mesmo momento, a família recebe seu comprovante e orientações sobre o georreferenciamento e a divulgação da lista de classificação.

Após a finalização do processo de georreferenciamento que é realizado pela Coordenadoria de Educação Básica (CEB), a criança é direcionada via sistema Integre para a escola onde deverá efetivar a matrícula. Recebemos também através do e-mail institucional um aviso de matrícula em processamento com os dados da criança. A escola por sua vez, tem como dever entrar em contato com o familiar para informá-lo, marcar dia e horário, orientando sobre a documentação necessária para efetivação dessa matrícula.

Este momento é de suma importância, pois é um dos primeiros contatos da família com a escola. Prezamos por um atendimento de excelência, de acolhimento para além da efetivação da matrícula; são ouvidas e esclarecidas dúvidas sobre a rotina das turmas, horários, alimentação, atividades pedagógicas, uniforme escolar, vale transporte e transporte fretado, necessidade de cadastro para o benefício de recebimento de cesta básica, visitação dos espaços para a apresentação da unidade educacional, entre outros.

Após a efetivação da matrícula pela escola no sistema municipal, é necessário também realizar a matrícula na Secretaria de Educação Digital (SED).

39 O WhatsApp compartilhado significa um aparelho de celular com um número de WhatsApp com grupo de escola da criança e dos irmãos, trabalho da mãe e pai, contato dos familiares, conta comercial etc.

40 O Agrupamento II/III atende crianças de 2 anos a 5 anos de 11 meses.

41 O Agrupamento III atende crianças de 3 anos a 5 anos de 11 meses.

42 Cadastro on-line disponível em: https://precadastroinfantil.campinas.sp.gov.br. Acesso em: 10 set. 2022.

Tudo parece muito simples e seguindo uma linha, mas não é. Tivemos um caso de uma mãe que descobriu que o seu nome na certidão de nascimento do seu filho estava faltando uma letra[43]. Outro foi que uma avó materna junto com o pai cuidava da criança e morava em uma casa de madeira sem conta, nem de energia ou água, usavam fossa e água que pegavam de uma bica e precisavam de uma conta para comprovar residência.

Tem casos em que a criança é de idade obrigatória. Ligamos nos números e ninguém atende; incluímos no WhatsApp e não tem; fazemos, então, a busca ativa. Em algumas casas, existe a rua e não o número da casa, então enviar correspondência seria inútil; em outros, os vizinhos contam onde mora a família; e há – ainda – casos em que mostram o boletim de ocorrência com todos os documentos roubados e atestando que não poderiam suprir a exigência dos documentos para efetivar a matrícula.

> A luta pela democratização da escola é constante, tendo de ser pensada no âmbito teórico e prático, com exemplo de vivências para que as pessoas não pensem que isto é apenas uma utopia, e sim que está em constante construção porque cada época, história e objetivo variam de acordo com a comunidade local e uma política nacional. (MARTINHAGO; PENIDO; GUERRA, 2021, p. 31)

Ao passar por todo esse processo, conseguimos manter a parceria escola e família, e, antes do contato com a professora, as mesmas já se sentem pertencentes ao grupo, tendo esclarecimento de todas as suas dúvidas e dos protocolos bem como procedimentos desse período de pandemia.

A acolhida das famílias se deu, inicialmente, pela inclusão no grupo de WhatsApp da turma. Nesse grupo, os administradores são os professores e a equipe gestora que colocam como uma das pontes para contato com as famílias. São transmitidas diversas informações, desde disponibilização e entrega de cestas básicas, informativos sobre previsão de retorno das aulas, até assuntos pedagógicos: postagens de vídeos com propostas de atividades, leituras de histórias, músicas, conteúdo de informações sobre prevenção e combate ao Covid-19, e medidas sanitárias.

Algo muito evidente na acolhida das famílias foi como a pandemia afetou diretamente suas vidas. Alguns perderam não só o contato com os círculos sociais, mas também o emprego e entes queridos. Muitos foram os relatos de contaminação pelos familiares das crianças, a maioria recuperados, porém, a angústia e a incerteza permeavam as falas das famílias: “até quando vai o isolamento?”, “as aulas vão voltar logo?”, “está difícil manter a criança sob os cuidados pagos do cuidador(a)”, “não tenho tempo para acompanhar minha criança nas atividades remotas”, “não tenho acesso à internet de qualidade”, “minha criança está ficando na casa de parentes, que me ajudam no cuidado nesse momento de restrição”, entre muitos outros.

Outra realidade encontrada, com menos frequência, foi a não interação por parte do familiar responsável. A ausência de informações sobre a criança era um fator de preocupação para a equipe escolar, pois, em tais casos, não era recebida a devolutiva das propostas pedagógicas, nem mesmo qualquer interação que trouxesse a criança como protagonista do contato. Nesse momento, foi questionada a condição social e familiar em que a criança estava inserida. Para atuar nesse sentido, foi necessária a busca ativa e muita cautela no entendimento da realidade vivida pela criança e sua família.

A escola contou com a colaboração do Formulário Google e a participação dos

43 Por exemplo, o nome da mãe era Taianara e estava escrito Tainara. Na certidão de nascimento da criança estava Tainara e no RG da mãe Taianara, que é o correto.

familiares em quatro momentos, para responderem a um questionário de avaliação da qualidade do atendimento. Fizemos a análise das respostas, com o foco na escuta atenta das famílias, e enviamos um retorno com os nossos posicionamentos e reflexões.

Obtivemos algumas informações significativas, como 100% dos familiares possuem WhatsApp, a maioria tem internet em casa e as que não tem usam dados móveis. Mesmo com esses dados, os familiares pediram para enviar materialidade de forma concreta e os mesmos se dispuseram a vir buscar.

Nesse tempo de pandemia, manter a parceria escola e família vem sendo primordial para mantermos o elo para a promoção dos saberes na formação das crianças. Por isso, ao ouvir as famílias, utilizamos as estratégias elencadas e sugeridas, permanecemos com o uso do WhatsApp, contatos telefônicos, Google Meet e intensificamos a entrega de materialidade.

A comunicação e o sentimento de pertencimento da comunidade escolar, os esclarecimentos sempre respaldados em legislação, as informações da mídia quanto ao Plano São Paulo, as orientações do Devisa[44] Campinas e da Secretaria de Educação dialogaram, de forma a trazer autonomia e segurança para a unidade educacional.

A confiabilidade nas informações e a sintonia da equipe escolar foi fundamental para passar esse compromisso que temos com a educação, cada grupo de profissionais (professores, agentes, gestão, limpeza, cozinha, zeladoria) compreende a dinâmica escolar, participa das Reuniões de Avaliação Institucional e tem ciência das metas, Projeto Pedagógico e protocolos de segurança ao combate do Covid-19.

Os meios tecnológicos e a busca ativa nesse contexto ajudaram a escola a manter a parceria e compreendemos que, em meio a toda a ansiedade e perda gerada pela pandemia, todos buscaram (re)significar e (re)estabelecer os vínculos, enfrentando os desafios e dificuldades na relação.

A cada dia demos um passo, buscando formas de interação e oportunização de vivências com os novos hábitos e mudanças de comportamento, que se tornaram necessários em nome da segurança da população e do direito à educação.

44 Departamento de Vigilância em Saúde de Campinas – SP.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível: http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_15.09.2015/ ind.asp. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente* (1990). 4. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados; Coordenação de Publicação, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1 out. 2021.

CAMPINAS (SP). *Educação Básica:* Ações Educacionais em Movimento: Volume I: Espaços E Tempos Na Educação Das Crianças. Campinas, SP: SME/DEPE, 2014. (Caderno Curricular Temático)

CAMPINAS (SP). *Projeto Pedagógico CEI Maria de Lourdes Cardoso dos Santos*, 2021. Disponível em: pponlinesme.campinas.sp.gov.br. Acesso em: 7 out. 2021.

LUIZ, Vera Lucia; MARTINHAGO, Ana Paula Galante. Integração escola e família: uma prática possível. *In*: GARCIA, Valéria A.; SANCHEZ, Débora B. da S. (org.). *Profissionais da Educação Infantil:* a prática pedagógica e a construção do conhecimento. Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas; Secretaria Municipal de Educação; Departamento Pedagógico, 2013.

MARTINHAGO, Ana Paula Galante; PENIDO, Rita M. B.; GUERRA, Tânia R. H. Gestão democrática na educação Infantil: um mosaico social. *In*: MARTINHAGO, Ana P. G.; FERNANDES, L. de F. (org.). *Educação e Emancipação:* democracia, história e formação. Campinas, SP: Apparte, 2021.

(DES)ENVOLVENDO VÍNCULOS AFETIVOS REMOTOS: LAÇOS QUE (EN)CANTAM

ORLANDO, Ariana Paula Freitas[45]
FERRARI, Stela Maris[46]
PASSOS, Cintia Correa da Cruz[47]
et al[48]
Cimei 23 – CEI Criança Feliz e CEI Raio De Sol

Resumo. No ano de 2020, uma pandemia ocasionada pelo Covid-19 acometeu o mundo, tendo como principal combate para a não disseminação do vírus o isolamento social. Muitas foram as mudanças que a sociedade teve que enfrentar e uma delas foi como se reinventar bem como criar estratégias para dar continuidade ao trabalho realizado nas escolas municipais de educação infantil no ensino remoto, com vistas no desenvolvimento global da criança. Nesse contexto, este artigo discorre sobre a afetividade, e sua importância para construção de vínculos nas relações, ainda que à distância. Por meio de recortes das vivências das Unidades Educacionais, públicas, que compõem o Centro Integrado Municipal de Educação Infantil (Cimei) 23, e suas reflexões, mergulharemos no caminho percorrido e dialogaremos sobre a importância das interações dadas em ambientes virtuais, motivadoras de aprendizagens significativas.

Palavras-chave: afetividade; interação; educação infantil; ensino remoto.

"Conte-me e eu esquecerei; ensina-me e eu poderei lembrar; envolva-me e eu aprenderei."
Benjamim Franklin

Há várias definições para o conceito de afetividade em diferentes perspectivas, abordaremos a influência da afetividade nas relações estabelecidas com as crianças. A afetividade deriva da palavra afeto, envolve ternura, paixão e sentimentos. Entre vários termos,

45 Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas, Pedagoga e pós-graduada em Planejamento, implementação e gestão da EAD pela Universidade Federal Fluminense.

46 Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas, Pedagoga, Pós-graduada em Psicopedagogia Escolar e Clínica e Psicomotricidade Infantil.

47 Professora de Educação Básica Infantil da rede Municipal de Campinas, Pedagoga e Pós-graduada em Linguagem e Práticas Discursivas no Ensino pela UNICAMP.

48 CARVALHO, Flávia Marques de (Professora de Educação Básica Infantil da rede Municipal de Campinas, formada em Pedagogia e Letras; Pós graduada em Educação Infantil e Alfabetização); FARIAS, Silmara Alves dos Santos (Professora de Educação Básica Infantil da rede Municipal de Campinas, Pedagoga e Pós graduada em Educação Infantil e Alfabetização); SANTOS, Maira Delbão dos (Professora de Educação Básica Infantil da rede Municipal de Campinas, Pedagoga e Pós graduada no ensino de Ciências e Matemática); SILVA, Paola Rafaela Castanheiro (Orientadora Pedagógica da rede Municipal de Campinas, Pedagoga formada pela UNICAMP e Pós graduada em Direito Educacional pelo Claretiano).

> Na literatura encontra-se, eventualmente, a utilização dos termos afeto, emoção e sentimento, aparentemente como sinônimos. Entretanto, na maioria das vezes, o termo emoção encontra-se relacionado ao componente biológico do comportamento humano, referindo-se a uma agitação, uma reação de ordem física. Já a afetividade é utilizada com uma significação mais ampla, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas. (TASSONI, *s.d.*, p. 3).

Vários foram os pensadores que definiram a afetividade e sua importância, entre eles Henri Wallon (1879-1962), Arantes (*s.d.: s.n.*) o descreve:

> [...] filósofo, médico e psicólogo francês, reconhecendo na vida orgânica as raízes da emoção, nos trouxe, também, contribuições significativas acerca da temática. Interessado em compreender o psiquismo humano, Wallon se debruçou sobre a dimensão afetiva, criticando vorazmente as teorias clássicas contrárias entre si, que concebem as emoções ou como reações incoerentes e tumultuadas, cujo efeito sobre a atividade motora e intelectual é perturbador, ou como reações positivas, cujo poder sobre as ações é ativador, energético.

Dessa forma, cada criança deve ser vista além de sua forma física e suas emoções devem ser estimuladas, sendo a afetividade importantíssima na relação professor(a)-criança, haja vista que a aprendizagem ocorre entre os seres humanos, sendo o início de uma relação social. A criança precisa sentir-se segura perante o(a) professor(a), tem que confiar, ter afeto.

Arantes (*s.d.: s.n.*) afirma que "Na perspectiva genética de Henri Wallon, inteligência e afetividade estão integradas: a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende das construções afetivas." Assim, fundamentado nesse conceito a afetividade representa um elemento importante na busca do saber, sendo responsável pelas construções cognitivas positivas. Os saberes são construídos a partir do pensar e sentir; construindo uma aprendizagem com vínculo afetivo resultando em motivação, maior envolvimento de ambas as partes e com significado.

Mahoney, Almeida (2005) e Damásio (1996) *apud* Oliveira (2009, p. 3) enfatizam,

> [...] a emoção como componente biológico do comportamento humano, estado afetivo que comporta as diversas sensações de prazer/desprazer. Já a afetividade tem um sentido mais amplo, envolvendo as vivências individuais e as formas de expressão mais complexas do ser humano, uma das quais é a linguagem.

Assim, as vivências estão diretamente vinculadas ao conhecimento, ao aprender e nas inter-relações. Cada criança relaciona-se com a aprendizagem de uma maneira peculiar, afinal trazemos nossas histórias e vivências próprias, sendo assim o sentido de conhecimento é diverso para cada ser humano. Nesse aspecto, Pino (1997) *apud* Dorjó (2009, p. 3), faz a seguinte definição:

> [...] os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes [...]. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam [...]. São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações etc.) um sentido afetivo.

Dessa maneira, a afetividade está relacionada às vivências de cada criança e suas formas de interferência na inteligência. Assim sendo, um ambiente em que as interações são estabelecidas, a afetividade condiciona cada criança à

aprendizagem colaborativa. Esta é construída e passa por várias etapas de evolução em seu desenvolvimento, modifica-se de acordo com cada situação e está sempre ligada à cognição.

Nesse contexto, os vínculos não devem ser desprezados, uma vez que eles interferem positivamente nos processos cognitivos. Em um ambiente virtual, é necessária a interação, como contribuição na troca de saberes. E, nesse espaço, o papel do(a) professor(a) nas relações faz com que as crianças, e respectivamente seus familiares, sintam-se vistos e mais motivados em aprender.

Dialogando com a pandemia e (n)a escola

Em 11 de março de 2020 fora confirmado um vírus nomeado Covid-19, que acometeria diversos países no mundo. Os surtos foram evidenciados entre meados de dezembro de 2019 a fevereiro de 2020, tendo sido caracterizada pela OMS como uma pandemia. Então, mundialmente iniciou-se o enfrentamento contra o vírus, tendo sido o isolamento social uma das primeiras medidas importantíssimas aplicada para a contenção do vírus. Sendo assim, devido ao novo coronavírus, as aulas foram suspensas pelas autoridades governamentais por tempo indeterminado, com objetivo de evitar possíveis contaminações em massa, e reduzir o fluxo de pessoas circulando, logo diminuir os riscos de novos contágios.

O ano de 2020 foi marcado por muitas perdas e inquietações, trouxe desafios e necessidade de mudanças e adaptações. Sabendo que a Unidade Educacional é um local destinado à troca de experiências, de construção de novos conhecimentos, de espaços brincantes, diante do cenário de isolamento social e quarentena, os educadores da Rede Municipal de Campinas, inquietos e com anseio de saber como estavam as crianças, mergulharam em discussões e dedicaram-se a desenvolver estratégias para que a interação com as crianças fosse empreendida.

A fim de ampliar o olhar sobre as inquietações, segue, inicialmente, uma reflexão em forma de poema realizada por uma Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas, que expressa uma das muitas preocupações dos educadores:

> Ah se eu soubesse… Ah se eu soubesse que por trás daquele desrespeito havia um sofrimento, um desemprego, um desesperar; Ah se eu soubesse que por trás daquele jeito violento e agressivo de agir cenas reproduzidas sobre o seu cotidiano se passavam ali; Ah se eu soubesse que por trás daquela mentira o medo reinava e devastava tirando toda coragem que um dia existira ali; Ah se eu soubesse que por trás daquela lágrima muito se passava, a dor e a inocência dali era roubada; Ah se eu soubesse que por trás daquele silêncio um mundo havia a se guardar. Ah se eu soubesse… Então eu permitiria a criança se acalmar, auxiliaria a lidar com seus sentimentos, suas inseguranças e seus segredos a mim poderiam confiar. As ouviria com paciência, e talvez nas entrelinhas seria possível a decodificar. A motivaria a ser corajosa, pelas lentes de uma história que me dedicaria a contar. Ah se eu soubesse... seria coautora daquela história e sua trajetória poderia modificar. Ah se eu soubesse… (ORLANDO, Ariana Paula Freitas, 2020).

Posto isto, o desafio inicial da equipe de educadores dos Centros Municipais de Educação Infantil que compõem o Cimei 23 (Centro de Educação Infantil Criança Feliz e Centro de Educação Infantil Raio de Sol), ambos localizados no Distrito do Ouro Verde, município de Campinas/SP, que realizam o atendimento em Agrupamento III – crianças de 03 a 05 anos, em replanejar o ano letivo e, de certa forma, se reinventarem enquanto Unidades Educacionais, conscientes de que a Educação Infantil não se faz à distância, mas cientes desde

o início que, apesar do distanciamento, o contato com as crianças e famílias seria extremamente significativo.

Retomando o percurso construído, resumidamente o Plano de Ação das Unidades Educativas aponta que no início de abril, após o término do recesso docente antecipado, a equipe gestora criou um grupo de WhatsApp com toda equipe de professoras, objetivando agilizar e facilitar a comunicação; a partir das discussões discorridas e do planejamento inicial, realizado anteriormente à pandemia, do Projeto Pedagógico, duas frentes de ação foram adotadas: o WhastApp institucional e a página no Facebook dos CEIs; o WhatsApp Business foi criado para uma comunicação eficaz e ágil com as famílias, tendo sido instalado com o número telefônico do Centro de Educação Infantil (CEI) Raio de Sol, no aparelho móvel particular da Diretora Educacional, que ficou responsável pela comunicação por meio de lista de transmissão; em relação ao Facebook, por decisão coletiva, foram criados grupos fechados (sendo composto por familiares das crianças matriculadas e funcionários da Unidade Educativa). Foram criados dois grupos, sendo CEI Criança Feliz e CEI Raio de Sol para interação de toda comunidade escolar, estando o perfil Cimei 23 vinculado aos grupos. Este perfil ficou sob a responsabilidade da Orientadora Pedagógica, tendo também como administradores todo corpo docente que participam efetivamente, conectando-se com a comunidade escolar e com as crianças, aceitando pedidos de novos membros, realizando a postagem de vídeos, de histórias, sugerindo atividades com as crianças, interagindo, entre outros.

Aproximadamente no mês de maio, houve novo diálogo sobre a possibilidade de criação de grupos de WhatsApp por turma, no intuito de estreitar e tornar mais afetivo o diálogo entre professora da sala versus crianças e seus familiares, tendo sido unânime a opção da utilização desse recurso pela equipe de educadores.

Nesse universo expandido, foram organizados os grupos de WhatsApp de cada turma, pelas docentes, com a preocupação de minimizar a distância e manter o vínculo entre criança e escola. Docentes, que cotidianamente refletiam sobre a importância de acolher as famílias em suas angústias, dúvidas, anseios sobre o momento tão delicado vivenciado, e em as(os) apoiarem nas suas dificuldades mediante ao "novo ensino remoto". Esse processo de acolhimento das famílias e das crianças proporcionou uma relação ainda maior de confiança e respeito, estreitando o vínculo entre escola-família. Os docentes (re) planejaram diversas atividades pedagógicas mitigadoras para que crianças que, outrora estavam fisicamente no ambiente escolar, pudessem se expressar em espaços redefinidos. Foram sugeridas brincadeiras para movimentar o corpo; atividades imaginativas como ouvir histórias para dormir contadas pelas próprias docentes; diversas enquetes para a escolha de histórias contadas; atividades para expressarem suas emoções como vídeos, bate papo com a turma, fotos da sua rotina em casa, dos irmãos, dos animais de estimação; tendo sido sugerido que, junto com a família, registrassem em fotos/vídeos as árvores, flores diferentes, o movimento dos pássaros, a chuva caindo no telhado, o movimento lento dos insetos e da vida; atividades de artes com materialidades e miudezas da natureza, ambiente esse encantado e próprio das crianças. Todas as impressões e registros foram avaliados constantemente e tomados para pesquisas bem como para reflexões para novas sugestões de atividades. O grupo de educadores, convictos da importância do pensar e fazer juntos, teceram muitas de suas ações com as crianças e seus familiares. Afinal, todos estavam vivenciando uma nova e incerta realidade, o exercício de refletir estava plenamente voltado para esse momento. Nas atividades enviadas diariamente nos grupos, o olhar atento, a escuta sensível, o compartilhar de ideias e da vida: a vida cotidiana, a vida verdadeira, a vida emocional, se faziam presentes. Enquanto

isso, a vida acontecia, de forma diferente, ora angustiante, muitas vezes alegre, inusitada, mas acontecia. O ir e vir apresentou-se mais lento, por diversas vezes desgastante, mas tendo todo o cuidado, pela equipe, em levar encantamento para as crianças e suas famílias, estreitando laços, afirmando, e reafirmando, incessantemente a importância da escola para além das paredes feitas de tijolos.

Houve demasiado comprometimento da equipe com essas ações, que de diversas maneiras realizou contato com as famílias, em ligações telefônicas, WhatsApp, *Messenger*, contato da equipe de apoio das unidades, e, quando esgotadas estas possibilidades, a Diretora Educacional realizou visita pessoalmente à residência de algumas crianças, de acordo com o endereço constante na ficha cadastral, das quais não se obteve a localização somente de duas famílias do Centro Integrado Municipal de Educação Infantil (Cimei).

Paralelo a isso, uma pequena pausa para uma reflexão valiosa, apesar de não fazer parte diretamente da temática desenvolvida, no entanto tão significante quanto todo assunto abordado, é importante ressaltar que projetos foram pausados, como a horta, primordial para o desenvolvimento de hábitos saudáveis nas crianças e que também as leva a se envolverem com os elementos da natureza, pois usam todos os sentidos, quando em atividade presencial. A professora responsável pelo projeto, por diversas vezes, expressou seus anseios sobre as crianças, que, devido ao isolamento social, possivelmente estariam mais expostas a telas (celulares, tablets, computadores e TV) por muitas horas e/ou sem atividades físicas, considerando que as unidades educativas oferecem diferentes espaços e propostas que atendem as múltiplas necessidades das crianças. As vivências práticas do projeto horta, que passavam também por um certo intervalo, foram fundamentais para instigar a curiosidade das crianças e por contribuir na ampliação do repertório de questionamentos assim como no interesse sobre o meio ambiente para diferentes universos. Dessa forma, a inquietação dessa professora, assim como de toda equipe educativa, foi pensar o como poderia ser realizado um trabalho à distância que se aproximasse da importância do respeito à natureza, sobre o esperar o tempo do crescimento das hortaliças, a entender quando cada uma delas está pronta para a colheita, sobre o crescimento e o conhecimento de cada planta assim como a importância da rega. Essa inquietação e esses anseios foram transformados em formação para equipe educativa sobre a temática da horta, para que estes agregassem mais elementos para posteriormente, quando possível, realizassem o plantio com as crianças. Afinal, ações como a formação, o trabalho e o envolvimento coletivo é essencial para que a construção de projetos com as crianças e famílias tenham sentido, construa vínculos, e que chegue até estes sem ruídos, ainda que remotamente.

Percebeu-se, então, por meio dos registros e das ações realizadas que as docentes, apesar da obrigatoriedade em cumprir somente os tempos de Trabalho Docente Coletivo (TDC) e Trabalho Docente Individual (TDI), que se empenharam para além das horas designadas.

Aprendizagem com afetividade

As discussões sobre como interagir com as crianças quanto aos recursos tecnológicos (plataformas de interação como Grupo no Facebook, lista de transmissão ou grupos criados no WhatsApp) ganharam vida no Cimei 23 e, paralelamente, a influência e importância da afetividade nesses espaços virtuais são construídas pela equipe de educadores com a oferta de atividades mitigadoras.

Segundo Freire (1995, p. 30), uma aprendizagem significativa e transformadora significa que "É preciso inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado

é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado". Assim sendo, um dos desafios de interagir remotamente na educação infantil, apesar das dificuldades, é de proporcionar um espaço revolucionário onde as crianças, famílias e seus educadores mantenham-se em um mundo virtual de aprendizagens mitigadoras, concebendo novos conhecimentos, imaginando e recriando. Neste contexto desafiador e totalmente novo, as constantes formações sobre as diversas possibilidades de uso dos recursos tecnológicos possibilitaram que os Tempos Docentes Coletivos (TDCs) formais dos educadores fossem também ressignificados, enriquecendo a troca de experiências e aprendizagem colaborativa, permeando os diálogos entre a equipe de educadores, sendo espaço de escuta, dividindo ideias, informações e materiais digitais, de decisões e construções coletivas.

Conforme amplia-se as possibilidades, nos Tempos Docentes Individuais (TDIs), a equipe de educadores estabelece interlocução com as crianças e familiares por diferentes plataformas WhatsApp, Facebook e contato telefônico via aparelho celular pessoal. O giz na lousa, a presença física, atividades brincantes, atividades artísticas, contação de histórias, brinquedos no parque, projetos, sabores e saberes são transformados em recursos audiovisuais; e por meio deles a equipe de educadores se apresenta às crianças e seus familiares com suas fotos, seus vídeos e vozes, o primeiro contato, o olho no olho, a voz que guia, enceta-se – então – um caminhar remotamente. Segundo Silva,

> [...] um produto, uma comunicação, um equipamento, uma obra de arte, são de fato interativos quando estão imbuídos de uma concepção que contemple complexidade, multiplicidade, não-linearidade, bidirecionalidade, potencialidade, permutabilidade (combinatória), imprevisibilidade, etc., permitindo ao usuário-interlocutor-fruidor a liberdade de participação, de intervenção, de criação (SILVA, 2002, p. 100).

Assim sendo, sabemos da importância das trocas, das interlocuções, das múltiplas interações para a formação das conexões entre professores e crianças em ambientes virtuais de aprendizagem. Espaço este que também possibilita comunicar-se, expressar-se com gestos, com o corpo, com a voz, com a dança, por meio de fotografias, de maneiras infinitas.

Apesar da falta da presença física, a interação à distância busca, igualmente aos presenciais, uma aprendizagem significativa, de qualidade. Portanto, essa superação ocorre nas relações criadas nesses ambientes virtuais. Neste contexto, Oliveira (2009) nos traz que a migração dos processos educativos para os ambientes on-line, bem como os estudos sobre o desenvolvimento da afetividade nesses ambientes virtuais, tem ocorrido na última década. Assim sendo, essa ferramenta de interação é marcada pela necessidade de seu uso, em especial nos anos de 2020 e 2021, e paralelamente os profissionais da educação buscaram diversas formas para que conseguissem estabelecer uma relação próxima, construindo vínculos com as crianças e famílias. Nessa perspectiva, a afetividade é um dos elementos que auxilia para o sucesso da aprendizagem, assim torna-se determinante em um ambiente de ensino, uma vez que ela promove o interesse no conhecimento de ambas as partes.

No cenário de ensino e aprendizagem, de acordo com Dorjó (2011, p. 3) "[...] a afetividade congrega alunos e professor, tornando o grupo ativo, investigativo, desafiador." Desse modo, a afetividade possibilita um ambiente onde há interesses mútuos na exploração do conhecimento. Afinal, a motivação torna-se o ponto de partida para a busca em aprender, dando sentido ao que se propõe a fazer e ao que se faz.

Dessa maneira, a ação dos educadores nesse quadro requer observação, um olhar direcionado para cada criança e criação de vínculos.

> Nesse cenário, professor e alunos encontram-se separados espacial e/ ou temporalmente, e

> os processos de ensino e de aprendizagem são mediados pelas tecnologias, o que nos obriga a conceber materiais didáticos e espaços para comunicação voltados ao diálogo, elemento primordial para se estabelecer relações baseadas na confiança, credibilidade, facilitando o estabelecimento de vínculos. (DORJO, 2011, p. 5).

A busca pelo conhecimento na Educação à Distância necessita da aproximação e real envolvimento do educador e criança/família. No entanto, o papel do educador torna-se imprescindível nesse processo. Desse modo, é preciso considerar a constante formação do educador, mediador, no intuito de que o processo ensino aprendizagem se concretize com eficiência.

Considerações Finais

A construção de um diálogo mais próximo e acolhedor com as crianças juntamente com seus familiares possibilitou aos profissionais do Centro Integrado Municipal de Educação Infantil (Cimei 23) o exercício de um olhar que permitiu que enxergassem além, de olhar-vendo e de ver-enxergando, olhar este que nos revelou as necessidades e vulnerabilidades de cada criança, por meio delas próprias ou de seus familiares, que foram escutadas, e não ouvidas, encaminhadas conforme cada situação. Apesar dessas situações frágeis, as crianças e seus familiares evidenciaram a importância das sugestões de vivências, brincadeiras, músicas, contação de histórias, bem como de informações e avisos importantes, tais como a organização da retirada de cestas básicas e kits de hortifruti pelas famílias, distribuição de materiais pedagógicos provenientes da Secretaria Municipal de Educação, tendo sido constatado em avaliação pelas famílias o quão significativo fora a concretização dessas ações.

Embora algumas famílias tenham relatado dificuldades de acesso à internet, condição essa que inviabilizou a participação das crianças em alguns momentos, a equipe de educadores teve a sensibilidade de propor outras formas de acesso às atividades para que não se perdesse o vínculo escola-criança.

As relações foram ressignificadas quando nas vivências, ainda que remotas, atingiu-se um envolvimento com as crianças e seus familiares. Portanto, a afetividade é um aspecto primordial na construção de conhecimentos e aprendizagens.

> Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim "affetare", quer dizer "ir atrás". É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. (ALVES, *s.d.*, p. 1).

Ainda nos registros avaliativos preenchidos pelas famílias, expressões como: a manutenção do vínculo, atenção, dedicação e o carinho da professora; a criança poder ver e falar com a professora, a indicação de conteúdos para as crianças; amenização da falta que a escola está fazendo; a preocupação com o bem-estar da criança e família; contato com os colegas da turma; lembrar da rotina da escola; "a dedicação de todos da escola está sendo importante para não sentirmos que estamos sozinhos no cuidado diário com a criança, assim evitando um estresse maior"; propostas de atividades com as crianças; poder mostrar o que fazem em casa; interagir com outras crianças mesmo sem contato físico; as histórias contadas pelas professoras; orientações; "a união da equipe da escola com as crianças e pais, muita satisfação e gratidão por todo apoio"; narrações estas que reafirmam a influência benéfica da afetividade no processo de aprendizagem, e, para além disso, sua interferência na história de vida das pequenas crianças e consequentemente de seus familiares.

Nas avaliações apresentadas pela equipe educativa de professoras, o estreitamento de vínculos

e a afetividade se destacaram como ferramenta essencial no ensino-aprendizagem remoto.

O caminho percorrido pelo Cimei 23 com afetividade nas ações planejadas é contínuo, de um criar e recriar constante, avaliando e refletindo, buscando a intensificação e o redimensionamento do ser e do fazer na educação infantil.

Referências Bibliográficas

ALVES, Rubens. *O sabor do saber*: A arte de produzir fome. [*S.I.: s.n., s.d.*]. Disponível em: http://www6.ensp.fiocruz.br/visa/files/Texto_Rubens%20Alves_A%20arte%20de%20produzir%20fome.pdf. Acesso em: 19 out. 2021.

ARANTES, Valéria Amorim. *Afetividade e Cognição*: Rompendo a dicotomia na educação. [*S.I.: s.n., s.d.*]. Disponível em: http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm. Acesso em: 9 out. 2021.

CAMPINAS (SP). *Projeto Político Pedagógico CEI Raio de Sol.* 2020. Adendo 2021. Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas, 2020. Disponível em: https://pponlinesme.campinas.sp.gov.br/homologados/visualizacao-publica.php. Acesso em: 19 out. 2021.

CAMPINAS (SP). *Plano de Ação CIMEI 23 (CEI Criança Feliz e CEI Raio de Sol):* Processo SEI PMC 2021.00023341-03. Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas, 2021. Disponível em: https://sei.campinas.sp.gov.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_processo_exibir.php?iI3OtHvPArITY997V09rhsSkbDKbaYSycOHqqF2xsM0IaDkkEyJpus7kCPb435VNEAb16AAxmJKUdrsNWVIqQ1EsN1CDOHJsPRwOCAju4FftG2XZRIUJzLAybHQzydgV. Acesso em: 20 out. 2021.

DORJÓ, Denise Sodré. Relações afetivas: reais possibilidades na Educação a Distância. *Texto Livre*, Minas Gerais, 2011, v. 4, n. 2, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16594/13355. Acesso em: 10 out. 2021.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade.* 2. ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1995.

OLIVEIRA, Carmen Lúcia de Araújo Paiva. Afetividade, Aprendizagem e Tutoria online. *In*: ANPED, 3., Alagoas, 2009. *[Anais...].* Maceió, AL: ANPED, 2009. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT16-5141--Int.pdf. Acesso em: 8 out. 2021.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa.* 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Quartet, 2002.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. *Afetividade e Aprendizagem*: a Relação Professor-Aluno. [*S.I.: s.n., s.d.*]. Disponível em: http://www.cursosavante.com.br/cursos/curso40/conteudo8232.PDF. Acesso em: 6 out. 2021.

UM NOVO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO: AS INTERAÇÕES ESCOLA-COMUNIDADE E INFÂNCIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

BRASILEIRO, Graziele S.[49]
CAMÕES, Vitória[50]
CORREIA, Letícia C.B.[51]
et. al[52]
CEI Prof. Darcy Ribeiro

Resumo. O presente artigo teve como eixo de reflexão e pesquisa o Centro de Educação Infantil Professor Darcy Ribeiro e sua atuação ao longo dos anos de 2020 e 2021, durante a pandemia do Covid-19. Buscou-se compreender como as orientações dos órgãos normativos direcionaram o funcionamento da unidade e a forma como equipes, gestora e pedagógica, conduziram os trabalhos de acordo com as adaptações necessárias. Fez-se um apanhado dos projetos individuais e coletivos que foram desenvolvidos, com o objetivo de valorizar as experiências vivenciadas pelas crianças e como a infância foi ressignificada considerando a impossibilidade das interações sociais. Uma pesquisa de caráter qualitativo foi realizada via *Google Forms* com 65 funcionários, a fim de saber quais palavras definiam a educação em tempos de pandemia. O resultado foi analisado e disponibilizado por meio de uma nuvem de palavras, possibilitando uma reflexão acerca da importância da educação infantil e do trabalho realizado pelos profissionais.

Palavras-chave: educação infantil; pandemia; projeto; adaptação; infância.

Em março de 2020, o mundo passou por uma reformulação por conta do vírus Sars-Cov-19. Diante dos riscos que a doença acometia, a OMS orientou que os países decretassem a quarentena. E, assim, fez o Brasil por meio da Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, na qual indica no artigo 3º medidas de enfrentamento a serem adotadas, como o isolamento e a quarentena.

49 Pedagoga pela faculdade Anhanguera.

50 Agente Educacional graduada em Publicidade e Propaganda pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas e cursando Pedagogia pela Anhanguera.

51 Licenciada em Ciências Biológicas pelo IFSPe formada em Pedagogia pela Uninter.

52 FERRARI, Isabella (Professora formada em Pedagogia pela Uni Metrocamp Wyden): FERREIRA, Maria V. (Professora especialista em Educação Especial e Alfabetização e Letramento e Pedagoga pela Anhanguera); LIMA, Thaís P. (Professora formada pela Anhanguera); OLIVEIRA, Vanessa C. T. (Agente educacional cursando pedagogia pela Uni Metrocamp); SILVA, Crislaine N. (Agente educacional formada pela UNISAL); VASCONCELOS, Jéssica Adegas (Professora formada em pedagogia pela UNISAL).

Diante do contexto, os CEI's (Centro de Educação Infantil) seguiram alguns protocolos de segurança, a fim de minimizar os efeitos da quarentena, conforme a Resolução nº 006, de 01 de setembro de 2020, que

> [...] dispõe sobre as diretrizes e procedimentos para a reorganização do trabalho nos Centros de Educação Infantil, CEIS, e nas Escolas de Educação Infantil de Instituições Colaboradoras com a Secretaria Municipal de Educação, SME, no contexto de enfrentamento ao novo coronavírus (Covid-19), e de acordo com o documento Diretrizes para o Redimensionamento do Trabalho Pedagógico com a Educação Infantil no 2º semestre de 2020 [...]. (CAMPINAS, 2020).

Para não perder o vínculo com as famílias atendidas, a equipe gestora se empenhou prestando orientações sobre os serviços desempenhados pelo CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), como o Cadúnico, entrega de cartões do programa Mobiliza Campinas da FEAC no valor de R$ 200,00 por cinco meses, distribuição de cestas básicas, hortifrúti, kit de congelados fornecidos pela Prefeitura Municipal de Campinas e kits de higiene doados pela Obra Social São João Bosco. Periodicamente, a unidade escolar foi informada pelo Posto de Saúde União de Bairros sobre a situação atualizada do bairro sobre o Covid-19, assim podendo alertar as famílias e orientar com medidas preventivas.

Os professores tiveram um grande desafio para sistematizar o trabalho, em que pudessem atender as necessidades pedagógicas, considerando o objetivo da Educação Infantil que visa a ampliação:

> [...] das experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2018, p. 36).

A reorganização dos trabalhos seguiu as orientações contidas no Plano de Ação, que abrangia a produção de vídeos semanais, com descrição das atividades, que contemplassem temas sobre contações de histórias, oficinas, atividades de raciocínio lógico, dicas de brincadeiras, jogos, motricidade, indicação de vídeos educativos de curta duração de acordo com a faixa etária da criança, projetos iniciados em uma escuta atenta das crianças e famílias.

No início do ano letivo de 2021, os trabalhos continuaram de forma remota nas plataformas digitais (contato via WhatsApp com lista de transmissão), possibilitando não só o vínculo com as famílias, mas também propondo situações adaptadas de aprendizagens, que favorecessem o desenvolvimento das crianças em seus diferentes aspectos: cognitivo, emocional, físico e motor.

Mesmo diante de algumas dificuldades, o retorno escolar aconteceu dentro do esperado, as crianças conseguiram se adaptar ao novo, cumprindo os protocolos estabelecidos para aquele momento. Os brinquedos dos parques permaneceram impossibilitados de serem utilizados, de modo a evitar o contágio; as atividades deveriam ser realizadas preferencialmente nas áreas externas, favorecendo os ambientes arejados. Dentro das salas de atividades, as crianças deveriam manter o distanciamento de 1,5 metro umas das outras ao longo das atividades e brincadeiras, todo o material pedagógico era de uso individual. No refeitório eram seguidas as mesmas orientações.

Não há como negar que a educação infantil é constituída por meio dos laços afetivos: toque, abraço e interações com o meio. Mas com a pandemia, infelizmente, viu-se a impossibilidade de realizar essas interações. Por outro lado, despertou um olhar sensível de todos os educadores, entendendo que era preciso adequar essa realidade, colocando em prática um olhar empático,

no qual os interesses das crianças trouxessem motivação, as trocas de olhares substituíssem os abraços. O silêncio não significa timidez, às vezes uma simples conversa ou um gesto já transforma o dia de uma criança.

Foi acerca dessa realidade que os profissionais do CEI Prof. Darcy Ribeiro organizaram e planejaram o conteúdo pedagógico que pudesse garantir os direitos de aprendizagem das crianças, valorizando o cuidar e o educar que são indissociáveis para essa faixa etária. O CEI sempre foi um espaço que acolhe, que cuida e que educa. Com a pandemia, as práticas foram intensificadas e a realidade teve um olhar diferenciado, pois a saúde emocional de muitas crianças foi afetada.

Diante disso, as propostas de atividades possibilitaram às crianças criar e recriar diversas possibilidades de construir seu conhecimento a partir das experiências vivenciadas no cotidiano escolar, sendo protagonistas de sua própria aprendizagem a partir de:

> [...] condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2018, p. 37).

As atividades mitigadoras também tiveram continuidade paralelamente às atividades presenciais, podendo – assim – atender todas as crianças de acordo com o cronograma de escalonamento. Com isso, as famílias puderam interagir e acompanhar o trabalho desempenhado pelos educadores por meio das mídias sociais, como *status* do WhatsApp e Facebook.

A pesquisa realizada via Google Forms questionava a equipe da unidade CEI Prof. Darcy Ribeiro sobre a definição do novo contexto da educação em apenas três palavras. A enquete foi realizada com 65 funcionários, no dia 15 de outubro de 2021, e o resultado divulgado no dia 18 do mesmo mês e ano, por meio de uma nuvem com as palavras que tiveram mais destaques (Figura 1).

É evidente que os profissionais consideraram a pandemia um momento de aprendizagem, já que tiveram que se adaptar e inovar, no estudo de novas tecnologias e métodos de tornar o ensino mais interessante. A educação foi desafiadora e importante, tendo que ser superada em vários aspectos, já que o celular se tornou a principal fonte de contato com as crianças. Com as dificuldades do cotidiano pandêmico, o medo também teve destaque, já que o retorno escolar ocorreu no momento em que a vacinação avançava e os casos de contaminação ainda estavam em alta.

FIGURA 1. NUVEM DE PALAVRAS DA PESQUISA REALIZADA NO GOOGLE FORMS. (2021).

O verdadeiro sentido da educação infantil e da infância foram ressignificados durante a pandemia, mostrando para a sociedade a importância social da escola. A infância é compreendida como um conceito sociocultural e dinâmico, que se altera conforme as realidades econômicas existentes e as nuances culturais. Segundo a Lei nº 13.257 (BRASIL, 2016), no artigo 2º, a Primeira Infância é compreendida como o período dos primeiros seis anos completos, fase que compreende a etapa da educação básica, que tem por objetivo desenvolver as competências e habilidades das crianças, considerando-as produtoras de seu próprio conhecimento. Trata-se do processo de socialização essencial para o

desenvolvimento de sua autonomia, identidade e personalidade.

Com a chegada abrupta da pandemia, as crianças foram afetadas diretamente com o distanciamento social, que impossibilitou a presença nas unidades escolares e socialização com os pares. Considerando esse contexto, a infância, o cuidar e o brincar foram reconstruídos, fazendo com que os profissionais que atuam diretamente na área da educação infantil repensem novas maneiras de promover cada vez mais atividades que possibilitem às crianças o desenvolvimento das diversas habilidades, valorizando suas múltiplas linguagens.

Assim, o CEI Darcy Ribeiro desenvolve o trabalho baseado na Pedagogia de Projetos valorizando o protagonismo da infantil. Os projetos surgem a partir do interesse da criança ou de problemáticas apresentadas de acordo com a necessidade da turma, buscando a relação entre as áreas de conhecimento de acordo com os aspectos previstos na Base Nacional Comum Curricular.

Ao longo do ano de 2021 foram realizados diversos projetos coletivos os quais envolveram todos os agrupamentos. No primeiro semestre, o foco esteve no Projeto Covid-19, desenvolvendo ações socioeducativas de hábitos de higiene e promoção da saúde bem como do bem-estar. No retorno das atividades no segundo semestre, foram desenvolvidos os Projetos Coletivos: Miniolimpíadas, Artes e Oficinas, Brinquedos de sucata e Uma viagem ao mundo dos sons.

Foram trabalhados também os projetos individuais de cada turma:

- AGI-A: “Bebês em Movimentos”: Esse projeto teve como finalidade despertar e estimular o desenvolvimento cognitivo, psicomotricidade, a exploração e as descobertas.
- AGI-B: “Pequenos Artistas”: Proporcionar diferentes sensações, explorando diversos objetos e materiais, por meio das artes visuais.
- AGI-C: “Sítio do Seu Lobato”: O projeto da sala surgiu a partir das observações e curiosidades, trabalhando a natureza e os animais, proporcionando a aprendizagem de forma lúdica e prazerosa, a partir da música do seu Lobato.
- AGII-A: “Brincando com sons”: Foi desenvolvido com o objetivo de promover aprendizagem de maneira lúdica e significativa, utilizando os sons e a música como ferramenta principal para novas descobertas.
- AGII-B: “Como eu me sinto”: Teve como objetivo promover a expressão de suas ideias e vivências por meios de diferentes linguagens como: a dança, o desenho, a mímica, a música e a linguagem oral, favorecendo a autoestima.
- AGII-C: “Afetividade uma lição de carinho”: Com objetivo de trabalhar a afetividade, priorizando a individualidade e a autoestima de cada criança, com foco na promoção de atividades significativas.
- AGII-D: “Bicharada”: O projeto foi pensado no intuito de proporcionar novas experiências, ampliando os conhecimentos e conscientização sobre os cuidados necessários com os animais e a natureza.
- AGII-E: “Vamos todos cirandar, aprender, brincar e viajar”: Por meio desse projeto, demos às crianças a oportunidade de criar e recriar diversas maneiras de construir o seu conhecimento explorando a arte, a dança, a música nas cantigas de roda, nos jogos e nas brincadeiras.

- AGIII-A: “Vidas de inseto”: A partir das curiosidades sobre os insetos, instigar o interesse em investigar e explorar seu entorno.
- AGIII-B: “São Tantas Emoções”: Teve como objetivo desenvolver o autoconhecimento e a inteligência emocional nas diferentes linguagens.
- AGIII-C: “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um – Diversidade”: Explorar a diversidade na escola, contribuindo para a construção da identidade, regras de convivência, respeito às diferenças, e reconhecer que existem diversos modos de vida e culturas entre as pessoas.
- AGIII- D: “Músicas e a arte de aprender cantando”: Teve como objetivo ampliar o repertório musical da criança, sua oralidade, percepção auditiva, autonomia, sensibilidade, criatividade, trabalhando os sons ritmos, exercitando a memória, atenção e autodisciplina.
- AGIII-E: “ O meu mundo lá fora”: Teve como objetivo contribuir e propor as descobertas bem como as redescobertas que fazem parte do repertório diário das crianças. Explorando, expressando-se, conhecendo a si mesmo, vivenciando, escuta atenta e aprendendo, com as descobertas que o mundo tem a nos oferecer.
- AGIII-F: “Viva a diversidade e a inclusão’’’: O projeto foi pensado para potencializar atitudes de respeito, estimulando a inclusão, aceitação, respeito às diferenças e o fortalecimento da autoestima.
- AGIII-G: “Brincar, aprender e crescer”: Teve como objetivo o brincar, permitindo que as crianças desenvolvessem sua criatividade, praxia global, sua imaginação, estimulando a aprendizagem e socialização.
- AGIII-H: “Valorizando as diferenças culturais Brasileira – Legal é ser diferente”: Explorar as questões da diversidade cultural que formam o nosso Brasil. Com conhecimentos sobre a cultura afro-brasileiros e indígenas, e considerá-los tão importantes quanto os conhecimentos de origem europeia.

Considerações Finais

É certo que a pandemia trouxe uma profunda reflexão sobre a importância da escola na vida das crianças e do papel do professor acerca de seus valores, conceitos e funções sociais. Faz uma constante indagação sobre a função que cada um exerce em sociedade e o quanto é preciso valorizar assim como investir na educação.

Trabalhar com projetos possibilitou a criação de diferentes estratégias para ouvir a criança e torná-la protagonista de seu próprio aprendizado, e despertou no educador o desafio de um olhar sensível e uma escuta ativa para com as crianças e família, à distância e por meios de uso de tecnologia virtuais. A adaptação ao novo, o uso de recursos tecnológicos no contexto educacional, a saúde emocional das crianças e da equipe pedagógica, ainda estão presentes como desafios dentro da unidade educacional, em um processo de reflexão. São questões que deverão ser trabalhadas ao longo do tempo.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016*. Lei da Primeira Infância. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020*. Medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública. Diário Oficial da União**.** Ed. 27, seção 1, página 1, Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735. Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 out. 2021.

CAMPINAS (SP). *Protocolo Sanitário Municipal*. Medidas de Prevenção para o controle da pandemia de Covid-19 e proteção de funcionários e estudantes. 7. ed. Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas, 2021. Disponível em: https://covid-19.campinas.sp.gov.br/sites/covid-19.campinas.sp.gov.br/files/protocolos-sanitarios/Caderno%206_%20Protocolo%20Sanit%C3%A1rio%20Municipal%20EDUCA%C3%87%C3%83O_%20completo_%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20Plano%20SP%20em%20Campinas_%20EDI%C3%87%C3%83O%207_%2015junho21.pdf. Acesso em: 14 out. 2021.

CAMPINAS (SP). *Diário Oficial. nº12.410, de 02 de setembro de 2020*. Decreto Art 1º, pág. 38, 2020). Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas, 2020. Disponível em: https://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/929086145.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

CAFÉ COM POESIA!

SANTANA, Aline do Carmo[53]
BENEVIDES, Sara C. Nogueira[54]
RODRIGUES, Rafaella C. Moraes Costa[55]
Et al[56]
Cei Bem Querer Dra. Zilda Arns

Resumo. Este artigo tem como foco apresentar o projeto Café com Poesia, desenvolvido na modalidade remota, com o objetivo de criar vínculos com as crianças e familiares na nossa unidade. Levantamos alguns pontos a serem evidenciados sobre o trabalho: a importância do Café com Poesia; os relatos de pais, professoras e monitoras e, ainda, o alcance do trabalho com as crianças, público-alvo da educação especial. Nesse contexto, refletiremos sobre alguns desafios e conquistas, considerando a escola uma instituição que conduz a escuta ativa e a inclusão, na busca de pensarmos sobre uma prática pedagógica com possibilidades para o enfrentamento dos desafios na atualidade.

Palavras-chave: educação infantil; interação; família.

A pandemia de Covid-19 trouxe grandes impactos para a nossa sociedade e, consequentemente, grandes desafios para a área da Educação. Esse efeito tempestuoso com a suspensão das aulas nos fez buscar ajustes e novas formas de ensinar bem como aprender na Educação Infantil. Nesse contexto, com as transformações pedagógicas sofridas, surge uma nova forma de interação entre as crianças e famílias: os encontros remotos, que imergiram como alternativa para dar continuidade nas atividades escolares.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 29, "A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem por finalidade promover a educação com o desenvolvimento integral da criança em todos seus aspectos sendo eles: físicos, psicológicos, intelectuais e sociais"; nesse contexto, há vários desafios a serem enfrentados entre as instituições educacionais, os familiares, as crianças e os educadores. Para que o processo de ensino aprendizagem não venha a ser prejudicado, o ensino remoto trouxe um momento de grande expectativa para esse novo modelo de aprendizagem.

Para Kirchner (2020), a pandemia não trouxe apenas desafios, mas grandes perspectivas de criar estratégias, como também inúmeras possibilidades de mudanças em meio a um tempo de ousadias. Com as atividades não presenciais

53 Graduada em pedagogia e Pós-graduada em Psicopedagogia

54 Graduada em Pedagogia

55 Graduada em Pedagogia

56 VIEIRA, Andreza C. Garcia, Graduada em Pedagogia; VIOLIN, Andressa C. Lima Nascimento, Graduada em Pedagogia e Graduando em Educação Especial; BARBOSA, Marina Amélia Fernandes, Graduada em Pedagogia, OLIVEIRA, Martha Belarmino Goes, Graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Educação Infantil; VEDOVATO, Talita Bedon, Graduada em Pedagogia e Pós Graduada em Psicopedagogia; SILVA, Veracilda Ferreira, Graduada em Pedagogia

pensa-se em estratégias para melhorar as interações entre professores, crianças e famílias, um legado que poderá permanecer no futuro

Devemos pensar no ensino remoto como um divisor positivo, que trouxe possibilidades de engajamento e mudança à realidade vivenciada pelas nossas crianças. No CEI Zilda Arns, buscamos ajustar a nossa proposta, pensando na importância das interações afetivas e propondo atividades claras e objetivas que pudessem ir ao encontro de cada família, de cada criança. As atividades remotas foram elaboradas a partir de nosso projeto pedagógico e pensadas para além da sala de aula seguindo essa nova realidade, pois não se deve perder o foco que é atender a criança e contribuir para o seu pleno desenvolvimento.

Na unidade as atividades remotas, contaram com a participação das famílias e das crianças e foram enviadas, via proposta ou vídeo, no grupo de WhatsApp, Facebook, jornal da escola, Instagram, sempre na expectativa de chegada do retorno. Mesmo sabendo das dificuldades devido às realidades das famílias, por alguns não ter acesso à internet, ou indisponibilidade de tempo, nossos esforços se redobraram no trabalho pedagógico, buscando criar os vínculos necessários para que o trabalho pudesse ter continuidade dentro dos limites e possibilidades dessa nova realidade.

Nesse contexto é que surgiu o projeto "Café com Poesia" no início do ano de 2021, com o objetivo de aproximar escola, crianças, família, pais e responsáveis. Como as interações com as crianças e as famílias vinham ocorrendo de maneira remota por conta da pandemia, e as crianças estavam em casa com as famílias, por conta desse cuidado e atenção diários muitas das vezes os pais não conseguiam se expressar, falar de seus sentimentos ou até mesmo compartilhar coisas de seus interesses com outras pessoas por se sentirem sobrecarregados com as tarefas de casa, trabalho externo e o cuidado com os filhos que se torna integral.

O projeto Café com Poesia surgiu como um espaço para os pais interagirem entre eles e com a equipe pedagógica, trocando experiências e falando das dificuldades que vem encontrando no dia a dia, ou até mesmo apenas compartilhando um pensamento, uma música ou um vídeo que lhe chamou atenção, e, desta forma garantindo um espaço de interação de forma de sentissem que não estavam sozinhos e que outras famílias também estavam passando por esses momentos junto com eles.

Nesse projeto, trabalhamos a escuta ativa com as famílias, pois a instituição de ensino precisa abrir um espaço especial para as famílias, sabendo que a parceria com as famílias é de grande importância para garantir a continuação de interações e brincadeiras que contribuem para o desenvolvimento das crianças mesmo estando em casa. Percebemos que era preciso oferecer um apoio a essas famílias para que pudessem se sentir seguras. Dia a dia, o projeto foi ganhando espaço e se solidificando, pois sempre os familiares tinham algo novo para proporcionar a esse momento. Na sequência, trazemos relatos de profissionais e famílias sobre o projeto:

A Professora Talita Vedovato comenta sobre sua vivência com o Café com Poesia: A pandemia nos tirou o direito de ir e vir de muitos lugares, limitando as crianças da vivência que, pela idade que estão, é extremamente necessária. O contato com os colegas, com a professora, com as regras do dia a dia, com o parque de terra, com a grama... Infelizmente, isso foi afetado! Mas, por sorte, o Café com Poesia nos deu a oportunidade de tornar esse momento mais calmo e divertido, lidando com um momento gostoso de vivenciar, mesmo que virtualmente. Sendo assim, podemos concluir dizendo que foi uma experiência rica tanto para as crianças quanto para os que auxiliaram para que isso fosse feito, aos pais como professores, com momentos diferenciados e situações também, mas sempre buscando inovar e trazer o melhor para todas as crianças do nosso CEI. Finaliza a docente.

A mãe da criança Enzo Gabriel, Gislaine Santos Ramalho Alves, em suas palavras sobre o Café com Poesia cita: É uma oportunidade, que a escola nos proporciona para sair da rotina, e nos leva à distração, meu filho e eu amamos esse momento. Quando o meu filho começou a assistir os vídeos os seus olhos brilharam, fiquei muito feliz com esse projeto ao entender que cada uma é um ser único, isso chamou muito a minha atenção! Conclui dizendo que se sente segura e acolhida e entende que lá é o melhor lugar para seu filho.

Aline do Carmo, mãe de Benício, em sua fala afirma: Estamos muito felizes com o acolhimento; desde quando ele começou a assistir os vídeos da interação do grupo de WhatsApp do CEI, sentimos que ele está mais envolvido, confiante e feliz. O desenvolvimento dele melhorou muito, tem cantado as músicas que aprende nos vídeos da escola, nos quais ajudam a completar mais as frases. A Escola está correspondendo muito as nossas expectativas e está auxiliando bastante no desenvolvimento do meu filho. Finaliza a mãe toda contente.

O contexto da pandemia criou um cenário emergencial e completamente atípico e novo, que deixará marcas de médio e longo prazo, tanto no contexto dos processos educativos como no emocional. Há desafios no enfrentamento do luto e das dificuldades financeiras; as adaptações devem ser bem-encaradas não apenas como um período no qual a criança se vê diante de novas rotinas, mas como um momento de conhecimento e reconhecimento destas como sujeitos sócio-histórico-culturais que se encontram em um período de desenvolvimento.

A falta de acessibilidade das aulas remotas representa uma triste realidade, e, pensando em adaptar as aulas para atender as necessidades das crianças com deficiência, foram realizados ajustes no conteúdo disponibilizado, tanto na forma de explicá-los como no uso de diferentes recursos. O "Café com Poesia" possibilitou e possibilita às crianças uma aproximação ao meio social e educacional, trazendo para a si diversas expectativas.

A Professora de Educação Especial, Ana Kele Leão Messias, ao falar sobre essa ferramenta pedagógica destaca: "As aulas remotas devem contar com momentos de estimulação, ludicidade e acolhimento em casa", tendo em vista o cenário que estamos vivenciando, de modo global, uma doença invisível e silenciosa, que nos obriga a traçar novos caminhos, inclusive os alunos (da Educação Especial) ou os que tem alguma limitação. Nessa perspectiva, se faz necessário pensar em recursos existentes que favoreçam o rompimento das barreiras e o acesso à educação, "Diante disso, é importante que os professores de Educação Especial se organizem nessa perspectiva, para que abram o diálogo com as crianças e familiares para garantir o acesso, a permanência, a participação e a construção de conhecimentos a essas crianças, promovendo recursos e serviços especializados, voltados para a área de Educação Especial, fazendo acompanhamentos sobre suas emoções, rotinas e vivências nesse contexto pandêmico. Isso promoverá mais a interação criança-professor-família do que somente envio das atividades". A docente ressalta que a inclusão deve ser praticada em todas as modalidades de ensino e em todos os níveis.

Contudo, visando uma comunicação satisfatória, o CEI adotou mudanças na rotina escolar, com a proposta de ensino não presencial, visando aprofundar vínculos, diálogos nas redes sociais em vídeos com as atividades pedagógicas.

> A Declaração de Salamanca (1994) aponta a inclusão como um avanço com relação à integração, o que resultou em reestruturação do sistema regular de ensino onde e proposta pedagógica da mesma teve um poder de transformação da realidade, pois, tornaram as escolas públicas agências educativas responsáveis pela efetivação da inclusão, pelo qual as escolas têm o dever acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais,

sociais, emocionais, linguísticas ou outras (UNESCO, 1994, p. 12).

A mãe Luana Adrieli Saquetto Silva afirma que "O Café com Poesia é o projeto que nos permitiu conhecer um pouco da rotina de cada criança, momento em que as crianças realizam essas atividades, desenvolvendo nelas a vontade de fazer, de aprender e que, com certeza, ficará para sempre em sua memória, também podemos dizer sobre a vivência dos pais e responsáveis que participaram desse momento muito legal e divertido, já que terão para sempre registros das crianças fazendo as atividades, do sorriso em seus rostos, da alegria em poder compartilhar com todos o que estão fazendo ou o que farão", conclui.

A agente de desenvolvimento infantil (ADI) Bárbara Katiuscia de Lima relata: "É uma interação feita com a participação dos pais ou responsáveis, na qual eles podem ensinar a fazer receitas, brincadeiras, brinquedos com materiais não estruturados ou qualquer outra coisa que possa ser feito com as crianças. É um momento em que os pais podem compartilhar ideias sobre como interagir com seus filhos. Eu penso que é uma ótima maneira de conhecermos mais sobre os pais das nossas crianças, conseguimos descobrir profissões, a rotina com o filho, entre outras coisas sobre a relação da família".

O objetivo desse trabalho foi proporcionar envolvimento, interação e conhecimento para todos os envolvidos. Em relação a esse primeiro ano de execução do projeto Café com Poesia, cabe enfatizar inicialmente o evidente envolvimento das famílias e escola como uma prática social. O Café com Poesia ganhará concretude ao começar seu percurso histórico com essas experiências geradoras de saberes, concebendo um projeto autoral e interativo, passando por momentos de diálogo e transitividade da consciência. Cada escola tem uma história própria durante a qual famílias e mediadores vão vendo outras possibilidades de decisão e condução das atividades. As novas oportunidades surgem como retorno das próprias atividades propostas, que propiciam o desenvolvimento de saberes para famílias e mediadores. Portanto, dependem dos caminhos propostos e da coragem de repensar o futuro, tendo potencial para ser referência no estreitamento de laços entre a família e a escola.

Criança do AG II compartilhando o momento do seu aniversário

Semana educativa de inclusão: colocando-se no lugar do amigo deficiente visual

Imagem enviada diariamente para abertura do "Café com Poesia"

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei n. 9.394/96. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1 out. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão:* Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, RJ: WVA, 1997.

KIRCHNER, E. A. *Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia*. Cruz Alta, RS: Ilustração, 2020.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.* Brasília, DF: CORDE, 1994.

TEMÁTICA 2

EDUCAÇÃO ESPECIAL

A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CONTEXTO DE PANDEMIA

BARBOSA, Cleuma Pereira[57]
CEI Bem Querer Ministro Gustavo Capanema

Resumo. O presente artigo foi elaborado a partir das observações realizadas no contexto pandêmico na escola com olhar voltado para o público-alvo da educação especial. O objetivo é apresentar algumas narrativas das ações realizadas durante o período de trabalho remoto e o retorno parcial na unidade escolar, reflexões a respeito do papel da Educação especial e como poderemos superar barreiras.

Palavras-chaves: educação especial; pandemia; escola de educação infantil.

As políticas públicas de educação especial, na perspectiva inclusiva por meio da Rede Municipal de Ensino de Campinas, buscam ofertar nas escolas regulares de ensino práticas pedagógicas inclusivas objetivando o acesso, permanência e sucesso de alunos com deficiência, Transtornos globais de desenvolvimento, Altas habilidades/superdotação. Para que seja efetivamente garantido o direito à inclusão, são necessárias estratégias pedagógicas que atendam às especificidades de cada criança (CAMPINAS, 2019). Educação de qualidade é direito de todos, para evitar que não ocorra a reprodução de modelos de diferenciação, exclusão e segregação, sobre a superação desses paradigmas, Mantoan (2003, p. 12) destaca:

> Um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações, estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos.

No início do ano letivo de 2021 em um contexto pandêmico, os profissionais da educação tiveram que se reinventar e repensar as suas práticas pedagógicas. Anterior a esse contexto de pandemia, já vivíamos desafios relacionados à educação especial, como a busca por acessibilidade, barreiras de comunicação da pessoa com deficiência, encontrar os recursos adequados para inclusão escolar efetiva, e buscar um novo olhar para as práticas escolares assim como viabilizar o trabalho da professora de educação especial com o seu público-alvo e demais crianças juntamente com as famílias da comunidade escolar.

Diante de todas essas reflexões e desafios, iniciamos o ano letivo pensando em propostas que fossem de alcance às necessidades de cada criança.

É de suma importância destacarmos que nessa unidade escolar, no início do ano letivo, haviam três crianças com laudo médico, sendo eles: surdez, TEA (transtorno do espectro autista) e perda auditiva. Ainda não conhecíamos essas

57 Graduada em Pedagogia pela Puc-Campinas em 2014, pós-graduada em Educação Especial pela Centro universitário Claretiano Campinas em 2015. Pós-graduanda em LIBRAS pela Faculdade Faveni, 2021.

crianças, e esse foi o primeiro grande desafio: sabermos a real necessidade de cada criança.

A importância de conhecermos nossas crianças

A educação especial sempre partiu da proximidade com as crianças, pois em muitos casos nos deparamos com aquelas que necessitam de uma intervenção mais direta e auxílio em algumas propostas. Sendo assim, o ensino remoto nos tirou a possibilidade de conhecermos as crianças. Na busca pelo vínculo escola/crianças, elaboramos vídeos voltados para o nosso público-alvo da educação especial e para todos os alunos no intuito de promovermos a inclusão e diminuir barreiras. Os jogos, confeccionados a partir de imagens e personagens com materiais recicláveis, foram utilizados em momentos de contação de histórias e dinâmicas utilizadas pelas professoras nos encontros remotos. Utilizamos também sinais em libras para mostrar como é o sinal de animais conforme iam sendo citados nas histórias, promovendo acesso à Língua Brasileira de Sinais a todos os participantes.

> Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p. 15).

Articulado ao plano de ação das professoras regentes de sala, a professora de educação especial disponibilizou por meios das plataformas WhatsApp institucional e página do ANA Brasil os vídeos com contação de histórias inclusivas, músicas com sinais em Libras e recursos de imagens, visando o alcance de nossas crianças durante o distanciamento social. Além dos vídeos, realizamos encontros virtuais por meio da plataforma *Classroom,* e nesses encontros houve a participação das crianças e famílias.

O maior desafio foi apresentar propostas pedagógicas e inclusivas sem conhecer as especificidades de cada criança. Conhecer o aluno auxilia no planejamento das aulas, mas mediante as circunstâncias elaboramos, então, propostas de acolhimento e momentos de escuta entre escola e famílias, e assim pudemos perceber, ainda que superficialmente, as demandas da comunidade escolar.

As estratégias encontradas

As propostas apresentadas voltadas para o público-alvo da educação especial foram elaboradas visando o desenvolvimento de coordenação motora ampla e fina, apresentados alguns sinais em LIBRAS em vídeos de músicas e contação de histórias, objetivando o desenvolvimento da oralidade.

Foram elaborados e apresentados vídeos com informações de indicadores do desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos, todos disponibilizados em vídeos via: Google Classroom, Facebook, WhatsApp no grupo da escola. Sempre foram considerados os projetos coletivos e semanas educativas que aconteceram nesse período.

Os encontros virtuais via *Classroom* tiveram baixa adesão. No entanto, foram de muita interação com aqueles que puderam participar, percebia-se ali o anseio pelo retorno presencial, a falta que a escola e a interação social fazem na vida das crianças e famílias.

O ambiente virtual tornou-se um lugar de acolhimento, escuta e ludicidade. Vale destacar que o período de ensino remoto foi um desafio não somente para as crianças, mas também para professores, pois a modalidade remota de certa forma tirou a pouca autonomia das crianças, uma vez que elas dependiam do acesso por meio dos aparelhos dos familiares e também do acompanhamento de um familiar dando suporte ao desenvolver as propostas. Nem sempre recebiam esse suporte por inúmeras razões: falta de instrumentabilidade; disponibilidade de tempo, uma vez que nem todos pararam suas atividades laborativas durante a pandemia; esses e outros fatores afetaram o aprendizado.

O retorno presencial

Em maio, tivemos o retorno presencial de forma parcial, seguindo os protocolos de segurança definidos pela Devisa (Departamento de Vigilância Sanitária). Iniciamos, então, como ponto de partida a leitura dos últimos relatórios disponíveis nos prontuários de cada criança da Unidade escolar, para colhermos informações de cada um, sendo público-alvo da Educação Especial ou não.

Nestas leituras, foi possível perceber a realidade da comunidade no entorno da escola, informações do contexto social, e cabe ressaltar que se trata de uma comunidade na periferia de Campinas, composta por trabalhadores autônomos, funcionários do comércio local e uma parcela considerável que apresentaram apenas renda do Bolsa Família. Fazendo uma breve reflexão sobre esse perfil apresentado, foi possível perceber que talvez o motivo da pouca adesão às propostas de atividades remotas pode ter sido financeiros e de acessibilidade à rede de internet.

Realizadas as leituras, o segundo passo foi fazer observação dos agrupamentos com a presença de crianças de todos os agrupamentos. Feitas as devidas observações, fizemos levantamento de alguns casos que nos chamaram a atenção de crianças que apresentaram características autísticas, e muitos casos de atraso de fala. As famílias foram chamadas para um diálogo com a equipe na busca de compreendermos melhor o contexto social, como era a rotina da criança nesse período de isolamento. Após essas reuniões, encaminhamos relatórios para avaliação com neuropediatras.

> É inegável que quando uma criança tem o seu diagnóstico revelado ainda na primeira infância, o tratamento tende a contribuir completamente para o seu desenvolvimento. Isso no ambiente escolar é fundamental, uma vez que as intervenções serão responsáveis por desenvolver competências importantes para o aspecto cognitivo do pequeno. (BRITES, 2019, não paginado).

Sabemos da importância do diagnóstico, pois eles asseguram os direitos da pessoa com deficiência, aos atendimentos e aos tratamentos adequados. Algumas crianças encaminhadas já estão passando por atendimento multidisciplinar, e têm sinalizado um avanço relevante no desenvolvimento.

Ressaltamos que, com ou sem diagnóstico, ações foram realizadas no ambiente escolar, com propostas de adaptações de materiais e sugestões de atividades para serem realizadas na escola e em casa, nos grupos de formação mostrando a importância do olhar inclusivo. Nesse sentido, a professora de educação especial apresentou palestras com temas como Educação Especial em uma perspectiva inclusiva; Educação Inclusiva: A trajetória histórica e o que precisamos saber.

Durante o período de isolamento, as crianças tiveram suas rotinas quebradas, e nessa retomada focamos a importância dela, ainda que diante do

que temos chamado de “o novo normal”. Sendo assim, intensificamos as propostas que apontam o cotidiano da criança, os dias que estaremos na escola, algumas crianças apresentaram a necessidade de identificar esses dias de forma mais concreta e para isso desenvolvemos um quadro de rotina destacável, como mostra imagem abaixo:

Essa rotina foi disponibilizada para ser usada em casa e auxiliar a criança a saber os dias em que iria para a escola, assim como os dias em que ficaria em casa com a família, principalmente fins de semana, os quais a família relata que as crianças insistem em ir para a escola.

Com o retorno, foi possível fazer um paralelo da criança antes pandemia e a criança pós-pandemia. As crianças que recebemos apresentaram características peculiares, alguns se mostraram ansiosos, eufóricos. No entanto, o que mais chamou atenção foi o fato de nossas crianças voltarem com o brincar prejudicado, com pouco interesse nas brincadeiras, sem aquele entusiasmo característico na educação infantil ao cantarmos as “músicas da escola”, demonstrando o quão prejudicial foi todo esse tempo, sem participar desse espaço social rico em saberes, mesmo mediante todos os esforços em busca de estratégias para alcance das crianças por meio das plataformas digitais.

A participação das três crianças citadas no início desse documento não aconteceu nos encontros virtuais. Nesse período, uma criança com surdez foi desligada da Unidade escolar pela família, apenas uma criança retornou no atendimento presencial e a terceira criança ainda não conseguiu retornar. A importância desse relato é mostrar estatisticamente que as famílias por insegurança ou por questões que vão além do nosso alcance não retornaram à escola, o que nos leva a pensar de que forma poderíamos romper essas barreiras e nos aproximarmos ainda mais de nossas crianças.

Considerações Finais

Muito há que se dizer sobre a educação no contexto pandêmico, sob a ótica de educadores, familiares e crianças. O que é unânime em cada grupo é que não estávamos preparados para tamanho desafio. Ainda assim, houve um grande esforço para superação de barreiras, principalmente na educação especial, passamos a repensar o nosso papel na sociedade, enquanto escola, enquanto educadores que somos.

Precisamos repensar o papel da Educação Especial na perspectiva inclusiva no contexto escolar, quais os tipos de suportes são necessários para garantir acessibilidade além dos muros? Enquanto nos vimos presos entre paredes, o que mais necessitamos naquele momento? Como superaremos as barreiras impostas pelo “novo normal”? Essas são questões que ecoam em nosso dia a dia, no anseio por respostas prosseguimos por acesso, permanência e sucesso na educação inclusiva.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 21 out. 2021.

BRITES, C. *A importância do diagnóstico precoce do autismo*. 2019. Disponível em: https://institutoneurosaber.com.br/importancia-diagnostico-precoce-autismo/. Acesso em: 28 out. 2021.

CAMPINAS (SP*). Caderno curricular temático*: narrativas sobre educação especial nas escolas da rede municipal de ensino de Campinas: tecendo currículo de acesso, permanência e construção de conhecimento. Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas-SP, 2020.

CAMPINAS (SP). *Portaria SME 39 de 11 de junho de 2019.* Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas, 2019.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar*: o que é? por quê? como fazer? São Paulo, SP: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar)

A PARCERIA ENTRE EQUIPE GESTORA E EDUCAÇÃO ESPECIAL – ESTREITAMENTOS, PENSAMENTOS E REFLEXÕES – DO PLANEJAMENTO, À ACOLHIDA E CUIDADO COM A EQUIPE ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

IAFIGLIOLA, Flávia Fernandes[58]
PINTO, Zuleika da Silva[59]
VIEIRA, Regina Flora de Carvalho[60]
et al[61]
CEI Marilene Cabral

Resumo. Esse trabalho trata da parceria entre professora de educação especial e gestão em uma escola de educação infantil em tempos pandêmicos de Covid-19. A suspensão abrupta das atividades sem previsão para volta; o início do remoto, que acontece aos poucos e as alterações constantes, vividas nesse período, trouxeram à tona emoções diversas que de algum modo poderiam influenciar no fazer pedagógico. Diante disso, gestão e professora de educação especial, já na construção de uma parceria produtiva, passam a buscar estratégias para acolher a equipe, ainda que em meio às incertezas; ressignificar a frieza de um trabalho remoto e a insegurança diante do novo para todos. A partir de uma escuta atenta e sem julgamentos, em que os que se sentiam à vontade colocavam suas dores, construiu-se a estratégia de trabalho. Formadores externos também contribuíram nesse momento, de modo que, ainda que houvesse o medo e a insegurança, o fortalecimento entre os pares se intensificou, a acolhida, a escuta, o exercício do cuidado, de si e do outro segue no grupo que busca na dimensão formativa as "ancoragens necessárias".

Palavras-chave: acolhimento; educação infantil; educação inclusiva; pandemia; gestão escolar.

58 Professora de educação especial. Pedagoga especialista em: Educação Especial e em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Extensão em Atendimento Educacional Especializado e em Altas Habilidades/Superdotação.

59 Vice-diretora educacional atuando em uma escola de Educação Infantil. Pedagoga e Cientista Social, com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Educação Inclusiva. Estuda temas relacionados aos Direitos Humanos e Feminismo.

60 Diretora educacional na Educação Infantil. Pedagoga. Psicopedagoga. Professora de Português aposentada na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

61 LANZA, Maria Lúcia de P. Pedagoga especialista em Educação Infantil e em Educação Especial. Extensão em Atendimento Educacional Especializado. Em 2020 atuou como vice-diretora e segue como apoio à gestão.

"Quem escuta se faz testemunha e portador de um patrimônio que, no fundo, poderia ser de todos nós e que alguns chamam de cultura, outros, de memória coletiva..."
(Dunker, 2021)

A narrativa que aqui se apresenta tem como cenário, ainda que virtual, o CEI Marilene Cabral. Situado na região do DIC 1, a unidade com 29 anos de funcionamento conta com 72 funcionários entre gestores, professores, monitores/agentes de educação, funcionárias da limpeza, cozinha e zeladoria.

Dentre tantas histórias vividas em tempos de pandemia e distanciamento social e possíveis de serem compartilhadas, escolhemos fazer a partilha de um recorte de tempo-espaço que segue reverberando nas discussões e planejamento e, quiçá, nas ações dos profissionais junto às crianças, às famílias e, também, aos colegas de trabalho.

Historicamente, o CEI Marilene Cabral teve o privilégio de contar com diferentes professoras[62] de educação especial na composição da equipe escolar. Em meados de 2011-2012, a partir de discussões mediadas por coordenadoras pedagógicas que estavam à frente dos trabalhos da educação especial e à época atuavam dentro do Naed Sudoeste e da escrita do documento "A Ação da Educação Especial nas unidades de Educação Infantil do Núcleo de Ação Educativa Descentralizada SUDOESTE[63]", as práticas, bem como os assuntos relacionados à inclusão escolar, ganham novos contornos no interior das UEs, começam a deixar de estar centralizadas na professora de educação especial e essa passa a compor, extra oficialmente, a equipe gestora. Composição compreendida aqui no sentido de pensar, trocar, discutir, decidir junto e trazer transparência sobre os processos assim como o andamento do trabalho. Quais eram os caminhos percorridos, as dificuldades e as possibilidades de superação; quais as necessidades identificadas: esses são alguns dos assuntos que pautam essa composição.

Desde então, a proximidade entre educação especial e equipe gestora tem se estreitado e em 2020, com o advento da pandemia do Covid-19, o fechamento das unidades educacionais e as medidas de isolamento e distanciamento social, conforme Lei nº 13.979, de 6 de Fevereiro de 2020, Decreto Nº 20.768, de 16 de Março de 2020, Lei nº 14.040, de 18 de Agosto de 2020, e Resolução SME nº 006, de 01 de Setembro de 2020, fez-se necessário, frente a uma crescente demanda administrativa atribuída às equipes gestoras, encontrar novas formas de organizar o trabalho, realizado agora remotamente, sem perder de vista e sem se distanciar do caráter pedagógico de suas ações e da equipe escolar. Como resultado dessa preocupação, percebemos a oportunidade de consolidar, a partir do princípio da gestão democrática, uma parceria que vinha constituindo-se em sutilezas cotidianas, desde 2018 (ou antes), e descobrindo caminhos diversos que se encontravam em poucas palavras ou apenas no olhar, acolhendo-se. Nos permitimos descobrir em que medida ou de que outras formas a educação especial e gestão poderiam "dar samba".

A equipe gestora, imersa na demanda de cestas básicas e das expectativas de comunidade e profissionais da escola, se via solitária e com uma carga difícil de administrar, uma vez que os processos comunicativos são permeados pelas emoções, que estavam intensificadas frente ao vivido.

A necessidade de reunir forças para lidar com as adversidades assim como com as tensões provocou o grupo a pensar sobre a importância de poder contar com pares no local de trabalho para dividir as angústias, trocar impressões e percepções, fortalecer-se. Nesse sentido, o

62 Optou-se pela referência no gênero feminino pois até o presente momento, neste CEI o cargo tem sido ocupado por mulheres.

63 https://drive.google.com/file/d/1lBXxDR57dhG-2pc4sjpigrfY18Y85NBh/view?usp=sharing

profissional de educação especial, que nas unidades de educação infantil está "despareado" na especificidade do seu fazer, busca abrigo nas interlocuções – ora junto ao grupo de professores, monitores; ora com gestores e demais funcionários – e encontra ponto de apoio nas reuniões mensais.

Com a reorganização dos tempos pedagógicos que passaram a ser cumpridos remotamente, a professora de educação especial esteve mais próxima da equipe pedagógica ao participar de praticamente todas as reuniões e discussões pedagógicas tanto do CEI quanto em reuniões mensais de EE. Olhos e ouvidos atentos que, somados à sensibilidade, suscitaram questionamentos, tais como: como pensar nos processos de trabalho de professores, monitores e agentes frente às fragilidades percebidas? O que é possível ser feito em prol do bem-estar dos profissionais e das pessoas que habitam dentro deles? Como estão nossos colegas de chão de escola, agora em suas casas, vivendo sozinhos ou intensamente o convívio familiar, que situações tem enfrentado e o que podemos fazer a respeito? Que barreiras têm encontrado?

Para além das questões tecnológicas apontadas pelo grupo, tais como desconhecimento e/ou não domínio de ferramentas digitais ou plataformas virtuais, uso de aplicativos de edição e/ou elaboração de materiais, disponibilidade (ou não) de equipamentos e rede wi-fi; identificamos aquela que elencamos como prioridade: a fragilidade do material humano, compreendido aqui de forma mais ampla, observada a fragilidade que vai além dos muros da escola e afetava não apenas os profissionais, mas, sobretudo, as pessoas que são. Afinal, muito se fala sobre a capacidade profissional, mas nesse momento olhamos para a pessoa; o foco estava em acolher aquele ser que tem suas dores e alegrias, que não deixa sua alma em casa quando vai para o trabalho, até porque o trabalho estava em casa e a casa estava no trabalho, nesse período.

As falas, as palavras escolhidas, os timbres de voz, o sofrimento, o medo, a tensão, o cansaço... as emoções assim como os sentimentos relatados e percebidos nos levaram a inferir que havia uma necessidade de cuidado com a saúde mental dos profissionais que, segundo a Organização Mundial da Saúde – OMS, "refere-se a um bem-estar no qual o indivíduo desenvolve suas habilidades pessoais, consegue lidar com os estresses da vida, trabalha de forma produtiva e encontra-se apto a dar sua contribuição para sua comunidade[64]".

Partindo da premissa de que é preciso que o cuidador esteja bem cuidado para que possa prover o cuidado necessário, entendemos que era preciso cuidar dos profissionais para que eles pudessem cuidar de si e, nutridos desse cuidado, estendê-los aos seus e aos fazeres pedagógicos.

Por meio do compartilhamento do sensível vivido e experimentado com olhos, ouvidos e coração em diferentes espaços, da ampliação de repertório adquirida em outros coletivos e da somatória de conhecimentos trazidos nas bagagens de vida, teve início aquele que passamos a chamar de "Acolhimento da gestão". Momento que nasceu sem muita pretensão, sem que tivéssemos exata consciência do quão potente viria a ser. Inspiradas em uma atividade sobre saudade, desenvolvida por alguns agrupamentos, e com auxílio de algumas professoras para a produção, preparamos e oferecemos um primeiro "abraço" aos profissionais, em meados de Maio/2020.

Partindo da prerrogativa de que o conhecimento e o reconhecimento da comunidade é parte essencial da construção do Projeto Político Pedagógico[65] e das práticas curriculares da UE, e que são decorrentes da acolhida, escuta, reflexão

64 Disponível em<https://www.ufmg.br/saudemental/saude-mental/o-que-e-saude-mental/>. Acesso em 25 out.2021.

65 Entendendo que o Projeto Pedagógico (PP) da escola não se constrói sem o olhar político, uma vez que este documento vivo traz em si uma concepção de mundo, de criança, de comunidade e que, estando a escola e seu currículo a serviço de um projeto de sociedade em

e valorização dos diferentes sujeitos bem como saberes, entendemos a importância de proporcionarmos momentos para acolher e ouvir. Momentos esses nos quais os profissionais pudessem se sentir percebidos, menos solitários e um pouco mais aliviados e/ou fortalecidos, pois, ao passo que percebessem que os conflitos vividos – muitos decorrentes do período conturbado – estavam ocorrendo também com outros, poderia ser um fortalecedor que trouxesse conforto e alívio diante de tantas mudanças e incertezas, em especial a quem acabara de chegar para atuar na UE e sequer conheceu presencialmente seus colegas de trabalho, as crianças de sua turma e famílias.

Segundo Felix (2021, p. 13)

> Sennett (2012) convida-nos a pensar a prática de encontros humanizados que apontem para a vivência da empatia como forma de predispor ao senso de coletividade, à diversidade de pensamento e a boas práticas. O encontro empático desperta para a consciência do outro na sua diversidade enquanto sujeito que se relaciona com o mundo vivido.

Era fundamental criar estratégias que levassem à criação de pontes para diminuir distâncias e laços, para unir forças e ideias e, assim, não nos rendermos.

Não te rendas, ainda estás a tempo
de alcançar e começar de novo,
aceitar as tuas sombras
enterrar os teus medos,
largar o lastro,
retomar o voo.

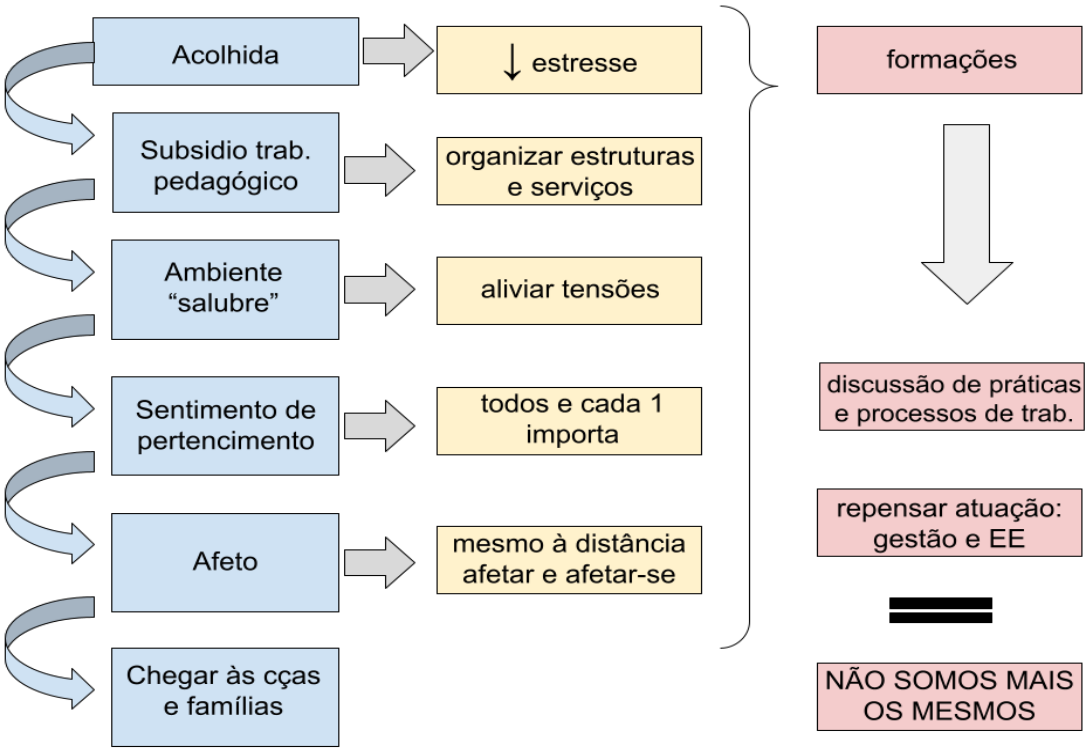
(Benedetti)

Vale destacar que, embora tenha se constituído como "Acolhimento da gestão", o acolhimento não se encerra na equipe gestora. Esse momento de acolhida por vezes pautou-se em observar o talento de um colega e convidá-lo a compartilhar com o grupo. Em uma de suas possibilidades de definição, esse acolhimento é o movimento de olhar, ouvir e reconhecer no outro seu talento, sua capacidade e motivá-lo a compartilhar com os que estão ali, juntos em seu fazer profissional. Com isso, rapidamente passa a ser denominado "Acolhimento para a equipe".

Assim sendo, tendo como pano de fundo – ou disparador – a arte em forma de música, imagem ou poesia, nos preparamos e propiciamos momentos de escuta e fomos, aos poucos, aprendendo a fazê-la de modo mais sensível e empático.

O esquema a seguir representa o caminho percorrido no campo das ideias e o roteiro para estruturação das discussões e planejamento das ações.

constante transformação, propõe-se em suas ações levar esta à um senso crítico e questionador, de modo que não se pode ignorar o Político (que nada tem a ver com partidário) do Projeto Pedagógico.



Como mencionado anteriormente, a reflexão a partir dos relatos dos profissionais e do que ocorria globalmente diariamente veiculado pela mídia (o isolamento, a intensificação dos processos emocionais e adoecimento psíquico, a mistura de papéis sociais frente ao trabalho em ambiente domiciliar, a preocupação com as famílias que perdiam as fontes de renda e enfrentavam dificuldades para sanar necessidades básicas, como alimentação, por exemplo) nos levou a avaliar que seria preciso buscar meios para que as pessoas assim como os profissionais dos diferentes segmentos se sentissem abraçados. Foi assim que, pautadas nas paciências Freireanas[66], conforme Cortella (2014), estabelecemos um plano de ação.

A escolha por utilizar linguagens artísticas como música, poesia e animação não seguiu um critério técnico, científico. Seguiu-se dentro das linguagens vividas com as crianças na educação infantil bem como da nossa aproximação aos pressupostos histórico-culturais. Segundo Vygotsky (1999, p. 315), "a arte sempre implica transformação" e, ao escrever que "A arte é o social em nós [...]; quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem, com isso, deixar de continuar social", dá ênfase ao papel social da arte, observando também a natureza individual dessa experimentação por cada sujeito, sem deixar de considerar o arcabouço de vivências e de representações de cada sujeito.

Desse modo, passamos a iniciar a reunião com o que entendíamos ser um convite

66 1. Paciência histórica (perceber qual é o momento adequado para que as coisas possam ser feitas, mexidas, alteradas); 2. Paciência pedagógica (e paciência afetiva (olhar para essa outra pessoa como uma outra pessoa, e não um estranho.

à sensibilização, com autores como Mário Benedetti[67], Sérgio Vaz[68], Allan Dias Castro[69]. Cantores/músicos como Marcelo Jeneci, Sandy, Raul Seixas, Ruli, Vicka, Vocal Livre, Mar Aberto trouxeram um carinho traduzido em verso, rima, melodia e a potência de Elza Soares, enquanto mulher preta, representou ali tantas outras mulheres e mães que tanto foram afetadas nesse período de pandemia. O que *a priori* estabelecemos para nós como *sensibilização,* compreendemos, posteriormente, que se aproximava do que a Programação Neurolinguística (PNL) denomina técnica da ancoragem e a psicologia traz como ancoragem mental. Tínhamos por objetivo preparar um ambiente onde as pessoas se sentissem acolhidas, mais confortáveis e, quem sabe, disponíveis a compartilhar. Desejávamos que uma conexão entre pessoas assim como estados mentais e emocionais fosse estabelecida a fim de gerar um sentimento de confiança, de apoio mútuo para que, ao se fortalecerem, chegássemos ao lugar do pertencimento e da co-responsabilização. Passamos a pensar nos efeitos visíveis da escuta que, de acordo com Dunker (2021, p. 42), acontecem em tempo real e "segundo as leis do improviso: o riso, a metamorfose do humor, a mudança de atitude com relação a si mesmo, ao mundo e aos outros". Tentávamos aprender juntos o exercício da escuta do outro e de nós mesmos.

Ao começarmos a identificar que, para organizar um "ambiente de trabalho" que mesmo de forma remota era preciso ser "salubre", seria necessário trazer elementos que dessem subsídios aos profissionais na dimensão pessoal e profissional e que, para isso, era preciso ir mais a fundo, ir além da ancoragem mental e escuta atenta. Traçamos um plano de formação com agentes externos e que muito prontamente vieram somar conosco trazendo uma gama diferente de conhecimentos.

Com algumas formadoras[70], tivemos apenas encontros pontuais. Outra, caminhou com o grupo por mais vezes. Houve situações em que os temas foram voltados apenas para a equipe escolar e outras em que o convite foi estendido às famílias.

Sendo mais específicas, tivemos a oportunidade de aprender, discutir e pensar sobre desenvolvimento, sincronização com crianças e autorregulação (autorregulação essa que muitas vezes pode se estender aos processos dos adultos, uma vez que, como tal, somos "crianças mais crescidas" e precisamos aprender a silenciar, escutar-nos e nos sincronizar), alimentação saudável, saúde mental da mulher, comunicação não-violenta, representação de infância – pelo olhar de Ivan Cruz -, educação infantil em tempos de pandemia, tecnologias e suas possibilidades, entre outras.

No entendimento de que o CEI Marilene Cabral não está sozinho e no quanto fortalecedor é dialogar com a comunidade em que se está inserido, à medida em que discutíamos e planejávamos as ações internas, pensamos também sobre a importância de nos mobilizarmos enquanto equipe escolar. Pretendíamos ofertar algo à comunidade, ao território, aos coletivos por vezes, "ou vez em sempre", esquecidos, mas que precisam ser vistos, lembrados e reconhecidos como dignos de receber algo de quem está "do lado de fora". Nesse sentido, articulamos com o grupo a participação em campanhas que consideramos de suma importância, por exemplo, os profissionais que atuam diretamente no território, nesse caso a equipe do Centro de Saúde do DIC1, para

67 Disponível em<https://www.psicologiasdobrasil.com.br/nao-te-rendas-o-lindo-poema-de-mario-benedetti-que-vai-motiva-lo-lutar-pelos-seus-sonhos/. Acesso em 25 out. 2021.

68 Diversas poesias do autor foram lidas no decorrer do ano letivo de 2020. Selecionamos duas para ilustrar: <https://www.instagram.com/p/CVAgBXar9np/>; <https://www.instagram.com/p/CTj2KTBLNiY/?utm_source=ig_web copy link> Acesso em 25 out. 2021.

69 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7oD5hFkk8ZM>. Acesso em 25 out. 2021.

70 Optamos por utilizar o gênero feminino, pois as formações, em sua maioria, foram realizadas por mulheres.

a qual, em parceria com empreendedor local, Seo Antonio, proporcionamos um café da manhã. Outra mobilização considerada importante, encabeçada pelas PLPs[71] Cida da Terra e novamente abraçada pela equipe escolar, foi em prol das mulheres privadas de liberdade, bem como aquelas em situação de abrigamento. Foi um momento dolorido no qual aprendemos sobre a negligência de direitos básicos, tais como o não acesso/disponibilização de itens básicos para higiene. Destacamos que a parceria com as PLPs Cida da Terra, em ações formativas, teve início em 2019, ano em que tivemos a primeira palestra sobre violência contra a mulher e três das autoras participaram do curso de formação de PLPs.

Dentro do nosso próprio território, no espaço e chão da escola, organizamos um *drive-thru*, momento no qual os profissionais se encontraram rapidamente enquanto um carro passava ao lado do outro ao cruzar o parque e chegar na área de destino, na qual um cenário decorado com chita, brinquedos, música e palavras escritas foi cuidadosamente preparado com elementos relacionados à cultura e à história do CEI e de profissionais que por aqui passaram e deixaram suas marcas.

Vale ressaltar que a equipe escolar participou de outras formações realizadas pela SME e que, certamente, ao despertarem o sensível e ao mesmo tempo o pensamento crítico em nós, contribuiu para a formação de um rico e diverso arcabouço de conhecimentos que sem dúvidas permearam as discussões.

O processo de buscar formas de lidar com a adversidade e com nossos não saberes diante de algo inédito à maioria de nós, uma pandemia de fato, foi tenso e desgastante. Partindo do lugar de fala da Equipe Gestora, reconhecemos o desgaste, mas também a transformação. Em um processo de resiliência, esse foi um período enriquece(dor).

Partindo da premissa de que uma escola inclusiva é aquela que pensa na singularidade das crianças, que organiza e planeja o trabalho pedagógico de forma a possibilitar a participação plena delas em todas as práticas curriculares da unidade, o caminho de pensar em ações formativas para a remoção de barreiras que pudessem vir a impedir o desenvolvimento de proposições pedagógicas nos colocou frente à necessidade de discutir tanto processos quanto as práticas de trabalho. *O quê, como, por que, para quem? Quando? Quem faz/fala/organiza? Onde? Quais impressões? Qual a avaliação? O que foi potente? O que pode ser revisto? Houve devolutiva ou alguma consideração? Sugestão? Como você enxerga isso?* Essas foram algumas das perguntas que nos acompanharam ao longo de 2020 e tem permanecido conosco.

A possibilidade de repensar as formas de atuação tanto da equipe gestora quanto da professora de educação especial, que nesse recorte esteve mais voltado para os adultos e, em analogia ao que se aplica às crianças, vamos chamar de pensar a inclusão educacional dos profissionais do CEI Marilene Cabral, nos coloca diante da percepção de que não somos mais as mesmas e o pensar-agir sobre o pedagógico tem uma outra tônica e ganha novo ritmo e fôlego.

> Quando a gente se escuta, surge uma espécie de confiança que faz da experiência de estar junto o centro de gravidade da história. A situação de vulnerabilidade ajuda muito a confiar no outro e torna a escuta mais aguda e decisiva. É assim também que o desejo de transmitir a escuta torna-se a tentativa de incluir mais gente na brincadeira (DUNKER, 2021, p. 23).

A professora de educação especial, ao trazer o olhar da acolhida, chamando a atenção para a identificação e a importância de remoção das barreiras para os adultos, assim como compartilhando com a equipe gestora as diferentes

71 PLPs: Promotoras Legais Populares.

experiências e os conhecimentos a que vinha tendo acesso – assim como o fortalecimento profissional que advinha de outros processos formativos e, ao participar das discussões como alguém que vivencia e sente o pedagógico a partir de outro prisma por não ter um lugar em si, como ser a professora de referência ou monitora/agente de educação infantil de uma determinada turma, inquieta -, provoca, sinaliza e procura junto com a gestão, outros vieses, outras hipóteses, outros (possíveis) jeitos ou interpretações.

A equipe gestora, que em sua prática necessita estar atenta para não se perder em processos burocráticos, mantendo o foco no pedagógico, que é a especificidade da gestão escolar, se diferenciando de um outro administrador, uma vez que *"administrar seres humanos é mais complexo do que administrar instituições, tempos, espaços, recursos financeiros."* (Arroyo, 2020, p. 774), reelaborou seu olhar. Buscou recriar-se diante de uma nova realidade. Uma realidade que exige o cuidado, de si e do outro. Cuidado que faz parte da condição humana, que acolhe o ferido até que esse se restabeleça e possa retomar sua jornada, enquanto indivíduo e profissional.

A parceria estabelecida nesse movimento foi essencial para superar o que a princípio seria uma barreira de difícil rompimento: manter o vínculo sadio com e entre tantos em uma unidade escolar com mais de 70 funcionários, de modo remoto e sem certezas do por vir. Por fim, ter a possibilidade de estar em um ambiente em que expor sua fragilidade não o torna "menos", em tempos hostis, é o que fortalece para um novo tempo.

De tudo, ficaram três coisas:
a certeza de que ele estava
sempre começando, a certeza
de que era preciso continuar
e a certeza de que seria
interrompido antes de terminar.
Fazer da interrupção um caminho
novo. Fazer da queda um passo
de dança, do medo uma escada,
do sono uma ponte,
da procura um encontro.
Fernando Sabino (2005)

Recuperando o caráter indissociável entre cuidar e educar, inerente à educação infantil, enquanto agentes direta e indiretamente envolvidos nos processos educacionais, ao buscar, promover e participar das ações formativas, dessa vez com temáticas mais voltadas às necessidades dos adultos, e que trouxeram elementos para as práticas pessoais e profissionais, e por intermédio delas afetar e sermos afetados, nos vemos e nos percebemos, também na qualidade e condição de "gente que cuida de gente".

Arte: Maria Lúcia Lanza de Paula

Considerações Finais

E agora, José?
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, José?
Carlos Drummond de Andrade

Agora? Agora é chegada a hora de

Abrir as portas,
tirar os ferrolhos,
abandonar as muralhas que te protegeram,
viver a vida e aceitar o desafio,
recuperar o riso,
ensaiar um canto,

baixar a guarda e estender as mãos,
abrir as asas
e tentar de novo
celebrar a vida e relançar-se no infinito.[72]

Ao final do ano letivo de 2020, o relatório da Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional (RPAI), em especial do segundo semestre, apontava que o caminho formativo, de cuidado, instrumentalização, estabelecimento e fortalecimento de vínculos, planejados e discutidos entre equipe gestora e professora de educação especial – e muitas e muitas vezes contando também com a colaboração de outras professoras/monitoras/agentes de educação infantil para concretização das ações[73] –, foram considerados positivos; conduziu-nos em direção à maior afetividade e empatia entre os profissionais, ou seja, entre os adultos, e para com as famílias. Fechamos o ano com a esperança de dias melhores e com o desafio de darmos manutenção ao conquistado para seguirmos adiante. Para tanto, o "Acolhimento para equipe" foi (e tem sido) mantido com o apoio e colaboração dos colegas. As avaliações das formações têm ocorrido em intervalo de tempo mais estreito para que novos apontamentos sejam feitos em tempo, na intencionalidade de contemplarmos mais interesses e necessidades a partir do observado.

Vamos nos aproximando do final de 2021. Com o retorno presencial às atividades escolares, pudemos nos rever – no sentido literal – e nos experimentarmos após o processo vivido à distância. Ousaríamos, por pura inferência, dizer que há mais afeto e cuidado com o outro no ar, seja ele adulto ou criança. Enxergamos frutos das formações que colocaram luz sobre a generosidade, para consigo e para com o outro.

Por termos adentrado nas casas uns dos outros durante muitas semanas, partilhado um pouco da intimidade (nossa e alheia) e ter "espiado o outro pelo buraco da fechadura "em meio a tantos links", visitamos outros recônditos. Arriscamos fazer tal afirmação pautadas nas RPAIs já realizadas esse ano, nas quais estava expresso o interesse por temas e assuntos delicados, complexos e especiais, nos quais a unidade educacional e as crianças podem estar implicadas, como: "saúde mental-escola-família (acolhida e afetividade durante e pós pandemia: como fazer da escola e das relações pedagógicas um lugar "mais quente" para os envolvidos); a perda de familiares para o Covid-19; separação/divórcio dos pais – a casa/o lar desfeito; adoção (o que a escola tem a ver com isso e como isso afeta – ou não – a criança e a família), intersetorialidade: diálogos com CRAS; prevenção ao abuso infantil; sexualidade infantil; os desafios da educação da população periférica na pandemia, a importância de registro e de publicações como instrumento de teorizar as práticas vividas no cotidiano dos centros de educação infantil[74] etc.

As formações estão em andamento. Alguns temas já foram abordados, outros estão em negociação, mas fato é que não cairão no esquecimento; enquanto apontamentos, por si só já fazem história e singelamente corroboram esse relato de experiência.

Isso posto, seguindo uma das indicações, cá estamos nós, na escrita do registro de um trabalho coletivo e colaborativo, nos lançando no exercício de teorizar a prática.

---

72 Disponível em: https://www.psicologiasdobrasil.com.br/nao-te-rendas-o-lindo-poema-de-mario-benedetti-que-vai-motiva-lo-lutar-pelos-seus-sonhos/. Acesso em: 25 out. 2021.

73 A exemplo, pode-se citar a operacionalização das avaliações, a organização e a mediação dos 06 grupos de estudo, no período de Setembro-Dezembro/20 e de encontros de HFAM/21.

74 Trechos extraídos do formulário "Avaliação Primeiro Semestre 2021".

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond de. José. *In*: ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesias.* Rio de Janeiro, RJ: Ed. José Olympio, 1942. Disponível em: http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond14.htm. Acesso em: 27 out. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Gestão da educação com justiça social. Que gestão dos Injustiçados? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,* v. 36, n. 2, p. 768 – 788, mai./ago. 2020. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/100820/58121. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.* Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, DF: Gabinete da Presidência, [2020]. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/douhttps://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. *Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020*. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF: Gabinete da Presidência, [2020]. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525. Acesso em: 27 out. 2021.

CAMPINAS (SP). *Resolução SME nº006, de 01 de setembro de 2020.* Dispõe sobre as diretrizes e os procedimentos para a reorganização do trabalho nos Centros de Educação Infantil, CEIS, e nas Escolas de Educação Infantil de Instituições Colaboradoras com a Secretaria Municipal de Educação, SME, no contexto de enfrentamento ao novo coronavírus (Covid-19). Campinas, SP: SME, 2020. Disponível em: https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaroriginal/id/136070. Acesso em: 27 out. 2021.

CAMPINAS (SP). *Decreto nº 20.768, de 16 de março de 2020.* Dispõe sobre a suspensão de todas as atividades escolares nas unidades educacionais que compõem o sistema municipal de ensino de Campinas. Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas, 2020. Disponível em: https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/135425. Acesso em: 27 out. 2021.

CORTELLA. Mario Sergio. *Educação, escola e docência*: novos tempos, novas atitudes. São Paulo, SP: Cortez, 2014.

DUNKER, Christian. *O palhaço e o psicanalista*: como escutar os outros pode transformar vidas. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Record, 2021.

FELIX, Carlos Marcelo Cavalheiro. *Os 10 (Des)Mandamentos para a gestão de encontros empáticos na escola pública:* confrontando a Sociedade de Consumo Líquido-Moderna. 2021. 170 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, RS, 2021. Disponível em: https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1360/_dissertaacaao_aprovada_22.01.2021_-_carlos_marcelo_faelix_%281%29.pdf?sequence=-1&isAllowed=y. Acesso em: 17 out. 2021.

SABINO, Fernando. III – O Escolhido. *In*: SABINO, Fernando. *O Encontro Marcado*. 79. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Record, 2005.

SENNETT, Richard. *A Corrosão do caráter:* consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro, RJ: BestBolso, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Psicologia da Arte*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

TEMÁTICA 3

FORMAÇÃO CONTINUADA

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO CEI BEM QUERER MINISTRO GUSTAVO CAPANEMA DURANTE O PERÍODO DE PANDEMIA DO COVID-19

GRANA, Lúcia Tereza Magalhães[75]
MOSCHETTA, Christiane Rabello[76]
SILVA, Ana Paula[77]
CEI Bem Querer Ministro Gustavo Capanema

Resumo. Esse texto objetiva divulgar a importância dos nossos tempos de formação entre pares, nesse contexto inusitado frente à Pandemia do Covid-19, que temos vivenciado desde meados de Março/2020. Buscamos enquanto equipe gestora promover diversificados momentos em que pudéssemos oferecer minimamente as nossas equipes – tanto docente; quanto de monitoras de educação infantil, através de um olhar atento e escuta sensível para com as mesmas, mediante toda frustração que elas estavam nos sinalizando -, segurança e tranquilidade para, que em meio a todo o caos que estávamos enfrentando, tivéssemos condições mentais e psicológicas para continuarmos possibilitando e executando um trabalho de excelência e qualidade, e que esse mesmo pudesse, ainda que de forma remota em um primeiro momento, contribuir para com o desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: pandemia; prática reflexiva; olhar atento; escuta sensível.

Introdução

Enquanto equipe gestora, nossa maior preocupação e desafios desde o início da Pandemia do Covid-19 em Março/2020 foi em relação à saúde mental de toda nossa equipe, tanto com as professoras; quanto com as monitoras de educação infantil. Visávamos principalmente minimizar os efeitos que o isolamento social e demais restrições impostas pela pandemia, que acabou causando danos em todas nós. Não podíamos permitir com que as rápidas mudanças, as frustrações, as angústias, as incertezas, as dúvidas e os medos diários, além das demais dificuldades pelas quais todos de uma maneira ou de outra vivenciamos, comprometessem o psicológico da

75 Pedagoga pela Universidade Federal do Amazonas.

76 Pedagoga pela PUC Campinas e Pós Doutorada em Gestão Educacional pela UNISAL

77 Pedagoga licenciada pelo Centro Universitário – UNISEB e Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela FALC – Faculdade da Aldeia de Carapicuiba

nossa equipe e – consequentemente – o trabalho desenvolvido junto às crianças.

O fato é que todos nós ficamos muito fragilizados com tudo o que vínhamos vivenciando e o que mais ouvíamos das pessoas era que o estresse, a ansiedade, a insônia, a falta de ar, a tristeza, a dificuldade de respirar, bem como outros sintomas que se agravavam dia após dia, em virtude de todo o cenário de dor, perdas e luto, que passou a fazer parte de nossas vidas de uma maneira muito forte. Infelizmente, vivemos algo que nunca imaginamos viver em toda nossa vida, muitos perderam várias pessoas da mesma família ou até mesmo pessoas muito próximas.

Salientamos que, em todos os nossos tempos de formação entre pares, buscamos possibilitar momentos, bem como auxiliar as equipes a cuidarem na prática da sua saúde mental, ainda reforçando ao longo dos mesmos que o cuidado com nossa saúde mental não deve ser apenas quando os problemas se tornam maiores do que conseguimos lidar com eles e, sim, que é preciso termos cuidados também para prevenir e saber pedir ajuda quando necessário.

Temáticas apresentadas em nossos tempos formativos

De maneira geral, os temas abordados nos tempos de formação priorizaram em dar algumas dicas para que as equipes pudessem cuidar de si mesmas durante a pandemia e, assim, no tempo oportuno, quando o retorno presencial das crianças à U.E. ocorresse, nós enquanto equipe de profissionais tanto docente quanto de monitoras, em conjunto com a Orientadora Pedagógica, tivéssemos condições psicológicas para atendermos nossas crianças com a mesma qualidade, comprometimento, afinco e excelência em tudo o que sempre proporcionamos a elas, dentre as quais destacamos:

- Alinharmos expectativas conosco mesmo: em momentos de picos de estresses, angústias, medos, tristezas e frustrações como o que enfrentamos na pandemia, é necessário diminuirmos nossas expectativas e aceitarmos que nem tudo sempre sairá como o planejado, procurando fazer o possível com o tempo e recursos que temos disponíveis para que não fiquemos com a sensação de estarmos devendo algo a nós mesmos.
- É importante não deixarmos de estabelecer uma rotina: sobre essa questão, foi abordado com as equipes, a importância de estabelecermos horários para cada tipo de atividades que realizarmos, mesmo em um período tão difícil como o momento em que todas tiveram que permanecer em suas casas e continuarem trabalhando em *home office*. Dentre tais atividades, destacamos a necessidade das profissionais de estabelecerem rotinas de forma a minimizar os impactos negativos causados pela pandemia, bem como, realizarem suas tarefas diárias, ainda que estando em casa, da forma mais natural como se estivessem realizando-as antes da pandemia, ou seja, dialogamos sobre a importância de realizarem suas atividades relacionadas ao trabalho no horário em que cumpriam sua carga horária e assim por diante.

Salientamos ainda a importância de, sempre que possível e respeitando todas as regras impostas pelos protocolos sanitários, realizarem momentos de lazer com suas famílias; terem momentos de descanso; dedicarem um tempo aos cuidados domésticos; aos cuidados com a saúde, praticando pelo menos vinte minutos diários de exercícios físicos; dentre outras. Ainda, reservarmos um tempo para atividades que nos façam bem, sejam elas: assistir nosso programa de

televisão favorito, ouvir nossa música preferida ou simplesmente contemplarmos o céu e as estrelas. Cabe ressaltar que todas essas atividades, apesar de serem consideradas por muitos como "coisas pequenas", são, na verdade, as que nos acrescentam alegria em nosso dia a dia.

» Termos conexão afetiva: em meio a todo o período de distanciamento e isolamento social pelo qual vivemos, objetivamos por intermédio de nossos tempos formativos, assegurar as equipes que era possível vencermos a distância e a falta que sentíamos das pessoas que amamos, que temporariamente estavam longe de nós com criatividade, ou seja, era possível, nos fazermos presentes de outras formas, enquanto não podíamos estar presentes fisicamente; por meio, principalmente, de pequenos gestos e carinhos que estimulam a sensação de afeto, importância e elo com o outro. Tratamos sobre a questão do quanto é importante e imprescindível termos esse mesmo olhar sensível conosco também, ou seja, essa conexão afetiva que significa prestarmos atenção em como estamos nos sentindo, além de cultivarmos uma autoestima profissional, bem como assumirmos nossa própria importância.

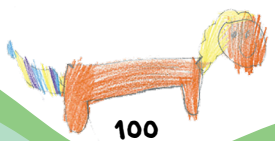
» Compartilhar sentimentos: Diversos estudos apontam para a importância de conversarmos e falarmos sobre nós mesmos com outra pessoa, seja um familiar, um colega de trabalho ou amigo; pois esse ato nos ajuda a tirar o peso da realidade e espairecer os pensamentos.

» Fiscalizar nossos pensamentos: cabe ressaltar aqui que o estresse está muito relacionado à forma como percebemos um problema. Por isso, se apenas o enxergarmos como algo muito grande, a resposta do nosso corpo será negativa. Dessa forma, é necessário tentarmos mudar a forma como pensamos as situações para torná-las menos amedrontadoras.

» Evitarmos o excesso de notícias: é importante estarmos bem-informados, porém, ficarmos focados nas notícias trazidas pela mídia e demais canais virtuais o tempo todo sobre a situação da pandemia do Covid-19 aumenta significativamente a probabilidade de alimentarmos nossa ansiedade e o medo; sendo assim, é necessário mantermos um equilíbrio.

» Não devemos nos automedicar: a automedicação e as compensações não saudáveis, por exemplo encontrarmos no consumo de bebidas alcoólicas um alívio ao estresse, podem agravar a forma como vemos ou nos relacionamos com as situações. Se sentirmos que o problema está controlável, é recomendável procuramos práticas como meditação, técnicas de respiração e um espaço com pessoas de confiança para se abrir. Todavia, se percebermos que ele tomou proporções maiores do que conseguimos lidar, devemos procurar a ajuda de profissionais capacitados, tais como psicólogos, psiquiatras, dentre outros.

Devemos considerar que a saúde mental não é um desafio exclusivo de um mundo que viveu e ainda vive uma pandemia e sim, que ao longo de nossas vidas, não será possível fugirmos completamente de momentos angustiantes, frustrantes, estressantes e que nos causem dor, sofrimento e perdas. No entanto, é possível mudarmos a forma como lidamos com nossos problemas; uma delas é a ideia de investirmos em nosso autoconhecimento, além de refletimos e racionalizarmos os mesmos, bem como pensarmos em



possíveis saídas para lidarmos com cada situação que vivenciamos ao longo de nossas vidas.

Além de todas essas questões citadas acima e que nos motivaram enquanto equipe gestora a priorizarmos ainda que minimamente o bem-estar de nossas equipes, realizamos nossas formações, priorizando sempre acolhê-las de forma bastante carinhosa, afetiva, dando espaço para que elas pudessem colocar suas angústias, incertezas, medos e demais sentimentos que porventura pudessem estar as incomodando, abalando. Assim, depois de ouvidas pelo coletivo, tentamos ajudar a equipe a diminuir tais sentimentos, com a intenção de contribuir para que todo o grupo se mantivesse calmo, tranquilo e seguro.

Foi um tempo riquíssimo, pois nos relatos ficou evidente que, apesar de todo o momento difícil que estamos enfrentando, elas tentaram olhar para essa pandemia de uma maneira positiva, buscando ainda que sem saber em muitos momentos como fazer, mas procurando a todo o instante cuidarem mais de sua saúde; valorizando pequenas coisas, além de valorizarem diversos momentos nunca antes valorizados; suas famílias; dando sentido a diversas coisas que não davam antes da pandemia; foram revistas inúmeras questões pessoais e também sobre suas próprias condutas, atitudes e práticas pedagógicas com as crianças; o que seria necessário mudar em suas posturas profissionais quando o retorno com as mesmas fosse possível.

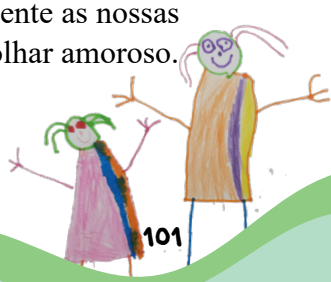
As professoras, de maneira geral, relataram ao longo dos nossos tempos formativos terem refletido bastante sobre quem estavam sendo e o porquê de estarem sendo. Além de estarem tentando dedicar seu tempo a outras coisas que antes elas não conseguiam, pois não tinham tempo, em função de suas inúmeras demandas diárias. Além – ainda – de estarem se empenhando na criação de novos hábitos. Além de olharem para o outro sem distinção. Mais do que isso, todas relataram estarem vivendo uma lição de humanidade.

Dialogamos bastante sobre o que as mesmas esperam após essa pandemia acabar; e, de maneira quase que unânime, as falas de que o desejo maior de cada uma delas é que as pessoas se tornem seres humanos melhores, mais empáticos, mais generosos, que estejam mais dispostos a ouvir o outro, olhar para o outro com maior atenção e sem pré-julgamentos. Acima de tudo, que as pessoas aprendam o valor e a importância do outro para a vida de cada um de nós, sendo sempre gratos por ter cada um deles.

Na tentativa de continuarmos nos fortalecendo enquanto grupo, e nos mantermos firmes em nosso propósito e objetivo de exercitamos uma questão tão importante, quanto à questão dos "afetos do olhar", algo tão mencionado e de uma forma muito sensível, "discutido" pela equipe em nossos momentos de estudos, foi proposto pela Orientadora Pedagógica um momento de reflexão, diálogo e discussão do grupo, sobre o texto: "Em Tempos de uso de máscaras constante, faz diferença saber sorrir com os olhos"!

A proposta do texto se constituiu de maneira a provocar uma reflexão do grupo com relação a tudo o que temos vivido nesse momento de pandemia, de distanciamento social e, principalmente, da falta que todos sentimos de tudo, que de maneira tão brusca nos foi tirado, tais como o direito de convivermos com as pessoas, a rotina de trabalho de algumas pessoas que foi modificada por completo e, principalmente, do afeto físico propriamente dito.

Destacamos também a importância de as levar a perceberem o quanto é importante nesse momento alcançarmos as pessoas com gestos e atitudes diferentes e conseguirmos enxergar o interior de cada uma delas, sem julgamentos e preconceitos, mas com amor, generosidade, respeito, empatia, dentre outros. Exercitando de fato uma questão tão discutida em nossas formações anteriores à pandemia do Covid-19, da importância de termos a sensibilidade de oferecermos às pessoas a nossa volta e principalmente as nossas crianças, uma escuta atenta e um olhar amoroso.



Todas as conversas, trocas e compartilhamentos expressados pelo coletivo, tanto de professoras quanto de monitoras a partir do texto citado acima, nos levaram a considerar ser de extrema importância e urgência, a necessidade de tirarmos as máscaras de nossos olhos revelando as rugas da nossa existência, e treinarmos diariamente a expressão da nossa interioridade mais sublime, nos conectando com os outros, verdadeira e sensivelmente, por meio de um olhar sincero e afetuoso. Por fim, o desejo manifestado por todo o grupo foi o de, quem sabe quando tudo isso passar, que as pessoas de maneira geral possam sem as máscaras de proteção ter aprendido a ver o outro de um jeito diferente e a sorrir com toda sua alma.

Diante da necessidade do grupo em se fortalecer e de nos prepararmos para quando estivermos novamente com as crianças na escola, refletimos e dialogamos bastante em nossos tempos de formação entre pares, sobre como seria essa nova forma de trabalharmos com as mesmas. Para tornar essas reflexões e discussões ricas e significativas, nos pautamos nos textos abaixo:

- » “Infância e Tecnologia em Tempos de Pandemia” (2020): em que a questão tratada pelo texto foi a de que o uso da tecnologia pode proporcionar uma aproximação entre a escola e os pais, oportunizando uma melhor comunicação entre eles.
- » “Como Zelar pela Educação Infantil em Tempos de Isolamento Social” (FOCHI, 2020): a temática abordada nesse estudo objetivou que a equipe refletisse sobre algumas alternativas para podermos construir um fazer pedagógico mais acolhedor, receptível, caloroso; valorizando, dessa forma, os encontros da vida e do humano.
- » “Como ouvir e lidar com as emoções das crianças durante a quarentena” (2020): o texto teve por objetivo contribuir para entendermos a importância de trabalharmos, ainda que de forma remota com as crianças, a questão da autoestima delas; possibilitando a elas, na realização dos vídeos, a refletirem sobre seus sentimentos, exteriorizando-os; bem como evidenciando-os de forma a melhor compreendê-los.

Seguindo ainda essa linha de fortalecimento e segurança a nossa equipe de professoras, estendendo a mesma preocupação às monitoras, para que em conjunto com a gestão pudéssemos continuar realizando um trabalho de qualidade e excelência e visando o possível retorno das aulas presenciais das crianças, realizamos um momento rico e prazeroso de diálogo e discussão a partir da temática:

- » “O retorno das crianças às escolas após o isolamento social provocado pela Covid-19” (CAMPOS, 2021): foi possível a partir do estudo trazido por esse texto olharmos e analisarmos os protocolos de segurança, criados pelos órgãos competentes, para garantir e assegurar a todos os funcionários e crianças total segurança em poderem frequentar o espaço escolar novamente, tão logo seja viável o retorno presencial de todos à U.E.

Para além desses diálogos, reflexões e discussões, tivemos três formações riquíssimas via Google Meet, que contribuíram significativamente com todo esse movimento de fortalecimento e de preparo das equipes para quando fosse possível, o atendimento presencial das crianças na escola. Tendo sido os mesmos:

- » Palestra com Acácia Coelho – Psicoterapeuta;
- » Palestra com Mônica Queiroz – Coordenadora do Programa MIPID - Programa Memória e Identidade na Promoção da Igualdade na Diversidade: A palestrante abordou o tema: "Práticas Educativas Antirracistas no Ambiente Virtual".
- » Palestra com Simone de Oliveira, professora de AGIII do CEI Haydee Maria Pupo Novaes, que abordou o tema: Letramento.

Na primeira palestra com Acácia Coelho – Psicoterapeuta, a palestrante trouxe questões importantes e significativas quanto a manter a saúde mental das pessoas em meio a essa pandemia, além de tratar questões sobre como lidar com as crianças e as famílias de forma a não ameaçar a saúde delas também. Também se abordou questões de prevenção de processos psicossomáticos que podem ser causados pela pandemia do Covid-19, como alguns transtornos, tais como: obesidade, ansiedade, anorexia, angústia, pânico, déficit do sono, depressões, grandes ondas de violência, transtornos alimentares, dentre outros.

A psicoterapeuta reforçou a importância de nos cuidarmos nesse momento tão difícil, pois o confinamento a nós imposto, devido à necessidade de evitarmos um maior contágio, proliferação e contaminação do vírus, pode nos causar dores de cabeça; inflamações de maneira geral; dores no corpo; gastrites, dentre outros sintomas. Ainda, esses transtornos psicossomáticos causados pela pandemia podem causar falência em nosso organismo; a mesma ainda reforçou a importância de nos mantermos atentos aos sinais que nosso próprio corpo emite.

A palestra veio a agregar muito a toda a equipe, contribuindo para que todas nós refletíssemos sobre possíveis maneiras de nos cuidarmos e nos protegermos de todas essas questões que envolvem negativamente a pandemia. Trazendo algumas sugestões de medidas de prevenção, que se dão a partir da compreensão do que está acontecendo, respeitar o outro, trabalhar a respiração realizando exercícios de yoga, Pilates, massagens, toques, meditações, dentre outros.

Buscar também, a todo o momento, o prazer, pois quanto mais alegria sentirmos, maior será nossa alta de imunidade. Salientou a psicoterapeuta que, para tornarmos possíveis esses momentos de prazer, devemos fazer o que mais gostamos, seja fazer uma caminhada, ouvir e dançar uma música, reconhecer nossas próprias habilidades, entre tantas outras possibilidades.

Já na segunda palestra, com Mônica Queiroz (Coordenadora MIPID), a avaliação feita pelo grupo (após a palestra), de maneira geral, foi a de que a formação dirigida pela palestrante foi muito rica e nos trouxe muitos bons exemplos para refletirmos em nossas ações, não só dos dias atuais, mas como o assunto é de extrema importância o mesmo deve ser abordado com todo o respeito e relevância que a temática tratada merece.

A questão abordada nos permitiu refletir sobre nossas práticas educativas dentro das instituições e os "pré-julgamentos" que ocorrem em nossa sociedade desde a infância, apontando a necessidade e o dever do professor atual em modificar o enfrentamento de julgamentos e preconceitos nas salas de aula. Devemos estar preparadas para intermediar situações em que ocorra o preconceito, independente de qual ele seja, fazendo com que a criança reflita sobre a sua ação e modifique a sua maneira de olhar o outro.

Outro ponto em destaque referiu-se à valorização da cultura brasileira, uma vez que o Brasil foi colonizado por diferentes culturas e é miscigenado em todo seu território, devemos ter um olhar diferenciado as nossas origens e buscarmos valorizar o que há de melhor de cada influência que tivemos para nos tornarmos o país que

somos hoje. Devemos estar em constante modificação, nos policiando e incentivando as crianças a não repetirem os mesmos erros que ocorreram no passado e, assim, contribuirmos para o fim do preconceito que infelizmente atualmente ainda ocorrem, para que, dessa forma, possamos nos tornar pessoas possuidoras de tolerância e respeito para com o outro.

Felizmente, podemos perceber ao longo da trajetória de todo o tempo o quanto nosso país está evoluindo quando se trata de materiais pedagógicos que referenciam negros, indígenas e ciganos, evidenciando a influência das mídias digitais nesse processo, sendo o principal facilitador para o acesso a conteúdo histórico, social e cultural a partir de documentários, livros e filmes voltados à faixa etária infantil.

As colocações da palestrante nos levaram a refletir sobre a nossa importância no processo de aprendizagem das crianças, quando se refere a valores e à desconstrução de conceitos assim como de preconceitos preestabelecidos pelas famílias. Dessa maneira, a coordenadora provocou no grupo uma reflexão nos fazendo parar para pensar: Estamos auxiliando as crianças em relação ao acesso desses materiais com a abordagem de negros, indígenas e ciganos, assim como a inserção de projetos e temáticas que abordam essas culturas dentro das escolas? Nossas práticas devem ser avaliadas a todo o momento para que as crianças consigam, por meio das vivências que possibilitamos, se prepararem para o enfrentamento da sociedade.

Além de todas as questões citadas acima, Mônica também trouxe dicas muito divertidas e interessantes de como podemos abordar a história dos índios e negros no Brasil, com brincadeiras e maneira lúdica, como usar a peteca e a mandioca como possibilidades para abordar assuntos muitas vezes deixados de lado. Por fim, a formação foi de grande valia, e nos ensinou para além da nossa prática educacional, como ainda para nossa vida, pois nos foi possibilitado aplicar e passarmos adiante o conhecimento adquirido a partir dessa formação.

Tivemos ainda, como citado, outra palestra com uma professora da rede Municipal de Campinas, do CEI Haydee Maria Pupo Novaes, que contribuiu significativamente com todo esse movimento de repensar nossa prática. A palestrante foi Simone de Oliveira, professora de AGIII do CEI, e abordou o tema: Letramento. O encontro abordou a importância da linguagem e do letramento, respeitando suas etapas, e cada uma de suas fases. Simone explicou a importância de termos o conhecimento sobre o que são as palavras, sobre o que cada uma quer dizer, e não apenas reproduzi-las.

Foi abordado também o quanto essa linguagem está sendo falha no mundo atual, com as tecnologias e as redes sociais, que fazem com que as próprias palavras sejam corrompidas, sendo abreviadas, e escritas de outras maneiras. Durante a palestra, Simone trouxe relatos de suas experiências realizadas com seus alunos durante sua trajetória como professora, além de ter abordado a importância de trabalharmos o letramento com as crianças, bem como dialogarmos com as famílias já no início do ano letivo, assim que possível, sobre essa temática.

A mesma enfatizou que, por meio da conversa, nós – professores – devemos expor aos pais a importância de oportunizarmos diferentes possibilidades para as crianças, a fim de auxiliá-las no processo de alfabetização e conhecimento de mundo, não necessariamente utilizando do método tradicional baseado no papel e caneta, mas expondo ações e práticas para se realizar dentro e fora da instituição educacional. O objetivo? Um ambiente alfabetizador que contribua na aprendizagem e leitura do mundo desde os primeiros anos de vida das crianças.

Segundo as contribuições da Simone, podemos considerar que, uma vez que os pais participam de uma conversa explicativa e orientadora sobre esse processo do desenvolvimento infantil, há uma compreensão maior do trabalho

que é desenvolvido dentro da instituição educacional, deixando de lado a preocupação com a alfabetização na educação infantil, evidenciando a aprendizagem por meio da brincadeira e a valorização dos conhecimentos prévios bem como das áreas de interesse das crianças.

O professor deve proporcionar ambientes facilitadores e práticas significativas para a aprendizagem, possibilitando um ambiente letrado e que a criança consiga interagir por meio da fala ou da escrita, desenvolvendo suas habilidades de forma contextualizada. Investigar o contexto social no qual elas estão inseridas e as práticas que fazem parte de suas vivências é fundamental para que o trabalho a ser desenvolvido seja eficaz dentro das salas de aula, adequando as temáticas e as áreas de interesse aos objetivos a serem alcançados.

Simone reforçou a necessidade de estarmos em constante construção pessoal, buscando não repetir os mesmos erros educacionais do passado e práticas educativas tradicionalistas. Para isso, a valorização da criança e de seu conhecimento é primordial na educação infantil atualmente. Com toda certeza, suas colocações foram de extrema importância para que a equipe pudesse refletir sobre nossas práticas pedagógicas e quais modificações podem ser colocadas em ação em sala de aula, a fim de contribuir ainda mais na construção do conhecimento da criança e seu acesso ao mundo letrado.

A palestrante enfatizou durante toda a palestra que o diálogo, a leitura, a sonoridade, a imaginação, a criatividade, o acesso a rótulos, a utilização de diferentes meios linguísticos, a possibilidade de criar hipóteses e reflexões, a resolução de problemas, o despertar interesse a novos conhecimentos, a construção do desenvolvimento crítico e outros devem ser a prioridade do professor que busca proporcionar um mundo letrado para a criança.

Evidenciamos, por fim, que o encontro foi de grande valia, pois ampliou nossa visão e nos trouxe muitas ideias sobre a vivência assim como a prática do letramento em todas as fases da educação infantil. Foi fomentado, dessa forma, tanto nossa ciência da importância e do que realmente é o letramento; quanto nossa ampliação da visão de mundo que passamos para elas. Sem contar o quanto é valido darmos às crianças o espaço para que elas possam mostrar quais são seus interesses e de que forma precisamos explorar em cada criança o letramento de maneira particular.

Além dos temas de estudos e reflexões abordados pela Orientadora Pedagógica, foi aberto um espaço no horário de formação entre pares dos professores, para que cada professora trouxesse um tema que elas mesmas considerassem pertinentes e que agregasse algo ao grupo. Após a explanação de cada uma delas, todo o coletivo dialogava sobre o que era mais significativo e o que estava alinhado – ou não – a nossa prática pedagógica.

Os temas tratados nesse nosso coletivo de formação entre pares dos professores foram:

1. “83% dos professores ainda se sentem despreparados para dar aulas on-line”;
2. “A importância da Educação Infantil”;
3. “Educação Infantil: entraves e possibilidades para a volta das crianças após o fim da quarentena”;
4. “Afastados das crianças, mas sempre aprendendo: 05 reflexões da quarentena – Como relacionar teoria e prática?
5. Existe tempo para brincar? Algumas ponderações sobre esses e outros temas no isolamento social”;
6. O uso do vídeo como ferramenta na Educação Infantil”;
7. “05 competências do professor da nova geração”;
8. “Como incentivar o protagonismo infantil na escola”;

9. "A afetividade na formação da autoestima da criança na Educação Infantil";
10. "Formação continuada do professor da Educação Básica – O papel do Coordenador Pedagógico";
11. "Por que é tão importante dar voz e vez às crianças?";
12. "Os benefícios de brincar ao ar livre";
13. "Algumas deficiências e suas características".

Todos os temas abordados pelas professoras foram acompanhados de momentos regados de ricos diálogos, discussões e reflexões de todo o grupo com relação as nossas práticas pedagógicas e que, com toda certeza, contribuíram muito para repensarmos e reavaliarmos nossas ações. Sem contar que fortaleceram e proporcionaram tranquilidade e segurança ao grupo.

Já durante os encontros de formação entre pares com as monitoras de educação infantil, procuramos, assim como nos encontros com as professoras, acolhê-las de maneira bastante carinhosa e afetiva, dando espaço para que as mesmas também colocassem suas angústias, incertezas, medos, dores, perdas e demais sentimentos que porventura pudessem estar incomodando.

Assim, dado à importância da primeira temática abordada em nossos tempos formativos com o coletivo de professoras, levamos para os tempos formação entre pares das monitoras propositadamente o mesmo assunto, uma vez que entendemos que era a mesma necessidade do grupo trabalharmos com elas essa questão tão importante e necessária de promovermos momentos de bem-estar nelas e para elas, uma vez que todo o trabalho realizado pelas mesmas contribui significativamente para todo o sucesso no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças. Cabe ressaltar aqui que o objetivo foi também o de provocar a equipe, a partir de um rico momento de discussões e diálogos sobre a mesma temática tratada em relação ao primeiro tema abordado com as docentes da unidade, além de uma sensível reflexão frente a tudo o que temos vivido desde o início da pandemia.

Ressaltamos – ainda – que estendemos o momento da palestra com a Psicoterapeuta Acácia Coelho às monitoras também, por entendermos a partir de vários relatos angustiantes delas com relação a como estavam sendo afetadas de maneira negativa em muitas situações causadas pela pandemia, e também por elas terem naquele momento as mesmas necessidades que as professoras de serem acolhidas e cuidadas por uma profissional de tamanho gabarito como Acácia.

Também estudamos outros temas tão importantes e significativos quanto o primeiro, tais como:

» "Como manter a saúde mental em dia" (CRUZ, 2021), temática essa que objetivou fortalecer os cuidados que temos de ter conosco nesses momentos tão difíceis que estamos vivenciando.
» "Orientações para profissionais de Educação Infantil no período da quarentena: Vídeos, Educação Infantil e Pandemia" (SPADARO, 2021), que trouxe várias orientações, objetivos e possíveis estratégias sobre os vídeos que as monitoras também gravarão para as crianças, ampliando e fortalecendo nossos vínculos com as mesmas e suas famílias.
» "Dar voz as crianças: Desafios e Prioridade" (FRIEDMANN, 2021), estamos já há algum tempo nesse movimento, antes mesmo do início da pandemia, de assegurar bem como intensificar esse direito que é da criança, em que deve ser ouvida atentamente, ou seja, com carinho, atenção, compreensão, respeito e

> amorosidade, além de percebermos assim como aceitarmos as ideias que forem trazidas pelas crianças; para que, dessa forma, as mesmas possam ser inseridas no processo de planejamento, elaboração e construção e, juntos, possamos construir novos saberes e aprendizados.

Ainda, objetivando promover o bem-estar de toda a equipe pedagógica do CEI, promovemos também uma palestra via Google Meet, direcionada à equipe docente e também às monitoras de educação sobre: "Inteligência Emocional", trazida pelo psicólogo e doutor Jonathas Lira, que além de psicólogo é professor em Manaus, e, durante sua palestra, o mesmo nos auxiliou a refletir sobre todo esse momento que estamos vivendo e a entender o que é e como trabalhar para desenvolver a inteligência emocional que se faz cada dia mais necessária nesse contexto atual e cenário em que vivemos.

A inteligência emocional é a capacidade que desenvolvemos de administrar nossos relacionamentos e emoções. Ela é pautada em cinco pilastras, que são: perceber e nomear nossas emoções; saber lidar com os sentimentos e emoções, e como superá-los; saber reconhecer que nem tudo está sob nosso controle, e aprender a lidar com esse fato e desenvolver a autorregulação, autorresponsabilidade, reconhecendo que somos os únicos responsáveis pelas nossas vidas, a partir das decisões que tomamos.

Essa palestra foi muito importante para reconhecermos nossas próprias emoções e medos, além de podermos refletir e perceber que todos estamos passando por momentos difíceis, ainda que por ocasiões diferentes ou iguais. O palestrante também nos ensinou os benefícios da meditação, da quietude e da respiração, assim como a manter os olhos atentos, ouvidos abertos, voz em silêncio e o corpo calmo. Além desses benefícios citados, conversamos sobre a importância de uma alimentação saudável e a prática de exercícios físicos, para liberação dos hormônios do bem-estar, que nesse momento se faz menos presente em nosso organismo, devido à falta de toque e carinho entre as pessoas, devido ao isolamento e ao distanciamento social.

Esse momento possibilitou com que analisássemos sobre tudo o que temos experienciado ao longo de todo esse período pandêmico e, apesar de todos os pesares, a pandemia teve um impacto positivo na saúde emocional do grupo, auxiliando-nos a reconhecermos e lidarmos com nossos próprios sentimentos. Salientamos que, de igual modo e não menos importante, a palestra promoveu reflexões ricas e significativas com relação a sermos empáticos primeiramente conosco e, assim, estendermos essa empatia para o próximo.

Ainda, visando promover suporte tecnológico às equipes docentes e de monitoras da U.E., com relação ao trabalho remoto que estamos realizando com as crianças, promovemos duas formações também, no aplicativo Google Meet, para que as equipes recebessem conhecimentos e orientações a respeito de gravação e editação de vídeos, fazendo uso ainda de fundos de animação. Cabe ressaltar que a temática abordada foi a mesma: "Oficina sobre mídias audiovisuais", porém cada uma delas era apresentada a partir da perspectiva de cada formadora. As formações foram dadas por: Thayná Desyrée, comunicadora e produtora formada pela Unicamp, também idealizadora da marca Desyrée Produções, que é uma empresa de comunicação que presta serviços de ensino, audiovisual, fotografia e redação publicitária.

Nessas oficinas, tivemos inicialmente a convidada Thayná, que contou a história do registro em imagem fotográfica e o princípio da câmera escura. Em seguida, aprendemos como melhorar a imagem registrada com o uso de aplicativos como Snapseed, que nos permite ajustar a quantidade de luz e sombra, brilho, contraste, saturação e cor. Aprendemos também a usar algumas ferramentas do aplicativo Inshot, entre elas

transição de vídeo, ajuste de cor, velocidade, volume, e inserção de imagem e som. Algo muito interessante que aprendemos também nessa oficina foi o uso do site Pixabay, em que encontramos imagens com ótima resolução, que podemos utilizar em nossas produções, pois foram cedidas e não possuem direitos autorais.

Na oficina realizada pela professora Paula Martins – CEI Rubem Alves, a palestrante trouxe a explicação sobre alguns aplicativos mais usados na gravação e edição de vídeos, além de suas funções, dentre os quais destacamos: Kinemaster, Inshot e Canva. Ainda, reforçou a necessidade de primeiramente estudarmos e planejarmos os conteúdos, adequar o local e os materiais a serem usados, bem como deu orientações sobre usarmos o fundo correto e a cor da roupa a ser usada, para que, assim, consigamos editar os vídeos por intermédio dos vários aplicativos que estão à disposição e suas funções.

As equipes aprenderam a gravar com fundo neutro, para que depois possa ser dispensado pelo aplicativo; como inserir uma imagem ou vídeo sobre outra camada; como inserir, gravar ou editar os áudios; e qual o melhor formato para salvar o arquivo. Ainda nessas oficinas, vimos de forma rápida e simples como salvar músicas e vídeos do site Youtube, assim como os *backgrounds* para serem usados em nossas produções.

Quem não tinha nenhuma familiaridade com os aplicativos, a partir das oficinas de recursos tecnológicos, conseguiu acompanhar a forma de edição, além de agregar conhecimento a sua formação nesse cenário que se faz cada vez mais necessário o uso de vídeos para conseguirmos manter contato com as crianças e suas famílias, uma vez que um número considerável das famílias, optou por permanecerem com as crianças em casa, até se sentirem seguros para retornarem à escola.

Em suma, as duas oficinas contribuíram de forma bastante significativa e enriquecedora para a formação e aperfeiçoamento das equipes, com relação ao manuseio de diversos recursos tecnológicos que, com toda certeza, fizeram a diferença no momento das docentes e das monitoras gravarem seus vídeos para as crianças. De forma que a primeira trouxe mais conhecimento técnico, e a segunda conhecimento prático, ambas permitiram que as equipes de professoras e monitoras adquirissem o conhecimento sobre como gravar e editar vídeos criativos, e com elementos que possam atrair a curiosidade das nossas crianças, como ainda gerar interesse nelas em participar dos momentos de interação entre família escola, que nesse momento se faz necessário ser através das telas.

Foi possível concluir, por meio de relatos e avaliações feitas pelas profissionais do CEI, que a partir de todas as propostas e temáticas apresentadas em nossos tempos de formação entre pares as mesmas passaram a ter um norte, um caminho de onde e como começariam a traçar suas estratégias, para começarem não somente suas produções audiovisuais com a finalidade de terem condições de promover as crianças atividades remotas e conseguirem proporcionar as mesmas, mesmo que inicialmente de vídeos em momentos prazerosos e desafiadores.

Todo esse percurso formativo as auxiliou a planejarem, elaborarem e traçarem metas para a realização do trabalho a ser feito com as crianças ao longo de todo o ano letivo de 2021, tanto no modelo de atendimento remoto quanto no atendimento presencial. Uma vez que a formação continuada permite constantemente uma reflexão por parte do educador, com relação as suas práticas pedagógicas, bem como as suas ações, esse tempo formativo objetiva oferecer um suporte para os docentes e o resultado refletirá em sala de aula, nas crianças e no processo ensino

aprendizagem, porque o educador não pode ser visto como um transmissor de informações, de conhecimentos e, sim como mediador, um facilitador do processo.

Salientamos que não acreditamos em uma aprendizagem em que a crianças recebem o conhecimento pronto, e sim em uma aprendizagem com a parceria total e com o protagonismo da criança. Cabe ressaltar ainda que a formação continuada possibilita a todo o momento que o professor repense seu planejamento, uma vez que há flexibilidade e não é um processo engessado. Assim, podemos afirmar que quanto mais o professor conseguir se atualizar, mais inovações, recursos e estratégias ele conseguirá oportunizar as suas crianças.

Enfatizamos que o aperfeiçoamento de todo o trabalho realizado pelas professoras e monitoras atualmente vem acontecendo desde então, a partir da prática e uso frequente dos aplicativos, dentre os quais elas obtiveram conhecimentos e vem permitindo a elas, cada vez mais, a possibilidade de criarem vídeos diversificados e com propostas alegres e agradáveis.

Referências Bibliográficas

CAMPOS, Renata Helene Ferreira. O retorno das crianças às escolas após o isolamento social provocado pela COVID-19. *Elos Educacionais,* 09 de abril de 2020. Disponível em: https://eloseducacional.com/educacao/retorno-dos-alunos/. Acesso em: 28 jun. 2021.

CRUZ, Regiane B. S. Como manter a saúde mental em dia. *Psicologia Viva***,** 21 de janeiro de 2020. Disponível em: https://blog.psicologiaviva.com.br/saudemental/. Acesso em: 03 maio 2021.

FERNANDES, N. de S.; REGO ALBUQUERQUE DE FARIA, L. . A formação continuada: O papel do coordenador Pedagógico. *Communitas*, *[S. l.]*, v. 3, n. 5, p. 186–202, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/2758. Acesso em: 2 maio 2021.

FOCHI, Paulo. Como Zelar pela Educação Infantil em Tempos de Isolamento Social. *Lunetas,* 27 de abril de 2020. Disponível em: https://lunetas.com.br/como-zelar-pela educacao-infantil-em-tempos-de-isolamento-social/ Acesso em: 24 maio 2021.

FRIEDMANN, Adriana. Dar voz as crianças: Desafios e Prioridade. *Nepsid.* 06 de agosto de 2018. Disponível em: https://blog.brinquebook.com.br/papo-brinque book/dar-voz-as-criancas-desafio-e-prioridade/#:~:text=A%20proposta%20%C3%A9%20caminhar%20para,cada%20uma%20t%C3%AAm%20a%20nos. Acesso em: 2 ago. 2021.

KEITE, Guilherme. O estudo da afetividade na formação da autoestima da criança na Educação Infantil. *Monografias Brasil Escola*. Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/o-estudo-afetividade-na formacao-autoestima-crianca-na-educacao-infantil.htm/. Acesso em: 14 ago. 2021.

LORENZO, Juliana Di. A importância de escutar a criança. *Leiturinha,* 21 de outubro de 2020. Disponível em: https://leiturinha.com.br/blog/escutar-as-criancas/. Acesso em: 23 ago. 2021.

MATUOKA, Ingrid. Educação Infantil: Entraves e possibilidades para a volta das crianças após o fim da quarentena. *Centro de Referência em Educação Integral*, 15 de Julho de 2020. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/reportagens/educacao infantil-entraves-e-possibilidades-para-volta-das-criancas-apos-o-fim-da-quarentena/. Acesso em: 31 ago. 2021.

MORALES, Juliana. 83% dos professores ainda se sentem despreparados para dar aulas online. *Guia do Estudante*, 22 de maio de 2020. Disponível em: https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/83-dos-professores-ainda-se-sentem despreparados-para-dar-aulas-online/. Acesso em: 01 set. 2021.

PAZZINI, Darlin Nalú Avila; ARAÚJO, Fabricio Viero. *O uso do vídeo como ferramenta de apoio ao ensino-aprendizagem.* 2013. 15f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação). Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/729/Pazzini_Darlin_Nalu_%20Avila.pdf?sequence=1. Acesso em: 22 set. 2021.

COMO ouvir e lidar com as emoções das crianças durante a quarentena. *Instituto Votorantim,* 21 de maio de 2020. Disponível em: https://pve.institutovotorantim.org.br/2020/05/21/como-ouvir-e-lidar-com-as-emocoes das-criancas-durante-a-quarentena/. Acesso em: 30 nov. 2021.

CONHEÇA as 5 competências do professor da nova geração. *AIX Sistemas*, 30 de julho de 2018. Disponível em: https://educacaoinfantil.aix.com.br/5-competencias-do-professor-da-nova-geracao/. Acesso em: 06 out. 2021.

O QUE é protagonismo infantil e como incentivá-lo? *Dentro da História,* 11 de outubro de 2018. Disponível em: https://comunicacaocontraocorona.org.br/praticas/infância-etecnologia-em-tempos-de pandemia/. Acesso em: 20 out. 2021.

OS BENEFÍCIOS do brincar. *Criança e Natureza*, 2019. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/para-que-existimos/os-beneficios-de-brincar-ao-ar livre/. Acesso em: 04 nov. 2021.

EM TEMPOS de uso de máscara constante, faz diferença saber sorrir com os olhos. Disponível em: https://comunicacaocontraocorona.org.br/praticas/infanciaetecnologia-em-tempos-de-pandemia/. Acesso em: 15 mar. 2021.

ENTENDA a importância da educação infantil na vida das crianças. *Guia do futuro*, 16 de dezembro de 2020. Disponível em: https://guiadofuturo.com.br/entenda a-importancia-da-educacao-infantil-na-vida-das-criancas/. Acesso em: 06 out. 2021.

VOCÊ sabe quais são os tipos de deficiência mais comuns em crianças? *Grupo Marista,* 09 de dezembro. Disponível em: https://grupomarista.org.br/blog/voce-sabe-quais-sao-os-tipos-de-deficiencia-mais comuns-em-criancas/. Acesso em: 18 out. 2021.

SPADARO, Luciana. Orientações para profissionais de Educação Infantil no período da quarentena: Vídeos, Educação Infantil e Pandemia. *Sae Digital*. Disponível em: https://sae.digital/educacao-infantil-orientacoes-para-professores/. Acesso em: 04 out. 2021.

TORTORA, Evandro. Afastados das crianças, mas sempre aprendendo: 5 reflexões em tempos de quarentena. *Nova Escola,* 27 de maio de 2020. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/19177/afastados-das-criancas-mas-sempreaprendendo-5-reflexoes-em-tempos-de-quarentena. Acesso em: 25 out. 2021.

DE UMA MARGEM À OUTRA: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES EM TEMPOS DE TEMPESTADE – UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO VIVENCIADA PELAS PROFESSORAS E PELO SUPERVISOR DO "CEI CORUJINHA"

ALMEIDA, Andréia de Pierre[78]
CRUZ, Rosangela Aparecida Euzebio da[79]
D'ESTEFANO, Cynthia Bauab Fabricio[80]
et al[81]
CEI "Corujinha"

Resumo. Esse artigo descreve uma trajetória de formação no CEI "Corujinha"; apresenta uma reflexão crítica sobre teoria e prática. Distanciar-se e reaproximar-se, repensar e reorganizar tempos, espaços e lugares sociais são algumas das propostas dessa formação. Buscar na teoria fundamentação e na própria prática a base fundamental da teoria encurta distâncias e aproxima os estudos acadêmicos do movimento cotidiano da escola. Assim, todos aprendem e ensinam ao mesmo tempo, em um movimento necessário à construção do conhecimento, pautado, principalmente, na relação "eu e o outro". Como águas de um extenso rio, a metáfora sugere os movimentos de turbulência causados pela pandemia do Coronavírus, suas nuanças e contradições onde pontes são traçadas e construídas.

Palavras-chave: educação infantil; formação; teoria e prática; distâncias e distanciamentos.

"Um tomate" – início de um diálogo construtor de uma formação. Assistir ao curta-metragem nacional, "Ilha das flores", produzido por Jorge Furtado em 1989 e premiado no Brasil e no mundo, possui enfoque inquietante e atual quanto à desigualdade social; transportado à realidade e analisado sob a óptica do educador do século vinte e um, mais precisamente daquele que está inserido na educação pública – eu e as demais professoras e agentes de educação infantil e, talvez, você – o filme é impactante. Em meio ao abismo social escancarado pela pandemia do novo coronavírus, estudamos História – da humanidade – como um meio para

78 Graduação em Pedagogia com especialização em Didática e Metodologia do Ensino Superior.

79 Graduação em Pedagogia com pós-graduação em Educação Especial.

80 Graduação em Pedagogia com especialização em Psicomotricidade.

81 LEME, Marcos Donizetti Forner (Graduação em História e Pedagogia com mestrado e doutorado em Educação).

compreender esse momento e suas realidades. O grupo de estudos vem permitindo, desde o princípio, debates reflexivos sobre a própria prática docente. E a História, enquanto ciência, cumpre seu papel ao mostrar o passado para entender o presente, abrindo nossos olhos para diferentes perspectivas.

Em um dado momento, fez-se necessário avaliar e revisar as práticas de interações didático-pedagógicas com as crianças e suas famílias, os diálogos provocados foram imprescindíveis para compreender as singularidades de uma mesma comunidade escolar e, assim, buscar a aproximação pelo fazer pedagógico. De volta ao tomate, reflexões sobre o poder da palavra, que define, mas não limita. Do tomate ao homem nômade, que saltou na evolução ao dominar a agricultura e a fixar-se, originando vilarejos, cidades, impérios, homens dominando homens; mais uma vez, a história mostra-se importante para o conhecimento da construção e da constituição do povo brasileiro, e entender as relações de poder na sociedade atual, pois é nela que, mesmo iguais, – afinal todos temos um "telencéfalo altamente desenvolvido e polegar opositor" (FURTADO, 1989) – estamos inseridos de forma tão desigual e atuamos para atenuar e, quiçá, acabar com essas diferenças sociais" (Cynthia Bauab Fabricio D'Estefano, professora da Educação Infantil).

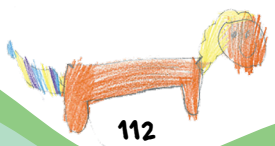
Ser professora[82] não é tarefa fácil, muito pelo contrário, ser professora requer tempo e muita, mas muita, empatia, sensibilidade, alteridade. O tempo, senhor da existência, além de conduzir a História, conduz a constituição humana. Intrínsecas no tempo estão as relações; no decorrer da vida, no encontro com o outro, é que nos tornamos quem somos. O que seria da professora sem a infinidade de crianças que ocupam seu tempo? O que seria da professora sem os professores e professoras constituintes da sua formação?

Nessa toada, o grupo de estudos nasceu da necessidade de formação continuada apontada pela escola. Nasceu da necessidade constante que as professoras têm de pensar as relações, de ensinar e aprender, e reconstituir o seu tempo. Nasceu de uma conversa informal entre o supervisor e a diretora da escola que apontava a necessidade da contratação de um "especialista" para trabalhar com as professoras, atendendo às propostas do Projeto Pedagógico.

> São muitos os conteúdos que devem ser abordados na formação específica dos profissionais que atuam com os bebês e crianças. Eles vão desde as características de cada faixa etária e seu desenvolvimento físico, motor, social e afetivo até a importância da organização do espaço da sala para potencializar as aprendizagens. Para a formação desse ano, como estamos sem orientadora pedagógica, a unidade pensou em contratar um especialista, de acordo com o tema pedido pela equipe de trabalho da unidade. (Projeto Pedagógico do CEI "Corujinha", 2021).

Estava posta a deixa. O supervisor que, além de ser professor por um longo tempo (mais de trinta anos), era também um pesquisador ligado à universidade, prontamente se ofereceu. Talvez ele tivesse algo a dizer, apesar de não ser um especialista em Educação Infantil (quem sabe, encurtar distâncias?). Além de sua experiência como professor de História, suas pesquisas no campo da "constituição social e histórica do sujeito", sustentadas pelo pensamento de Mikhail Bakhtin, Michel de Certeau, Karl Marx, Paulo Freire e tantos outros pensadores, e sua paixão pelo cinema, pudessem ajudar àquelas professoras a refletirem sobre o seu próprio tempo e o trabalho pedagógico com bebês e crianças.

82 Utilizamos o substantivo no feminino em respeito às mulheres que compõem 99% do grupo aqui em análise; entenda-se como professora todas as participantes do grupo incluindo agentes de Educação Infantil, diretora e vice-diretora.



Freire (1996) nos propõe essa perspectiva de formação, conjugando teoria e prática, e vice-versa.

> Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu 'distanciamento' epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela 'aproximá-lo' ao máximo (FREIRE, 1996, p. 39).

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, distanciar-se e reaproximar-se dela, repensá-la, buscar na teoria fundamentação e na própria prática a base fundamental da teoria; daí a necessidade de aproximação dos estudos acadêmicos com o movimento cotidiano da escola. Assim, todos aprendem e ensinam ao mesmo tempo, em um movimento necessário à construção do conhecimento. Toda trajetória se desenha como um extenso e interminável rio, ora de águas calmas, ora caudalosas, ora de águas claras, ora turvas. De uma margem à outra, uma infinidade de possibilidades se estabiliza e se instabiliza no movimento das águas que desenham as margens desse rio. Essas margens, de alguma forma, sustentam o rio. Na Educação, professores e supervisores parecem habitar margens opostas.

Histórica e culturalmente, o lugar de Supervisor Educacional se constituiu em oposição ao lugar de professor por seu caráter fiscalizador. Criado em outro tempo, apesar das inúmeras adequações pelas quais passou, esse lugar ainda carrega esse caráter em suas bases. Isso torna a aproximação entre professores e supervisores uma tarefa nada fácil.

Estava ali, no entanto, uma excelente oportunidade de criação de uma ponte ligando uma margem à outra.

"A iniciativa de arquitetar nossas discussões foi do nosso supervisor escolar. Com a participação de toda a equipe pedagógica da escola, nos dispusemos a diminuir distâncias e procurar pistas sobre nossas reais necessidades, em tempos de pandemia. Essa nova realidade chegou como uma tempestade repentina que causa enchente tamanha, capaz de provocar desabamento em diversas instâncias da sociedade. A educação escolar estava correndo como um rio, que pensávamos turbulento, porém de águas correntes, com momentos de equilíbrios e desequilíbrios; agora a realidade era outra. Na nossa escola, foi exatamente assim; na CEI "Corujinha", convivíamos com as questões cotidianas quando a tempestade chegou, trazendo com ela uma grande enchente em nossos pensamentos: de ansiedade, de incertezas, do confronto com o novo. E agora? Pensávamos nós. Embora o medo da doença e de uma nova forma de trabalhar tentasse nos dominar, o desabamento incipiente não ocorreu. É impossível não pensar agora como conseguimos tamanha façanha. Só teve uma saída: direcionar nossa construção de conhecimentos de forma que todos os córregos pudessem desaguar em um mesmo riacho que viria a desembocar em um só rio. O primeiro ato heroico foi simplesmente a união, a tão sonhada união da comunidade escolar, escrita por diversos autores. Movidos pela intenção de cada um fazer o melhor possível por nossas crianças, por suas famílias que viveram e vivem um momento da história mundial tão tenso, nos unimos. Nesse movimento, procuramos reduzir distâncias, que, embora sociais, não poderiam ser também emocionais. Durante essa busca incessante, em um *insight* grupal, nossas reuniões semanais se estenderam em um significativo curso sobre os diversos assuntos que permeavam nossas ansiedades, nossos pensamentos, nossos medos. Daí, o curso das águas se unificou com troca, com afeto, a partir da aproximação "eu e o outro". Jamais na história da nossa escola estivemos tão em contato com as famílias, como em tempos de pandemia, jamais nossa escola esteve tão unida para superar tantos desafios, jamais aprendemos

tanto em tão pouco tempo; e, assim, seguimos fazendo história e contribuindo com a melhora dessa nova sociedade. Jamais a educação será a mesma!" (Andréia de Pierre Almeida, professora da Educação Infantil).

Pois é, de repente estávamos em meio a uma pandemia mundial. O tempo e o espaço tiveram que ser reconstituídos. As margens já não tinham tanta importância; o que importavam eram as turbulentas águas que imprimiam ao rio, novas paisagens. Para transpor essas águas, somente sólidas pontes constituídas na relação "eu e o outro", como salienta a professora. O pensamento de Mikhail Bakhtin, apresentado ao grupo pelo supervisor, dava o tom do diálogo. Diz o autor: "tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que terei de mim mesmo" (BAKHTIN, 2000, p. 378). E, com base nessa relação intersubjetiva, o grupo se fundou.

Daquela primeira conversa entre o supervisor e a diretora, uma reunião com todo o grupo de trabalho da escola, formado por professoras, agentes de educação infantil e equipe gestora aconteceu. Dessa uma, outra, e outra… tudo de forma remota, como mandam os protocolos da nova realidade imposta pelas águas torrentes da pandemia. Realidade essa que, ao impor o distanciamento entre os corpos, criou pontes.

Se o distanciamento físico fazia parte das condições imediatas de construção de um novo diálogo, nele a palavra enquanto *signo* – mais do que reproduzir os significados implícitos na sua base semântica, a palavra significa e dá sentido ao mundo e à existência humana – se fortalecia como ponte de comunicação, como *arena de lutas* (BAKHTIN, 2004), onde se confrontam valores ideológicos, muitas vezes opostos. Nesse confronto de vozes, história, memória e cinema, enquanto condições mais amplas de produção, mediavam o diálogo, ressignificando a palavra e encurtando distâncias.

"Caminhos nos levam e nos trazem, nos aproximam e nos afastam. Por isso, toda vez que eu escolho um caminho, toda minha força de vontade, perseverança e amor vão junto comigo, pois acredito que as escolhas do meu caminho ditam onde vou chegar. Foi o que aconteceu no ano de 2020… O ano letivo iniciou com todo gás, muitos planos, muita vontade de fazer a diferença na vida dos pequenos do CEI "Corujinha". Mas uma pandemia assolou o mundo todo, e ficamos à mercê das regras de isolamento social, higienização e muito medo. Mas a vida precisava continuar e, por isso, passamos a fazer interações on-line, tanto com crianças e famílias como com as companheiras de trabalho, inclusive nos tempos pedagógicos. Nosso TDC (Trabalho Docente Coletivo) era sempre muito informal, com trocas de experiências, palestras, interações, mas tinha um diferencial, nosso supervisor participava de quase todos. Sempre com palavras de muita sabedoria, nos dava muitas dicas de trabalho, muito participativo, mas também dando oportunidade de todos opinarem. Foi assim que começou nosso grupo de estudos. Uma vez por semana nos reuníamos na "plataforma Meet" e fazíamos nossa reunião, até sentirmos a necessidade de formalizar esses encontros transformando-os em um curso encaminhado para a Coordenadoria de Formação da Secretaria de Educação, aprovado e oficializado. Juntos decidimos o tema, dia, horário. Tudo muito democrático. Nosso curso conta com uma variedade de temas, textos, vídeos, tudo se entrelaçando e formando uma vasta rede de conhecimentos que vão se esclarecendo conforme vamos debatendo e perguntando. Acho sensacional a metodologia do supervisor, que sempre entrelaça as histórias dos filmes que assistimos com os textos, mesclando nossas ideias com as dele. Nesse diálogo sempre vêm à tona as relações étnicas refletindo problemas complexos vinculados à história das diferenças, do preconceito racial e das desigualdades. Para escolher o tema do curso, pensamos o seguinte: podemos notar nas mídias sociais, no cinema, nas músicas, que aconteceram diversos avanços relacionados às causas raciais no Brasil.

Surgem novas personalidades negras nas mídias e o tema racismo tem sido pauta de reportagens assim como de debates, tanto nas redes quanto fora delas. Assim, é possível que nos perguntemos: ainda há a necessidade de falar sobre racismo em um país miscigenado e cheio de desigualdades como o Brasil? E como abordar esse assunto com crianças pequenas da Educação Infantil? Esperamos, com isso, ajudar na missão de construir novos conhecimentos para o enfrentamento das questões sociais e educacionais vigentes. Não é mudar o mundo, mas conscientizar cada um a fazer sua parte, por menor que seja, indo e vindo, atravessando caminhos e pontes, e tentando encurtar a distância, permitindo a tolerância e a coexistência dos diferentes grupos étnicos e socioeconômicos no Brasil." (Rosangela Aparecida Euzebio da Cruz, professora da Educação Infantil).

E assim vem acontecendo: do tomate, objeto central do debate proposto no filme "Ilha das Flores" (FURTADO, 1989), constituído de múltiplos sentidos, às questões étnico-raciais, as conversas entre o supervisor e as professoras se tornaram constantes, apesar do distanciamento. Como pontes que unem as margens do rio, distâncias vêm sendo reduzidas, lugares ressignificados e com vistas ao reconhecimento de cada um em seus tempos e espaços seguimos estudando História, significando objetos de nossa cultura, redefinindo práticas.

Empatia, sensibilidade e alteridade permeiam um diálogo polifônico no qual a proposta é sempre ouvir o outro – as crianças, as famílias, nossos pares, os autores com quem conversamos – vozes presentes ou ocultas na História e na memória que compõem nossas próprias palavras direcionando nosso tempo.

A leitura, seja a de um filme, de um texto científico ou de um livro de literatura infantil, é o caminho que encontramos para o desenvolvimento de nossos diálogos. Cada um de nós traz para a leitura suas experiências com a vida, reelaborando as intencionalidades contidas no texto. *A escrita estoca, acumula,* a leitura por sua vez abre horizontes para a produção de novos sentidos (CERTEAU, 1994), propulsores do fazer pedagógico.

Na relação entre a oficialidade dos projetos pedagógicos, a emergência dos fazeres cotidianos e a necessidade constante que as professoras têm de repensar os seus tempos e espaços, – principalmente em tempos de tempestades e águas turbulentas – aproximar os sujeitos em encontros distantes, aproximar teoria e prática, sempre na contradição, sem dúvida, é um caminho significativo na reorganização do tempo, do cotidiano e dos lugares sociais.

E, assim, o rio passa…

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 2004.

CEI CORUJINHA. *Projeto Pedagógico*, 2021.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*: 1. artes do fazer. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

ILHA das flores. Direção de Jorge Furtado. Porto Alegre, RS: Casa de Cinema de Porto Alegre, 1989. 1 filme.

GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA NA PANDEMIA: A CONSTRUÇÃO DA CONVIVÊNCIA ÉTICA E AS MARCAS DO AFETO

ROLINDO, Adriano Caetano[83]
Cimei 22 – CEI Snoopy e CEI Estrelinha

Resumo. Esse artigo tem como objetivo apresentar uma experiência de formação continuada no contexto da pandemia de Covid-19. A formação foi realizada pelo diretor da escola durante o ano de 2021 com o corpo docente do Cimei 22 e tratou da formação ética bem como do desenvolvimento da moralidade infantil. O artigo é iniciado fazendo uma análise crítica do contexto de formação continuada, baseada nos estudos da sociologia do trabalho; debate as responsabilidades e possibilidades concretas da equipe e do formador. Em seguida, resumidamente, retoma os conceitos relativos ao desenvolvimento moral da criança na perspectiva piagetiana; discute as relações afetivas baseadas nos estudos da filosofia espinosana; apresenta os resultados da pesquisa de doutorado do autor; e, finalmente, conclui abordando o conceito de formação continuada a partir da orientação teórico-conceitual crítico-reflexiva, contrapondo, os conceitos teóricos elencados ao longo do artigo com a avaliação que alguns docentes fizeram sobre a formação continuada.

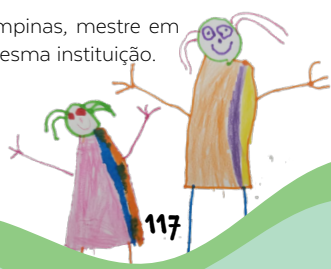
Palavras-chave: formação continuada; moralidade infantil; ética; afetividade.

No contexto da pandemia de Covid-19 que assola o mundo no momento da escrita desse artigo, as condições de vida, de trabalho, de desenvolvimento e de formação continuada dos docentes das redes públicas de educação sofrem impactos que podem diminuir a potência de agir dos sujeitos e, portanto, ações no sentido de mitigar efeitos negativos precisam ser pensadas pelos gestores de todos os níveis dos sistemas de ensino.

Tendo em vista as dificuldades que acometem a educação pública, é preciso afirmar, como pressuposto inicial, que os docentes têm sido submetidos a situações de precarização do trabalho que impactam na sua saúde (PIOLLI, 2010-2011) e qualidade de vida, reduzindo o potencial que eles teriam para se responsabilizarem sozinhos pela sua formação continuada em serviço. O magistério corre o risco de se tornar uma categoria de trabalhadores ainda mais desvalorizada e desacreditada, seja pela incompreensão do que é o serviço público, como afirmam Freitas *et al.* (2014), ou mesmo pela impossibilidade dos trabalhadores se desenvolverem e criarem narrativas de carreira como afirma Sennett (1999).

Com a pandemia, associada à crise política e econômica que assola o Brasil desde 2016, esse

83 Adriano Caetano Rolindo é doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, mestre em Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte e Graduado em Pedagogia com habilitação para Educação Especial na mesma instituição.



cenário de desvalorização, arrocho e degradação da carreira docente se acirrou, lançando os professores e gestores em processos de culpabilização e responsabilização, que tem sido objetos de pesquisa de autores como Heloani e Piolli (2005) e Venco (2016). Dito isso, é necessário que a sociedade reaja a esses processos. Diversos autores da sociologia têm se dedicado a estudar esse fenômeno no mundo do trabalho, entre eles Dejours (2001), Henriquez (1997), Pagès (1987), Linhart (2007) e Gaulejac (2007).

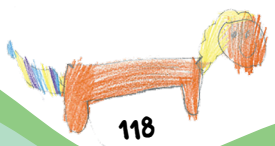
Os professores e diretores não são os responsáveis pela estrutura desigual da sociedade de classes, muito menos pela falta de qualidade de vida e de oportunidades de emprego nos territórios — fatores que impactam negativamente na qualidade das escolas. Cada comunidade carrega essas características e, muitas vezes, isso não é considerado quando se avaliam as escolas (VENCO, 2016). Além desse contexto, os professores vivenciam dificuldades pessoais de tempo e financiamento para buscar sua própria formação continuada.

Cabe aos educadores, por outro lado, assumirem a responsabilidade pela elaboração de projetos políticos pedagógicos consistentes, planos de gestão, planos de curso, planos de aula e projetos, que contemplem a relação de ensino-aprendizagem como um imperativo de qualidade; buscando a formação humana plena das crianças, definida pelo conceito de qualidade social (SORDI; VARANI; MENDES, 2017). Cabe, também, à equipe escolar promover o trabalho coletivo e democrático (CIACCIO, 2018); estabelecer uma boa relação com a comunidade; colocar-se de forma crítica e proativa no seu entorno; ajudar a garantir a permanência, a inclusão e a aprendizagem de todos, dentro do seu campo de atuação. Para isso, as escolas podem propor instâncias de avaliação institucional e participativa (FREITAS, 2005; 2014; SORDI, 2017), que se constituam como espaços de reflexão e tomada de decisões.

Nesse sentido, o presente artigo, agora delimitado política e criticamente, apresenta o trabalho de um grupo de educadores, que durante a pandemia, mais especificamente durante o ano letivo de 2020, decidiu administrar e realizar seu próprio processo de formação. Tratou-se de um curso oferecido ao corpo docente pelo diretor da escola, semanalmente, pela plataforma Google Meet. É preciso afirmar que nem todas as comunidades e equipes escolares encontraram, ao longo da pandemia, condições para assumir essa tarefa de formação, portanto, é preciso conhecer as condições concretas e históricas do projeto do Cimei 22, que engloba o CEI Snoopy e o CEI Estrelinha.

O diretor, no ano de 2020, finalizava sua pesquisa de doutorado, portanto encontrava-se envolvido com os conceitos teóricos de diversos conteúdos da formação oferecida. A equipe de professores e servidores se encontrava afastada em função do isolamento sanitário imposto pela pandemia, atuando em teletrabalho. Uma das determinações legais da Secretaria de Educação do Município de Campinas, instaurada a partir da Resolução SME Nº006, de 01 de setembro de 2020, possibilitou, na ocasião, que 25% da carga horária docente fosse utilizado para formação. Aos professores foi dada a liberdade de escolherem seus temas, modos e locais de formação.

O diretor da escola, percebendo a possibilidade de compartilhar os saberes da carreira acadêmica, fortalecer seu conhecimento e a prática ligada à sua pesquisa, além de antever a necessidade de se aproximar dos docentes, mesmo que de maneira virtual, sugeriu à equipe que fosse montado um grupo de estudos sobre as questões de convivência ética e formação moral do ser humano. Vale informar que o diretor da escola havia sido removido no início do ano de 2020, portanto tornava-se imperativo que houvesse uma aproximação entre a gestão e o corpo docente. A equipe de professoras acatou a sugestão e a formação em serviço foi oferecida semanalmente, durante todo o ano letivo, tendo como foco a



construção da personalidade ética e a formação moral das crianças.

O desenho da formação em moralidade e convivência ética

A formação oferecida pelo diretor da escola foi baseada em um curso sobre a temática da ética e moralidade, oferecido pela *Convivere Mais, Assessoria e Formação*, que reúne um grupo de educadores e pesquisadores do Brasil bem como de outros países, entre eles o diretor do Cimei 22. Essa formação foi baseada nos trabalhos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – Gepem da Unesp/Unicamp.

Sem o intuito de aprofundar os conceitos trabalhados na formação, tendo em vista as limitações desse artigo, é importante que seja apresentada em linhas gerais a orientação teórica que serviu de base para a essa formação em serviço. Primeiramente, foi necessário que a equipe discutisse os conceitos de moralidade, valores morais e regras de convivência, apreendidos por Vinha e Mantovani (2008), a partir da teoria piagetiana; as autoras afirmam que:

> Assim como não se pode ensinar o raciocínio, a moralidade também não se aprende por meio de transmissão verbal. Embora ao nos relacionarmos uns com os outros seja imprescindível a existência de regras – que visam garantir a harmonia do convívio social – para Piaget a questão da moralidade não reside somente nas normas, mas principalmente no por que as seguimos. Por exemplo, uma pessoa pode não furtar por medo de ser apanhada, e outra, porque os objetos não lhe pertencem. Ambas não furtaram, todavia apesar de ser o mesmo ato, possuíam motivações bastante distintas (VINHA; MANTOVANI, 2008, p. 2).

A escola, a partir dessa perspectiva, representa um ambiente propício para a construção da moralidade infantil, pois trata-se do primeiro ambiente social de convivência das crianças para além da relação familiar. É na escola que as crianças, efetivamente, vão conviver socialmente com seus pares em um número maior do que o grupo de crianças da família, é na escola também que os adultos educadores estão instrumentalizados para acompanhar o desenvolvimento assim como a aprendizagem das crianças de forma planejada e sistemática. O atendimento no Cimei 22 engloba cerca de 220 crianças de 3 a 6 anos, portanto os educadores precisam ter conhecimento dos conceitos de autonomia e heteronomia moral como informam Vinha e Mantovani (2008):

> Piaget demonstra que a criança nasce na anomia, isto é, há uma ausência total de regras, leis. Mais tarde, começa a perceber a si mesma e aos outros, assim como há coisas que podem ou não ser feitas, ingressando no mundo da moral, das regras, tornando-se heterônoma, submetendo-se àquelas pessoas que detêm o poder. As crianças, por volta dos três ou quatro anos de idade, são naturalmente heterônomas, porém a partir dos 8 anos em média, com a entrada do período operatório concreto, têm a possibilidade de desenvolver sua autonomia. (VINHA; MANTOVANI, 2008, p. 2).

O eixo central dos debates nas formações tratou da construção de um ambiente moral orientado pelos valores de convivência. As crianças de três a seis anos, público do Cimei, estão em pleno desenvolvimento e precisam ter contato com um ambiente orientado por valores como o respeito, a amizade, o amor, a solidariedade, a liberdade, a paz, entre outros, que servirão no futuro como a bússola que orientará a ação moral das crianças na sociedade.

O que se espera é que as crianças, ao atingirem o período operatório concreto, já tenham tido contato com esses valores e consigam se orientar, cada vez mais, pela autonomia moral, de forma autorregulada, obedecendo as regras de convivência motivadas por esses valores, construindo assim uma personalidade ética

desenvolvida a partir do respeito e cuidado com o próximo, da honestidade, da verdade e da amorosidade, tendo em vista também a esperança ativa, a autonomia, a possibilidade de mudança e a resistência à opressão (FREIRE, 1975; 1982; 1983; 1992; 1996). O que se espera é contribuir para a superação da heteronomia moral, modelo, onde as regras são obedecidas por receio das punições determinadas por sistemas de vigilância e contribuir para a construção de uma nova geração que formará as bases de um futuro mais justo e digno para todos.

> [...] é importante que os educadores reflitam: quais são os conteúdos das críticas e dos elogios que fazem às crianças? São valores morais (honestidade, reciprocidade, respeito mútuo, lealdade, justiça…) ou não morais (beleza, sucesso, riqueza, esperteza, ostentação, ganhar sempre…)? O que seus olhares estão contemplando? Quais são os modelos valorizados pela criança? Quais são seus sucessos e fracassos? Qual é a qualidade do meio em que elas estão interagindo? Quais valores estão mais presentes? Que valores os futuros adultos estão construindo? (VINHA; MANTOVANI, 2008, p. 5).

Os questionamentos acima orientaram os encontros de formação que foram realizadas semanalmente ao longo dos meses de 2020, tornando-se momentos de reflexão e construção coletiva de saberes. O relato da experiência prática dos docentes transformou o que, a princípio, era uma formação de conceitos em uma construção conjunta das bases para o que virá a ser um plano de convivência ética da escola.

Os encontros representaram uma oportunidade de aproximação entre os membros da gestão e do corpo docente. Enquanto a equipe aguardava que os efeitos da pandemia fossem mitigados, foram se estabelecendo laços afetivos entre o grupo. Tal qual é esperado da relação entre professores e crianças, tentou-se estabelecer uma relação afetiva entre direção e corpo docente, no sentido da cooperação. Como afirmam Vinha e Mantovani: "Co-operar" é realizar trocas operativas de perspectivas, sentimentos, ideias, informações, opiniões, atitudes […] (2008, p. 5). As mesmas autoras afirmam:

> Todavia, somente a cognição não é suficiente para explicar a ação moral, pois se é preciso saber, pensar, raciocinar e julgar, é preciso também querer seguir o dever, "querer agir bem". Piaget considera que a ação tem sempre duas dimensões, a cognitiva e a afetiva, compreendida por ele como a energética das ações. Portanto, a moral não é apenas o dever fazer (dimensão cognitiva), mas é o querer fazer (dimensão afetiva). (VINHA; MANTOVANI, 2008, p. 5).

É preciso desenvolver nas comunidades escolares "o querer fazer", portanto a seguir serão destacados os conceitos teóricos que embasaram a postura do diretor nas ações formativas, a partir de uma breve retomada de suas pesquisas, destacando também as marcas e desdobramentos afetivos evidenciados por alguns professores da escola a partir da avaliação que fizeram sobre os momentos de formação.

As relações marcadamente afetivas e a potência de agir dos educadores

O diretor do Cimei 22, também autor desse artigo, tem se dedicado à temática da afetividade em suas pesquisas de mestrado e doutorado. Sua dissertação de mestrado (ROLINDO, 2013) tratou das relações afetivas desenvolvidas por uma professora alfabetizadora e o movimento de aproximação dos alunos com a produção escrita. Foi possível inferir que a qualidade do trabalho em sala de aula depende também da qualidade da escola como um todo.

Nesse sentido, foi se delineando o tema de pesquisa para o doutorado, realizada na Faculdade de Educação da Unicamp, intitulada *"Afetos que movem o coletivo: o trabalho da diretora de escola na construção da qualidade*

social" e teve como orientador o professor Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite. Tratou-se de um estudo de caso e teve como objetivo descrever, analisar e discutir as marcas afetivas do trabalho de uma diretora de escola pública estadual de Campinas, que promoveram o movimento de aproximação da comunidade escolar no processo de conquista e construção da qualidade social da escola, conceito desenvolvido pelo Laboratório de Observações e Estudos Descritos (Loed), ligado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, responsáveis pela condução da pesquisa *"A qualidade da Escola Pública: um estudo longitudinal para sustentação da responsabilização partilhada de uma rede de ensino.*", realizada na rede municipal de Campinas.

Parte da reflexão teórica que embasa a tese de doutorado referida está apoiada na crítica que Damásio (2004; 1996) faz ao modelo cartesiano de sujeito, o neurocientista contesta o conhecido "cógito" cartesiano "Penso, logo existo", e apoiado em Espinosa (SPINOZA, 2009), propõem "Existo e sinto, logo penso". Na base de sua crítica está a concepção dualista de sujeito implícita na obra de Descartes. A despeito da enorme importância da obra desse filósofo, que inaugura o racionalismo moderno abandonando as trevas da idade média e o teocentrismo, trazendo a razão e o homem para o centro do debate, sua concepção propõem um sujeito cindido entre corpo e mente. Razão e emoção tornam-se dimensões apartadas, e a razão é considerada, até hoje, mais importante que a emoção, que, na visão cartesiana, prejudicaria o entendimento da realidade.

Por outro lado, o percurso do pensamento espinosano deixa evidente que a emoção é inicialmente corpórea, está ligada aos sentidos, e representa a base para o desenvolvimento dos sentimentos, dos afetos e da afetividade. "As emoções ocorrem no teatro do corpo. Os sentimentos ocorrem no teatro da mente" (DAMÁSIO, 2004, p. 35). A partir de Espinosa, é possível que se defenda o papel das emoções, dos sentimentos e da afetividade como questões constitutivas do ser humano.

Os corpos precisam ser afetados pelas emoções e, assim, ter despertados os desejos e a vontade de agir. O pensamento de Espinosa, que se contrapõe ao dualismo, dá início a uma visão monista, que carrega a ideia de que os sujeitos são constituídos por razão e emoção ao mesmo tempo. Nessa perspectiva, existe um paralelismo entre as duas dimensões (DELEUZE, 2002), ou seja, a razão não é superior à emoção, não há uma dimensão que tenha mais valor ou importância que a outra.

Espinosa apresenta o conceito de conatus; para o filósofo, os sujeitos são o próprio conatus, carregam em si uma força que faz a vida perseverar, conatus é essa força, uma tendência que impulsiona a vida, uma força que move os sujeitos, é a tentativa dos sujeitos se manterem vivendo, o conatus os leva a ação (CHAUÍ, 1995; 2000). O conatus é mobilizado na mediação entre os sujeitos, portanto todas as relações humanas têm caráter afetivo, os sujeitos são afetados no corpo e na mente pelas decisões assim como pelas ações de outros sujeitos, e esse afeto pode produzir um aumento ou uma diminuição do potencial de ação dos sujeitos.

O afeto, para além da concepção do senso comum, que o entende como as formas carinhosas de tratamento e relacionamento, diz respeito ao verbo afetar, a ação de afetar o próximo, portanto é possível afetar positiva ou negativamente, aumentando ou diminuindo nos sujeitos o desejo de agir no mundo. "Nas relações afetivas, a potência de agir sofre variação em dois sentidos, para Espinosa, o ser é definido pela maior ou menor intensidade do conatus e a potência dessa força para existir é resultado da **qualidade dos apetites e desejos**." (ROLINDO, 2021, p. 92).

Para o Grupo do Afeto, as relações que se estabelecem entre os sujeitos da aprendizagem (diretores, professores e crianças) são marcadamente afetivas e os tipos de mediações

determinam em grande parte a qualidade das relações presentes e futuras que se estabelecem entre os sujeitos e os objetos de aprendizagem ou de trabalho (LEITE, 2011). Portanto, a qualidade dos apetites e desejos da equipe docente ou discente das escolas depende também das decisões marcadamente afetivas dos mediadores, no caso dos diretores e diretoras educacionais.

A forma de atuar da diretora, sujeito da pesquisa de doutorado aqui mencionada, foi caracterizada por marcas afetivas, por afetos como: respeito, proximidade, carinho, bom humor e por sua presença sempre marcante e entusiasmada. Ela afeta a equipe docente ao preocupar-se com a aprendizagem das crianças, defender o direito à qualidade da relação ensino-aprendizagem, mostrar preocupação com as condições de trabalho dos docentes, os defendendo sempre que necessário. Ela afeta ao tentar garantir proximidade e atenção aos familiares, construir canais de diálogo com funcionários e, de forma geral, tentando humanizar as relações com a comunidade, abrindo a escola para os vizinhos, aceitando contribuições, ajuda, parcerias e reconhecendo o valor dos conhecimentos não acadêmicos do entorno escolar (ROLINDO, 2021). A tese apresentou, analisou e discutiu um *corpus* consistente de dados, contendo relatos e descrições dessas características apontadas aqui.

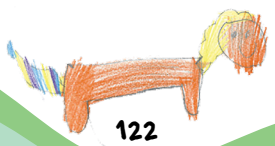
Inspirado no percurso afetivo vivenciado pela diretora, sujeito de sua pesquisa de doutorado, o diretor do Cimei 22 tentou estabelecer uma relação mais próxima com a equipe docente, entretanto, em virtude das medidas sanitárias impostas pela pandemia, especialmente o isolamento social, foi necessário buscar espaços e oportunidades alternativas. Foi então que o teletrabalho e a necessidade de formação em serviço surgiram como possibilidades.

O corpo docente acolheu a sugestão de formação do diretor e o processo foi realizado semanalmente, ao longo de 2020, funcionando como um espaço de acolhimento, conversas, debates, troca de ideias, angústias, conhecimentos e até mesmo desabafos. A seguir, foram elencados alguns comentários avaliativos da equipe docente sobre os momentos de formação, na tentativa de caracterizar as marcas e desdobramentos afetivos da ação formativa.

Sobre a formação, a professora do Agrupamento 3 D do CEI Snoopy, relata o seguinte: "a formação, além de trazer base teórica, proporcionou muitas reflexões e discussões, gerando um sentimento de pertencimento ao grupo, mesmo em tempo de distanciamento social". A professora parece reconhecer que uma marca afetiva foi despertada no coletivo, e ela acrescenta: "Foi importante para nossa prática diária, pois pudemos nos colocar, avaliar o que fizemos até então, e, a partir da formação, construir novos caminhos a serem trilhados para uma educação comprometida com princípios e valores" (ATA da RPAI, 2021).

O grupo gestor deve funcionar com um dos disparadores dos processos de desenvolvimento do corpo docente, não o único, afinal qualquer membro da comunidade que possa compartilhar conhecimentos deve sempre ser acolhido. A professora acima afirma que: "o papel da direção da escola na construção da qualidade do ensino e da aprendizagem é atuar junto com a equipe escolar, criando espaços de discussões, avaliação e envolvimento das famílias no coletivo escolar" (ATA da RPAI, 2021).

O professor do agrupamento 3 B do CEI Estrelinha também se manifestou ao avaliar o momento de formação no contexto pandêmico, ressaltando os impactos afetivos do trabalho, afirmando que "a formação oportunizou uma mudança no olhar sobre alguns temas, diretamente relacionados ao trabalho com as crianças". Entre esses temas, o professor relata que, a partir da formação, ele ressignificou a ideia que tinha sobre conflitos, entendendo que o conflito entre as crianças pode ser olhado não como um "problema", mas sim como uma "oportunidade" para que as crianças aprendam a conviver. Ele ressalta também o impacto que teve ao perceber que



existem formas diferentes de elogiar as crianças, percebendo a possibilidade de "transformação de uma forma valorativa para uma descritiva (ou seja, não reforçar rótulos, mas tentar auxiliar a criança a entender o que está acontecendo)". O professor também relata que mudou sua forma de ver as punições, agora entendidas como sanções por reciprocidade, que são mais justas, na medida em que operam, segundo ele, "relacionando essas (as sanções) ao que não foi cumprido". Por fim, ele destaca seu entendimento do conceito de afeto trazido pelo diretor na formação, destacando a importância de se "debruçar sobre a forma como afetamos o outro, como tocamos (com palavras e gestos) esse sujeito, crianças e demais pessoas da escola" (ATA da RPAI, 2021).

A vice-diretora da escola, ao comentar sobre a formação docente em serviço, relata que a formação não deve ser apenas responsabilidade do professor, tendo em vista que está assegurada na lei, "configurando um direito do profissional da educação. Nessa perspectiva, faz-se a necessidade do Estado oferecer condições (tempo, apoio financeiro, promoção de eventos) que levem o profissional ao seu aprimoramento por meio de estudos, discussões e reflexões das práticas pedagógicas". O professor do Agrupamento 3 B do CEI Estrelinha concorda com a posição da vice-diretora, afirmando que, apesar de ser possível aprender muito com os pares, "legalmente a formação continuada é um direito do servidor e entendo que é papel da Secretaria de Educação atender essa demanda. E que também é dever ético do profissional continuar buscando formação." (ATA da RPAI, 2021).

As manifestações acima podem ser vistas como indicadores de um determinado modelo de formação continuada, baseado não apenas na transmissão de saberes, mas como uma prática que leva os sujeitos a olharem criticamente o cotidiano da escola, o desenvolvimento das crianças, a atuação do poder público e sua própria responsabilidade. É possível inferir que o conceito de formação continuada desse grupo de educadores esteja alinhado a uma perspectiva crítica e reflexiva, como se discute a seguir.

O conceito de formação continuada em serviço e a pandemia

A formação continuada tem sido estudada por diferentes linhas teóricas e abordagens; segundo Silva e Araújo (2005), os anos 1980 são marcados por um aumento das ações de formação continuada no país e na década seguinte formar continuamente o professor foi entendido como estratégia para criar um perfil docente mais desenvolvido. Os autores ressaltam a orientação teórico-conceitual crítico-reflexiva, como uma abordagem mais adequada à formação continuada, e, para tanto, apoiam sua argumentação em diversos autores, mas principalmente no conceito de reflexão presente na obra de Paulo Freire.

> A partir desse princípio, abandona-se o conceito de formação docente como processos de atualização que se dão através da aquisição de informações científicas, didáticas e psicopedagógicas, descontextualizadas da prática educativa do professor, para adotar um conceito de formação que consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão crítica. (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 3).

Na tentativa de proporcionar uma formação vinculada com a prática, portanto reflexiva, os encontros da equipe do Cimei 22 priorizaram o debate de situações de sala de aula e a troca de experiências entre os docentes. Entretanto, o contexto da pandemia, com seus inúmeros desafios, colocou esses profissionais em constante reflexão sobre as condições de vida do entorno escolar. Nas discussões, surgiu o questionamento sobre como as famílias assumiram a tarefa educativa na prática com as crianças, pois, afinal, o contato dos docentes se deu apenas pela mediação nos ambientes virtuais. Esse desafio

tornou-se uma preocupação da equipe e, mesmo após 20 meses de pandemia, a equipe ainda não consegue mensurar o impacto dessa situação no desenvolvimento das crianças.

Outra questão debatida diz respeito diretamente aos conteúdos da formação continuada – a construção da moralidade infantil e da convivência ética na escola – sobre isso, a equipe percebeu que, independentemente do contexto pandêmico, sempre foi importante que a escola funcionasse como um elemento de disseminação dos valores de convivência, como um centro que pudesse orientar as famílias a reconhecer quais valores morais estavam presentes nas comunidades, sua relevância e a eventual necessidade de ampliar a rede desses valores, discuti-los criticamente e assumir como compromisso ético sua propagação no território onde a escola está inserida. A reflexão crítica, elemento fundamental do pensamento freireano se fazia, então, cada vez mais importante para esse grupo de educadores conquistar o objetivo de contribuir para que a comunidade se desenvolvesse moral e eticamente.

Silva e Araújo (2005) apresentaram no V Colóquio Internacional Paulo Freire, realizado na Universidade Federal de Pernambuco, uma síntese do modelo de formação continuada que inspirou o trabalho dos educadores do Cimei 22; entre os pontos principais estão as formas de ação reflexiva, os diferentes momentos e objetivos em que a reflexão ocorre no trabalho docente. Sobre isso, eles afirmam:

> Baseado nos estudos desenvolvidos por Schön (1992; 2000), Alarcão (2003) e Gómez (1992), foi possível sistematizar as operações que envolvem o modelo reflexivo a partir de quatro conceitos e/ou movimentos básicos: o conhecimento na ação; a reflexão na ação; a reflexão sobre a ação; e a reflexão para a ação. Aqui se entende por ação toda atividade profissional do professor. (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 2).

Nesse sentido, o relato da professora do agrupamento 3 D da CEI Snoopy, ao avaliar a formação oferecida durante a pandemia, ressalta exatamente a importância das reflexões cotidianas, do pensar sobre o crescimento profissional, do aprofundamento dos estudos que embasa a prática. Sua avaliação denota a criticidade quando afirma que a formação continuada deve ocorrer como corresponsabilidade entre os órgãos superiores, a gestão da escola e os professores. Para ela, esse movimento de tornar-se um educador melhor ocorre na dimensão do diálogo como afirma Freire ao longo de sua obra. A professora entende que é necessário "despertar um olhar cuidadoso" sobre as crianças e isso ocorre por meio da curiosidade, mobilizada no pensar para fazer e sobre o fazer, como preconiza o modelo teórico de formação continuada discutido nesse artigo.

Considerações Finais

A formação continuada em serviço realizada por essa equipe escolar representa apenas um passo no sentido de fortalecer os laços entre os educadores, objetivando contribuir para o desenvolvimento profissional de todos, para a construção da personalidade e da moralidade das crianças em busca da convivência ética e da qualidade social da escola.

Esse processo foi realizado a partir de relações marcadamente afetivas entre a direção da escola e o corpo docente. As mediações entre os sujeitos educadores ocorreram na perspectiva freireana da reflexão que "[…] é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no "pensar para o fazer" e no "pensar sobre o fazer". Nessa direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente." (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 4). Os autores, apoiados em Paulo Freire, reforçam que essa curiosidade passa de uma dimensão inicialmente ingênua para tornar-se crítica. Esse percurso foi evidenciado na experiência de formação continuada vivenciada pelos educadores do Cimei 22.

O que se esperava no início desse projeto, para além da formação em serviço, era mitigar os efeitos do isolamento social entre o corpo docente e a gestão escolar, por meio do contato com os conteúdos da moralidade e da ética, entretanto o encontro desses educadores se constituiu como um espaço de relações afetivas, que proporcionaram o início de um processo de aproximação entre professoras, professor, vice-diretora, orientadora pedagógica e diretor da escola.

Referências Bibliográficas

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia.* São Paulo, SP: Ática, 2000.

CHAUÍ, M. *Espinosa*: uma filosofia da liberdade. São Paulo, SP: Moderna, 1995.

CHIACCIO, A. M. M. *A organização do trabalho coletivo na escola*: fatores que facilitam ou dificultam o processo. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2018.

CIMEI 22 – CEI Estrelinha e CEI Snoopy. *Ata da RPAI*, 28 de junho de 2021.

DAMÁSIO, A. R. *Em busca de Espinosa*: prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2004.

DAMÁSIO, A. R. *O Erro de Descartes*: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1996.

DEJOURS, C. *A banalização da injustiça social.* 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed. FGV, 2001.

DELEUZE, G. *Espinosa Filosofia Prática*. São Paulo, SP: Escuta, 2002.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*: um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido.* 12. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, L. C. Qualidade Negociada: avaliação e contra regulação na escola pública. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 911-933, 2005. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 3 mar. 2021.

FREITAS *et al. Avaliação Educacional:* caminhando pela contramão. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GAULEJAC. V. *Gestão como doença social:* ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.

HELOANI, R.; PIOLLI, E. A falácia da qualificação: dilemas do (des)emprego. *Revista USP*, São Paulo, SP, n. 64, p. 201-210, 2005.

HENRIQUEZ, E. O indivíduo preso na armadilha da instituição estratégica. *Revista de Administração de Empresas,* v. 37, n. 1, p.18-29, jan./mar. 1997.

LEITE, S. A. S. (org.). *Afetividade e Práticas Pedagógicas.* São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2011.

LINHART, D. *A desmedida do capital*. São Paulo, SP: Boitempo, 2007.

PAGÈS, M. *et al*. *O poder nas organizações.* São Paulo, SP: Atlas, 1987.

PIOLLI, E. O papel do trabalho na constituição da identidade. *Revista USP,* São Paulo, n. 88, p. 172-182, dezembro/fevereiro 2010-2011.

ROLINDO, A. C. *Afetos que movem o coletivo*: o trabalho da diretora de escola na construção da qualidade social. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas, 2021.

ROLINDO, A. C. *O processo de constituição do aluno como produtor de textos:* o papel da mediação pedagógica. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – FE/UNICAMP, Campinas, SP, 2013.

SENNETT, R. *A corrosão do caráter:* consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1999.

SILVA, E. M. A; ARAÚJO, C. M. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., Recife, PE, 2005. *[Anais...].* Recife, PE: UFPE, 2005.

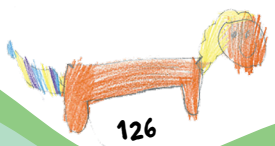
SORDI, M. R. L. A qualidade social da escola pública em confronto com a lógica dos reformadores empresariais. *In*: SORDI, M. R. L; VARANI, A.; MENDES, G. S. C. V. (org.). *Qualidade(s) da escola pública:* reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017. p. 83-100.

SORDI, M. R. L; VARANI, A.; MENDES, G. S. C. V. (org.). *Qualidade(s) da escola pública*: reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017.

SPINOZA, B. *Ética. 2*. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.

VENCO, S. Precariedades: desdobramentos da nova gestão pública no trabalho docente. Crítica e Sociedade: *Revista de Cultura Política*, v. 6, n.1, 2016. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/36341. Acesso em: 10 set. 2022.

VINHA, T. P.; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. O direito de aprender a conviver: O ambiente escolar e o desenvolvimento da autonomia moral segundo a perspectiva construtivista. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 24., Águas de Lindóia, 2008. *[Anais...].* Águas de Lindóia, SP: [*s.n.*], 2008.



AS AÇÕES FORMATIVAS DA ORIENTADORA PEDAGÓGICA: UMA BUSCA PELA REFLEXÃO E TRANSFORMAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR

SANTOS. Idelvandre Vilas Boas de Santana[84]

CEI Margarida Maria Alves

Resumo. Esse artigo apresenta as ações formativas da orientadora pedagógica no contexto pandêmico da Educação Infantil, buscando a transformação do cotidiano escolar, a partir das reflexões que se articulam com a formação nos diferentes tempos e com os espaços formativos na escola, em tempos de incertezas. As parcerias, estabelecidas nas formações dialógicas entre orientadora pedagógica, professoras e monitoras/agentes, potencializaram o trabalho reflexivo, a partir do acompanhamento dos trabalhos realizados, das interações durante o processo, das observações das práticas pedagógicas, além das mediações durante as devolutivas e encaminhamentos referentes aos trabalhos pedagógicos, que se mostraram transformadores das práticas cotidianas. O desenvolvimento desse trabalho formativo dialógico fortaleceu as parcerias entre a orientadora pedagógica, direção e vice-direção, professoras e monitoras/agentes de educação infantil; entre professoras e monitoras/agentes e entre a escola assim como a comunidade escolar, na busca pela transformação do cotidiano, em que a escola se revelou uma comunidade de aprendizagem, na qual as reflexões de cada um impactaram no trabalho colaborativo.

Palavras-chave: orientação pedagógica; formação continuada; cotidiano escolar; práticas educativas; relações dialógicas.

Atuação reflexiva na formação colaborativa em tempos incertos

A pandemia esvaziou as escolas, nos distanciando de um trabalho que, na Educação Infantil, é essencialmente relacional, e nesse contexto a escola persistiu, resistiu e existiu em outro espaço, o virtual. Assim, o Centro de Educação Infantil Margarida Maria Alves prosseguiu atendendo as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, nas 9 turmas, sendo 3 turmas integrais e 1 turma parcial de 0 a 3 anos, e 5 turmas regulares de 4 a 5 anos e 11 meses. Para atender a 213 crianças,

84 Mestranda em Educação na Linha de Pesquisa Psicologia e Educação pelo GEPEC/FE/UNICAMP/SP. Especialista em Coordenação Pedagógica pela FE/UFSCar/SP. Especialista em Gestão do Currículo pela FE/USP/SP. Licenciada em Pedagogia pela FE/UNIP/Campinas/SP. Participante do Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogo - GRUPAD, Grupo de Estudos Bakhtinianos - GRUBAKH, Grupo de Terça - GT vinculados ao GEPEC/FE/UNICAMP e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada - GEPEC da FE/UNICAMP. Orientadora Pedagógica na Rede Municipal de Campinas/SP. E-mail: idelvandre.santos@educa.campinas.sp.gov.br / idelvandre@gmail.com.

contamos com 10 professoras[85] e 16 monitoras[86]/agentes, 1 diretora, 1 vice-diretora e, com a minha chegada, após alguns anos sem a especialista, 1 orientadora pedagógica. Ainda contamos com 1 pessoa que trabalha na biblioteca, 1 agente na secretaria, 6 pessoas que trabalham na limpeza, 4 cozinheiras, 2 zeladores e 2 vigilantes. Dito isso, foi preciso pensar nas possibilidades, diante das impossibilidades que ainda vivíamos no início do ano letivo.

Então, iniciamos 2021, ainda mantendo o distanciamento social, e realizando o trabalho remotamente. Foi necessário pensar a partir desse contexto, em um trabalho que fosse colaborativo, que viabilizasse a reflexão coletiva sobre as possibilidades de realização do trabalho pedagógico, considerando a manutenção dos vínculos com as crianças e suas famílias. Foi necessário refletir sobre os tempos e espaços, reinventar práticas pedagógicas que fossem possíveis, pensar na organização e nos protocolos de segurança, ressignificar formas de desenvolver práticas pedagógicas significativas, que valorizassem a infância e suas especificidades, sempre refletindo sobre os princípios da Educação Infantil.

Diante disso, continuamos os estudos e reflexões sobre o cuidar e o educar em tempos de pandemia. Definidos os temas e projetos, elaboramos propostas de trabalho possíveis nesse contexto, propondo um planejamento coletivo para além do que já era proposto, de forma que valorizasse a infância e as dimensões do cuidar e do educar durante a pandemia, atuando na incerteza. Assim sendo, ajustamos os projetos coletivos da escola para dar conta dessa nova realidade, pensando na utilização dos espaços do brincar, próprios da infância.

Consideramos o pressuposto de que o ambiente escolar é diverso em cultura, conhecimentos e saberes, assim como na vida vivida, e acontece de forma intensa e dinâmica, em um curto espaço de tempo, a partir das relações dialógicas entre todos que compõem a escola, de modo que o espaço escolar é extremamente formativo para todos. Um espaço de convivência e aprendizagem que reúne uma diversidade que é própria de cada comunidade escolar, que vai se constituindo na relação com todos os outros desse coletivo que, em sua singularidade, compõem uma coletividade que é única.

Nesse sentido, minha atuação como orientadora pedagógica, responsável pela formação continuada no ambiente escolar, buscou acompanhar os trabalhos pedagógicos, acolher ideias e sugestões, propor novas possibilidades para o trabalho pedagógico, fazer encaminhamentos, e articular saberes e conhecimentos diversos, de modo a contribuir para a formação de cada um nessa relação, que é constitutiva de cada profissional, que ao refletir em colaboração com o outro se forma. Dessa maneira, a articulação entre os saberes e os conhecimentos em todos os espaços e tempos formativos na escola se tornou essencial para ampliar as reflexões constitutivas da comunidade de aprendizagem.

À vista disso, Placco, Almeida e Souza (2015, p. 22), afirmam "que estas ações podem ser consideradas potencialmente formativas [...] uma vez que seu potencial formativo precisa ser concretizado pela mediação", ou seja, se não houver uma mediação efetiva por parte da orientadora pedagógica, que provoque a reflexão das professoras e monitoras/agentes, não é formativa. Assim, as reflexões advindas desse processo formativo mediado favorecem a tomada de consciência, potencializando as mudanças nas práticas pedagógicas.

Bakhtin (2011, p. 332) afirma que "a compreensão responsiva do conjunto discursivo é sempre de índole dialógica." e que a

85 A opção de flexionar o gênero para o feminino é pela grande maioria de mulheres que são professoras, principalmente na Educação Infantil.

86 A opção de flexionar o gênero para o feminino é pela grande maioria de mulheres que são monitoras, na Educação Infantil.

"compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica [...]", de modo que a "própria compreensão integra o sistema dialógico como elemento dialógico e de certo modo lhe modifica o sentido total." Logo, a reflexão a partir do diálogo provoca a compreensão, favorecendo que haja uma resposta a esse outro, nessa relação dialógica constitutiva do sujeito que aprende na relação assim como na tomada de consciência do refletido.

Dessa forma, essas ações reflexivas são mediadoras, durante o diálogo na relação com todos os outros no cotidiano escolar, possibilitando reflexões sobre as práticas pedagógicas existentes nesse contexto, sendo ainda mais necessária em tempos de pandemia, em que precisamos reinventar e ressignificar práticas que sejam transformadoras da realidade. Essas ações coordenadas colaborativamente visam uma escola reflexiva, que pensa as práticas pedagógicas inclusivas, de modo a transformar a realidade em que a escola está inserida.

Assim, a responsabilidade formativa da orientadora pedagógica, na gestão pedagógica nos espaços e tempos formativos, é compartilhada com a direção e vice-direção, que são corresponsáveis pela gestão pedagógica e responsáveis pela gestão administrativa, tendo em vista o pedagógico. Nas Reuniões de Equipe Gestora[87], de forma colaborativa, definem as pautas dos TDCs[88] e HFAMs[89], de acordo com as percepções advindas do acompanhamento e das necessidades formativas que surgem no cotidiano escolar, e das sugestões das professoras e monitoras/agentes, de forma que a escola se torna reflexiva com o envolvimento de todos os participantes, que de acordo com Alarcão (2001) deve ser:

> [...] uma escola do nosso tempo, janelas abertas para o presente e para o futuro, onde se vive a utopia mitigada que permite criar e recriar, sem contudo perder a razoabilidade e a estabilidade. Uma escola onde se realize, com êxito, a interligação entre três dimensões da realização humana: a pessoal, a profissional e a social. E onde se geram conhecimentos e relações, comprometimentos e afetos (ALARCÃO, 2001, p. 12).

Assim sendo, vivendo a escola em tempos de pandemia pelo Covid-19, precisamos pensar novas possibilidades para o trabalho pedagógico, abrindo janelas no presente a partir das reflexões, com vistas para o futuro e criar novas possibilidades para aprender colaborativamente, desenvolvendo um trabalho criativo, favorecendo a formação integral de todos os envolvidos em todas as suas dimensões. O trabalho reflexivo da orientadora pedagógica só é possível na relação com a direção, vice-direção, professoras e monitoras/agentes, juntamente com todos os demais funcionários, que se comprometem afetivamente e colaborativamente ao realizar seu trabalho para atender da melhor forma possível as crianças, o que impacta no pedagógico, pelo fato de que suas ações nessa relação educam, e por isso são formativas.

Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 15) afirma que:

> A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas

87 Composta pela direção, vice-direção e orientação pedagógica (trio gestor).

88 TDC - Trabalho Docente Coletivo. Durante a pandemia, em que os trabalhos eram exclusivamente remotos, juntamos a equipe de professoras e monitoras/agentes para a formação conjunta entre TDC e HFAM, potencializando as reflexões sobre o desenvolvimento dos trabalhos coletivos.

89 HFAM - Hora de Formação para Agentes e Monitores. Neste momento de pandemia, com o retorno presencial com o horário reduzido, o HFAM deixou de acontecer junto ao TDC, sendo possível realizar estas formações em um único momento reunindo todos as monitoras/agentes, favorecendo ainda mais o trabalho colaborativo e reflexivo entre eles.

> aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Desse modo, a formação em tempos de pandemia e incertezas, pressupõe uma formação dialógica e colaborativa, a partir das necessidades que surgem no cotidiano escolar, de uma escuta ativa, do trabalho que seja reflexivo, que envolve toda a comunidade escolar na busca pela aprendizagem significativa, a partir de práticas pedagógicas transformadoras. Assim, Sadalla e Sá-Chaves (2008), afirmam que:

> O processo de reflexividade desenvolvido na escola mostra que o saber não é exclusivamente cognitivo, mas tem um compromisso com a ação, pois só ela é transformadora. Não podemos prescindir da dimensão cognitiva, mas também não podemos prescindir do fazer. (SADALLA; SÁ-CHAVES, 2008, p. 198).

Isso posto, nossas ações reflexivas são transformadoras da realidade em que estamos imersos, nas quais as ações de cada um com sua singularidade impactam nas ações coletivas, favorecendo a transformação do cotidiano escolar, refletindo sobre os processos formativos nesse contexto diverso e reflexivo, permeado por conhecimentos teóricos e saberes práticos, necessários para uma mediação transformadora da realidade.

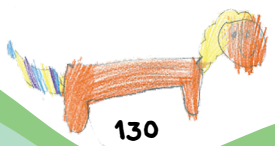
Estabelecendo parcerias formativas na busca pela transformação do cotidiano

A aprendizagem resultante das interações com os vários outros que constituem a escola, e das parcerias estabelecidas nessas relações, são experiências que contribuem para formação no ambiente escolar, composto pela diversidade cultural, de conhecimento e saberes, que segundo Herculano e Almeida (2016, p. 113-114) "[...] a escola se revela como um espaço em que se vivenciam as experiências construídas no coletivo, perfazendo uma comunidade de aprendizagem. De forma que a singularidade individual compõe a coletividade.

A mediação, durante os processos de estabelecimento de parcerias entre a orientadora pedagógica, direção e vice-direção, professoras e monitoras/agentes, é complexa pela diversidade das concepções de aprendizagens e das concepções de formação, para cada um dos atores que compõem a escola. Nesse sentido, o que é formativo para um pode não ser para o outro, mas as diferentes perspectivas sobre formação e aprendizagem contribuem para as reflexões sobre as formações necessárias nos diferentes espaços existentes na escola.

Partindo do pressuposto de que os espaços formativos na escola são dialógicos e reflexivos em sua essência, lugar onde circula uma diversidade de cultura, conhecimentos e saberes que se complementam, de maneira que não existe um saber maior ou melhor, existem saberes diferentes. Essa riqueza de saberes favorece o ambiente criativo, o trabalho colaborativo, e a reflexividade necessária à transformação da realidade. Os momentos interativos de diálogos, que ocorrem no espaço da unidade educacional fora dos tempos destinados para esse fim, também são formativos pelas reflexões potencializadas e pelas ideias que surgem nesses processos que ocorrem diariamente no cotidiano escolar.

A formação no ambiente escolar, nos tempos destinados para essa finalidade, surge a partir das necessidades formativas percebidas por toda a equipe, que no início do ano letivo colaborativamente sugerem formações que potencializam algumas reflexões sobre questões relacionadas ao desenvolvimento dos projetos e trabalhos pedagógicos da escola. A equipe gestora também percebe algumas necessidades formativas e indica formações, relacionadas ao Projeto Pedagógico. Essas formações indicadas pela equipe são realizadas por um formador externo ao ambiente escolar.



A formação proposta nos TDCs acontece em revezamento entre a formação interna e a formação com o formador externo. Na formação interna, a pauta é composta por questões administrativas (direção e vice-direção), que impactam no trabalho pedagógico, e pela necessidade percebida pela orientadora pedagógica durante o acompanhamento dos trabalhos realizados e das sugestões das professoras. A pauta é discutida na Reunião de Equipe Gestora, de acordo com as necessidades percebidas, sendo composta por questões administrativas e questões pedagógicas. Assim, esse momento é formativo pelas reflexões realizadas entre os participantes, que nessa relação contribuem reciprocamente para a formação do outro.

Isso posto, a partir do acompanhamento, das interações, das observações das práticas pedagógicas existentes no ambiente escolar, na relação com as professoras e monitoras/agentes e nas leituras dos Planos de Ação, fui percebendo algumas especificidades das Rotinas das turmas, assim como das modalidades organizativas no desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos. Estas percepções guiaram minhas reflexões sobre os conteúdos formativos para o planejamento das ações formativas nos TDCs e HFAMs, assim como nas devolutivas individuais e coletivas referente aos Planos, favorecendo reflexões coletivas sobre o trabalho realizado nos agrupamentos.

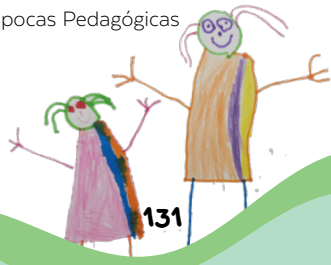
Então, a partir da leitura literária apresentada pela orientadora pedagógica, presente nos momentos formativos, iniciamos com as Pipocas Pedagógicas[90], com o objetivo de desencadear reflexões sobre as práticas pedagógicas possíveis para o atual contexto. Utilizamos também outras variedades literárias que visam motivar e oferecer o modelo leitor a equipe, ampliando as possibilidades leitoras e o desenvolvimento do trabalho pedagógico em todos os agrupamentos, favorecendo a formação humana e integral de todos os envolvidos nesse processo.

Com a chegada da equipe de novas monitoras/agentes, que ainda não conheciam o acervo literário, foi importante e necessário disponibilizar o acesso para que conhecessem. Devido aos protocolos de segurança, não havia a possibilidade de disponibilizar os livros para manuseio, então, no segundo semestre. Em todos os nossos encontros formativos nos TDCs e HFAMs, apresentava um novo livro por meio da leitura, o que favorecia também para que conhecessem o acervo literário por meio da qualidade das leituras e das ilustrações, e possibilitava à equipe conhecer as variedades literárias. Essa atitude auxiliava para que realizassem a leitura diariamente para as crianças, inserindo na rotina das turmas, como parte da formação integral dos futuros leitores.

Nas formações dos HFAMs, as pautas são exclusivamente formativas, sendo algumas com a presença de formador externo, prevalecendo a maior parte da formação interna sob a responsabilidade da orientadora pedagógica. Essa pensa o conteúdo formativo a partir do acompanhamento dos trabalhos realizados, da percepção nas interações entre as equipes de monitoras/agentes nos agrupamentos no desenvolvimento dos trabalhos, a partir das sugestões apresentadas por elas, e das sugestões da direção e vice-direção em diálogo.

Então, retomamos os estudos e reflexões iniciadas no início do ano letivo, no Grupo de Estudos, quando ainda estávamos realizando as formações de forma remota, on-line pelo Google Meet, pensando o cuidar e educar envolvido em todas as ações na realização do trabalho pedagógico. Sempre considerávamos as especificidades da infância e a nossa concepção de Educação Infantil, na relação com os espaços do brincar, da leitura e das materialidades, a partir do trabalho que era desenvolvido com os agrupamentos.

90 Pipocas Pedagógicas são pequenas narrativas de professoras sobre o seu trabalho no cotidiano escolar. O termo Pipocas Pedagógicas é utilizado no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada - GEPEC/Unicamp.



A partir dessas reflexões e em uma das leituras que realizei, refletimos sobre a importância de se ler para as crianças desde muito cedo. Nesse sentido, Candido (2014)[91] afirma que "[...] a literatura é uma necessidade universal experimentada em todas as sociedades, desde as que nós chamamos primitivas às mais avançadas, o homem tem necessidade de efabular. A efabulação é um processo de complemento da vida [...]." Então, tendo verificado que a leitura diária acontecia apenas em algumas turmas, fiz a proposta para a equipe de professoras e monitoras/agentes para firmarem uma parceria, na qual poderiam revezar com elas os dias de leitura para as crianças, além de escolher o livro e, a partir da leitura, compartilhar conosco a leitura realizada, a experiência vivida nessa relação, e as impressões e reflexões advindas desse movimento.

Esse foi o início de um trabalho formativo colaborativo, que teve um desdobramento em todos os agrupamentos a partir da leitura literária, favorecendo o cuidar e educar em todas as suas dimensões, que foram possibilitadas a partir da leitura. Isso possibilitou a ampliação dos projetos, além do surgimento de sequências didáticas com a literatura, brincadeiras e o trabalho com as materialidades. Um exemplo desse desdobramento foi o trabalho de parceria entre as monitoras e a professora[92] no Agrupamento 2[93], que desenvolveram um trabalho a partir da leitura do poema: "Viveiro de Pássaros", de Braguinha, que em diálogo com as crianças refletiram sobre a tristeza dos pássaros em viver na gaiola. Na sequência, as crianças tiveram contato com um ninho de pássaro encontrado pela monitora. Depois, elas coletaram as sementes de tipuana no espaço externo da escola e pintaram-nas, formando lindos pássaros coloridos que voavam livremente no móbile da sala.

Essas ações mostram a potência transformadora da literatura, nas práticas pedagógicas a partir da leitura diária, de modo que foram muito significativas para o desenvolvimento da aprendizagem de todos os envolvidos. Com isso, surgiram outras possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico transformador da realidade, principalmente nesses tempos de incertezas. Houve, assim, uma grande mobilização e engajamento das professoras e monitoras/agentes, que se uniram no propósito de ler diariamente para todas as crianças, mudando a rotina diária em todos os agrupamentos.

Uma outra possibilidade que foi potencializada nesses tempos de incertezas foi o trabalho realizado pela CPA[94], em que buscamos o envolvimento de toda a comunidade escolar nas decisões e reflexões sobre as possibilidades de realização dos trabalhos pedagógicos. Em uma das Reuniões de Articuladoras[95] da CPA, – que ocorre mensalmente e tem o objetivo de pensar a pauta para a Reunião Geral da CPA, a partir de situações que ocorrem no cotidiano escolar e para pensarmos formas de motivar a participação dos pais e das crianças, que no caso da Educação Infantil são muito pequenas -, dialogamos e refletimos sobre formas de envolver as crianças e suas famílias para uma participação mais efetiva nesse colegiado.

Sempre houve uma dificuldade na participação dos pais e das crianças na CPA, exceto os

91 Conversa com Antônio Candido em abril 2014 - Direito à literatura. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4cpNuVWQ44E. Acesso em: 15 set. 2021.

92 Turma do AG2 B.

93 Atende crianças de 2 a 3 anos.

94 CPA - Comissão Própria de Avaliação, um colegiado em que o Orientador Pedagógico é membro nato e, portanto, o principal articulador, tendo também a participação das professoras, funcionários, pais e crianças. Este colegiado faz parte da proposta do Núcleo de Avaliação Institucional Participativa da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Na falta do Orientador Pedagógico na escola, outro membro da equipe gestora ou um professor pode assumir esta posição.

95 Idelvandre Vilas Boas S. Santos (orientadora pedagógica), Mariana Silva Gomes e Bárbara Jhose Alves Pereira (professoras).

pais que são funcionários, mas nosso desejo foi o de potencializar a participação dos outros pais de forma efetiva, assim como a participação das crianças. Então, nessas reuniões de articulação, decidimos fazer caixas de sugestões para colocar na entrada da escola, local onde os pais pudessem fazer sugestões, críticas e elogios que desejassem. Divulgamos nos grupos de WhatsApp das turmas. Na reunião de pais do segundo trimestre, esclarecemos aos pais a importância de eles participarem da Reunião Geral da CPA, para que a nossa escola melhorasse ainda mais. Informamos o dia e o horário, e nos comprometemos a passar o link do Google Meet com antecedência, para que conseguissem se organizar.

Para as crianças, pensamos nas caixas de sugestões personalizadas com o nome das turmas com emojis: ideia, triste e feliz, para todas as salas, como forma de ouvir as crianças. Fomos em todas as turmas apresentando a caixa de sugestões e contamos para as crianças que nós gostaríamos muito de ouvir o que elas têm a nos dizer sobre a escola. Foi dito que elas poderiam desenhar no papel (1⁄4 da folha de sulfite que disponibilizamos ao lado da caixa) e depois poderiam contar para a professora ou monitor/agente que ideia tiveram, o que aconteceu que os deixou triste e o que aconteceu que os deixou muito feliz, para que elas escrevessem e depois colocassem dentro da caixa. A partir disso, antes das nossas reuniões mensais, nós, as articuladoras, pegaríamos para ler o que eles haviam colocado na caixa para conversarmos sobre e voltarmos a falar com a turma a respeito das ideias que tiveram, sobre as coisas que os deixam tristes e sobre as coisas que os deixam alegres. Juntos, pensaríamos possibilidades para resolver a situação.

Na turma do Agrupamento 1[96], fizemos esse mesmo movimento com o diferencial de que, por serem bebês, precisam da percepção da professora e das monitoras/agentes para perceberem a reação deles, no sentido de expressar ou comunicar algo, durante as atividades pedagógicas, brincadeiras, leitura literária, alimentação, entre outras situações que possam registrar em palavras (frases) o que as crianças expressaram em gestos e ações. Entendemos que as crianças pensam sobre a vida vivida no ambiente escolar, e elas sempre nos contam o que pensam e sentem, com palavras e expressões sobre as experiências vividas na relação com os colegas, professoras e monitoras/agentes.

Enquanto eu conversava com a turma, uma criança, após observar a identificação da turma na caixa de sugestões, pegou minha mão, tirou a tampa da caixa e se sentou dentro dela. Naquele momento, todos rimos. Então, eu disse: “olha, a V. gostou tanto da caixa de sugestão e ficou tão feliz, que ela é a própria sugestão”. As crianças expressam com todo o corpo o que sentem e pensam sobre a experiência vivida na escola, na relação com todos os outros que favorecem sua aprendizagem. Logo, essas experiências são constitutivas da sua formação integral, como cidadãos de direitos.

O resultado desse movimento de escuta com as crianças foi imediato, e, na primeira semana em que disponibilizamos as caixas de sugestões, já tivemos algumas participações das crianças. Nos deixou bastante animados e entendemos que as crianças haviam compreendido qual era o propósito da caixa de sugestão. Com os pais, o resultado da Reunião Geral da CPA também foi animador, tivemos a presença dos pais que são funcionários e a presença de muitos outros pais. Na reunião geral seguinte, tivemos a participação do dobro de pais. Esse resultado também demonstra que os pais se sentiram acolhidos e ouvidos, e motivaram outros pais a participarem. Alguns pais nos procuraram para justificar as ausências, o que demonstra a valorização desse espaço de escuta na CPA.

As professoras articuladoras são responsáveis pelo jornal virtual da CPA, que tem sido

96 O Agrupamento 1 atende crianças de 0 a 2 anos.

um canal muito importante de comunicação entre a escola e a comunidade, na divulgação dos protocolos de segurança, nova organização do espaço escolar, dos trabalhos realizados pelas turmas e pela CPA. Os conteúdos são produzidos pelas professoras, pelas articuladoras da CPA e pela equipe interdisciplinar do Centro de Saúde (Fisioterapeuta, Fonoaudióloga, Dentista, Nutricionista) em parceria com a escola, ampliando a comunidade de aprendizagem, articulando a educação e a saúde. Nesse sentido, Bruno (2016, p. 79-80) afirma que:

> A escola necessariamente configura-se como espaço de socialização de indivíduos, de interação entre indivíduos e sociedade e principalmente como espaço reflexivo de possibilidades de transformação. A relação dialética entre indivíduo e meio tem nas relações interpessoais uma das suas principais características de direcionamento do indivíduo no contexto coletivo. A escola, portanto, deve dotar o indivíduo de saberes que propiciem ações que lhe permitam posicionar-se criticamente diante das relações sociais e interpessoais que surgirão durante a vida.

Sendo assim, envolver a comunidade escolar nas definições e decisões do Projeto Pedagógico da escola é uma forma de ouvir a comunidade escolar, acolhendo o que eles têm a dizer sobre o trabalho pedagógico que realizamos na escola, trazendo uma perspectiva de quem acompanha o trabalho realizado, a partir do olhar atento para a vida escolar das crianças. Nesse sentido, os pais têm muito a dizer sobre os processos de ensino-aprendizagem de suas perspectivas, nos ajudando a ver o que não conseguimos ver sozinhos. Dessa maneira, a escola deve "[...] olhar para si mesmo com os olhos do outro" (BAKHTIN, 2011, p. 13), ou seja, olhar para o trabalho pedagógico realizado, pela perspectiva dos pais, estabelecendo uma parceria que seja colaborativa.

Na Reunião de Articuladoras da CPA, a partir das reflexões que fizemos sobre algumas questões levantadas para o Fórum da CPA, chegamos à conclusão que não é comum as escolas convidarem os pais para discutir e participar da elaboração do Projeto Pedagógico. Em nossa escola, essa participação ocorre a partir dos Formulários de Avaliação enviados aos pais pela CPA, e a partir das avaliações e sugestões que os pais escrevem no formulário. A partir disso, pensamos coletivamente as metas para o Projeto Pedagógico do ano seguinte, além da participação efetiva dos pais que são funcionários da escola. Então, definimos que precisamos incluir essa discussão na pauta do TDC e do HFAM para refletir com toda a equipe e na pauta da Reunião Geral da CPA, porque achamos importante que os pais tenham participação ativa na construção do Projeto Pedagógico da escola, participando das discussões e reflexões na RPAI[97].

A parceria escola e comunidade é formativa para todos os envolvidos nesse processo, ampliando a comunidade de aprendizagem, de forma colaborativa em que a escola aprende com a comunidade e a comunidade aprende com a escola. A partir das reflexões sobre as práticas escolares, todos aprendem e se formam nessa relação, transformando a realidade onde a escola está inserida.

Reflexões do trabalho colaborativo transformador das práticas

A articulação entre os momentos formativos nos TDCs, HFAMs, Reuniões de Articuladoras da CPA e as Reuniões Gerais da CPA favorece as reflexões no desenvolvimento do trabalho colaborativo, ao dividir as pautas formativas com a direção e vice-direção, com as professoras e monitoras/agentes. Nesses momentos refletimos

97 Reunião de Planejamento e Avaliação Institucional.

sobre questões administrativas que afetam o pedagógico e compartilhamos os trabalhos realizados, o que possibilitou reflexões aprofundadas sobre as práticas pedagógicas, ampliando o desenvolvimento de novas práticas reflexivas. Os diálogos com os pais nos mostram novas perspectivas sobre o nosso fazer pedagógico, sendo formativo para toda a comunidade escolar. Assim, olhamos a escola pelo olhar dos pais, possibilitando a partir de outras perspectivas reflexões sobre as práticas.

Nesse sentido, o trabalho formativo da orientadora pedagógica só é possível na relação de parceria com a direção, vice-direção, professoras e monitoras/agentes. Não havendo parceria em algumas dessas instâncias, se torna difícil ou impossível a atuação formativa da orientadora pedagógica nesses tempos e espaços formativos, que são favorecidos no estabelecimento de uma relação colaborativa, com todos os outros que compõem o ambiente escolar, possibilitando reflexões que sejam transformadoras das práticas.

Isso posto, para Almeida (2016, p. 25) "[...] a qualidade da relação é crucial neste tipo de trabalho", visto que o trabalho colaborativo é potencializado pelas relações interpessoais saudáveis e respeitosas entre todos que compõem esse coletivo, favorecendo o andamento dos trabalhos formativos e pedagógicos no ambiente escolar. Assim, para a mesma autora, a habilidade de relacionamento da orientadora pedagógica "[...] são fundamentais para a execução das funções de articulação, formação e transformação que [...] deve desempenhar na escola" (ALMEIDA, 2016, p. 26).

Dessa maneira, as formações dialógicas nos tempos e espaços formativos da escola têm sido muito potentes e transformadoras da realidade nesse tempo de pandemia, em que precisamos nos reinventar e ressignificar o trabalho pedagógico que já fazíamos, de modo que cada um contribuiu para os processos formativos e reflexivos no ambiente escolar de forma colaborativa, transformando a realidade vivida.

A articulação entre a formação nos HFAMs e nos TDCs, na busca por estreitar as parcerias entre as professoras e monitoras/agentes, foi potente para a realização dos trabalhos pedagógicos e fortalecimento da equipe em cada agrupamento. O resultado dessa parceria ficou visível em todas as turmas. Essa articulação entre os tempos e espaços formativos na escola é favorecido pela visão do todo da orientadora pedagógica, possibilitada pela visão das partes na relação com as professoras e monitoras/agentes, ampliando – assim – o horizonte de atuação da orientadora pedagógica.

Com a realização do trabalho colaborativo, aprendemos e nos desenvolvemos profissionalmente a partir das reflexões de cada um. Isso possibilitou reflexões outras, que impactaram no cotidiano escolar. Transformou o contexto vivenciado por todos que, ao se dedicarem na realização de seu trabalho, deixaram suas marcas impressas no resultado final de um trabalho de qualidade nas relações interpessoais, nas relações reflexivas e colaborativas transformadoras das práticas.

Ouvir a comunidade escolar tem sido muito importante para as reflexões sobre os trabalhos pedagógicos e sua avaliação, em uma situação de aprendizagem mútua. Isso favorece que a escola seja uma comunidade de aprendizagem, que pensa o contexto social em que está inserida, e que possibilita uma formação cidadã para as novas gerações, sendo uma escola reflexiva, que acolhe e escuta a todos.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

ALMEIDA, L. R. Relações potencializadoras do trabalho colaborativo na formação de professores. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.) *O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola.* São Paulo, SP: Loyola, 2016. p. 25-40.

BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011.

BRUNO, E. B. G. Fundamentos para um trabalho colaborativo: Carl Rogers e Paulo Freire. *In*: *O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola*. São Paulo: Loyola, 2016. p. 71-83.

HERCULANO, S. C. ALMEIDA, L. R. Adentrando os espaços de aprendizagem da coordenação pedagógica. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (compil.). *O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola.* São Paulo, SP: Loyola, 2016. p. 113-135.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional:* Formar-se para a mudança e a incerteza. 9. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. SOUZA, V. L. T. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuanças das funções articuladoras e transformadoras. *In:* PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (compil.). *O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola.* São Paulo, SP: Loyola, 2016. p. 9-24.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. *ETD – Educação Temática Digital,* v. 9, n. 2, p. 189-203, jun. 2008. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/826. Acesso em: 29 mar. 2021.

FORMAÇÃO DIALÓGICA: UMA RELAÇÃO REFLEXIVA ENTRE ORIENTADORA PEDAGÓGICA E EDUCADORES*

SANTOS. Idelvandre Vilas Boas de Santana[98]
PEREIRA. Elaine Aparecida de Jesus Pereira[99]
SILVA. Fatima Aparecida Gôngora da[100]
CEI Margarida Maria Alves

Resumo. Nesse artigo, abordamos questões da formação continuada no Horário de Formação para Agentes e Monitores – HFAM da Educação Infantil, nesse período pandêmico, em que buscamos uma formação dialógica que fosse transformadora da realidade vivida, de forma relacional e reflexiva entre a orientadora pedagógica e os educadores. Nesse processo formativo, coletivamente pensamos sobre as práticas pedagógicas possíveis, considerando o atual contexto, priorizando o acolhimento, a escuta, o cuidar e o educar na amplitude do termo, perpassando por todo o trabalho pedagógico, por meio das práticas reflexivas, na parceria entre os educadores e os professores de cada agrupamento.

O resultado desse trabalho colaborativo se deu por meio da leitura literária realizada em todos os momentos formativos que reverberou em todas as turmas, que ao ser compartilhado nos momentos da formação potencializou escritas de narrativas reflexivas sobre as práticas. Esse trabalho colaborativo fortaleceu a formação continuada no espaço escolar e os profissionais que participam ativamente desse processo.

Palavras-chave: formação continuada; práticas educativas; cotidiano escolar; educação infantil; escuta.

---

98 Mestranda em Educação na Linha de Pesquisa Psicologia e Educação pelo GEPEC/FE/UNICAMP/SP. Especialista em Coordenação Pedagógica pela FE/UFSCar/SP. Especialista em Gestão do Currículo pela FE/USP/SP. Licenciada em Pedagogia pela FE/UNIP/Campinas/SP. Participante do Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogo - GRUPAD, Grupo de Estudos Bakhtinianos - GRUBAKH, Grupo de Terça - GT vinculados ao GEPEC/FE/UNICAMP e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada - GEPEC da FE/UNICAMP. Orientadora Pedagógica na Rede Municipal de Campinas/SP. E-mail:idelvandre.santos@educa.campinas.sp.gov.br / idelvandre@gmail.com.

99 Licenciada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUCC. Monitora de Educação Infantil na Rede Municipal de Campinas/SP. Email: elaine.jesus@educa.campinas.sp.gov.br

100 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil. Monitora de Educação Infantil na Rede Municipal de Campinas/SP. Email: fatima.silva@educa.campinas.sp.gov.br

*Este Artigo é o resultado da formação nos HFAMs, portanto incluímos aqui o nome de todos os participantes deste processo: Alcimara Solano Lopes Silva, Andreia Cristina Aparecida Neves, Arabelle Catarine Moreira Ruza, Douglas Antonio Lopes Porto, Elaine Aparecida de Jesus Pereira, Fabiana Machado, Fátima Aparecida Gôngora da Silva, Idelvandre Vilas Boas de Santana Santos, Ivaneide da Silva Rodrigues, Leslie de Souza Camargo, Luiza Primo Oliveira de Nascimento, Márcia Helena Merki, Marileide Pereira dos Santos Lima Oliveira, Nely Alves da Silva Martiniz, Roberta Maria Alves Anastácio, Terezinha Martins da Cruz, Valéria Regina de Oliveira, Vanusa Claudete Barbosa de La Jara.

Refletindo sobre as práticas cotidianas nas incertezas

A educação de qualidade que buscamos perpassa pela formação continuada de seus educadores, prática essa que permite a constante atualização e motivação dos mesmos, possibilitando estarem em constante reflexão e evolução de suas práticas em sala de referência onde as crianças são os maiores beneficiários. Proporciona, assim, uma sociedade mais justa e igualitária.

Cabe destacar a importante conquista desse espaço formativo do HFAM[101] para os Monitores e Agentes[102] da Educação Infantil, só possível a partir da redução da carga horária de 8h para 6h com 2h de formação, somando-se assim 32h semanais, que são 30h de trabalho com as crianças em sala de referência e 2h de formação.

Importante, ainda, porque outrora não tínhamos essa oportunidade, pois a carga horária não permitia e, com a redução da jornada, nos foi dada além de horas exclusivas de formação a oportunidade de nos reunirmos entre os pares para trocas, dúvidas, sugestões. Tivemos também a chance da escolha de formação com assuntos que melhor satisfaça as necessidades desse educador especificamente e sempre em consonância com o Projeto Político Pedagógico da Escola.

Na Educação Infantil, tendo como sua especificidade o cuidar e o educar, a formação continuada vem a dar excelente suporte para seus educadores e como destaca a LDB no parágrafo único do artigo 61:

> A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos
> I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
> II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
> III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

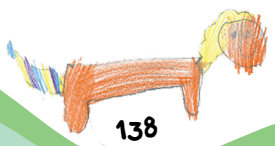
Nesse sentido, a formação continuada na relação reflexiva, que ocorre em diálogo no ambiente escolar envolvendo todos os atores, favorece a reflexão sobre as variadas práticas existentes na relação com estudos científicos sobre as práticas escolares na Educação Infantil. Em tempos de pandemia, houve necessidade de nos reinventarmos e ressignificarmos conhecimentos e saberes, mudando a forma da escola existir, como a conhecíamos.

Vivendo situação inimaginável de pandemia pelo Covid-19, momento em que houve a necessidade do fechamento das escolas para manter o distanciamento social necessário e seguro para todos, na reinvenção e ressignificação de nossas práticas pedagógicas buscamos manter o vínculo com as crianças e suas famílias, acolhendo-as em suas necessidades. Propusemos interações e orientamos as famílias sobre a importância de valorização da infância por meio das brincadeiras e das atividades lúdicas, fortalecendo os laços entre a criança e sua família, e entre as famílias e a escola.

Sendo assim, com o retorno presencial às atividades escolares, mesmo em revezamento com os grupos de crianças, precisávamos pensar formas de realizar um trabalho pedagógico que valorize a especificidade da infância, pensando na formação integral das crianças como seres humanos em desenvolvimento e constante formação. Pensamos que a escuta às crianças é necessária também nessa retomada presencial. As crianças sempre têm o que dizer, porque elas

101 HFAM - Hora de Formação para Agentes e Monitores.

102 Optamos por utilizar a nomenclatura "educadores" para nos referir aos Agentes e Monitores da Educação Infantil ao longo do texto.



pensam sobre a vida vivida na escola, na relação com os educadores e na relação entre elas.

Dessa forma, retomamos os momentos no HFAM, refletindo sobre a importância do cuidar e educar em nossas práticas cotidianas, a partir das especificidades da infância, na utilização dos espaços externos, dos brinquedos e brincadeiras, das leituras literárias, das materialidades, entre outros.

Vivemos na pandemia momentos de pânico e ansiedade, iniciamos nossos encontros de formação via Google Meet e, aos poucos, fomos nos adequando às mudanças. Foram momentos de bastante reflexões sobre as novas formas de realizarmos o trabalho pedagógico, nessa nova realidade, aprendendo a partir de trocas em que tivemos informações e formações muito potentes. A partir desses momentos, surgiram vários encontros com outras escolas, momento em que foram possíveis várias trocas de experiência, que agregaram novos conhecimentos.

À medida em que continuávamos vivendo a pandemia, a cada encontro surgiam várias sugestões que foram enriquecendo o conhecimento de cada profissional. Os temas sugeridos pela equipe foram ampliados a partir das várias ideias para os encontros seguintes. Dessa forma, foram ampliados e desenvolvidos repertórios novos em cada um desses momentos formativos.

Imersos dentro de uma nova rotina pedagógica, de reinventar e entender a necessidade de cada criança assim como do contexto que estávamos inseridos, que não é o mesmo de antes, com vários protocolos de segurança para seguir e coordenar o trabalho pedagógico com as crianças que têm a necessidade de brincar, de dividir brinquedos, de chegar perto, de brincar juntos… foi um momento desafiador, que fomos superando dia a dia.

Assim, os encontros no HFAM favoreceram o trabalho em parceria com os professores e, ao compartilhar a experiência, a equipe tomava consciência da potência formativa desses momentos reflexivos. Então, o trabalho com a leitura literária possibilitou que a cada atividade desenvolvida fossem ampliados e criados novos horizontes, a partir do planejamento em parceria com os professores. A cada encontro e a cada proposta, foi necessário olhar para as muitas atividades que foram desenvolvidas em sala nessa parceria, para replanejar as próximas ações, ajustando ao atual contexto pandêmico, em que atuamos na incerteza.

Algumas Pedagogias, como a Waldorf e Reggio Emília, nos dão clareza ao estudá-las, de como a sociedade buscou uma reconstrução no pós-guerra pensando nas futuras gerações, pois surgiram em momentos muito difíceis vividos socialmente, inclusive utilizando os destroços da guerra para reconstrução das escolas. Da mesma forma, ainda vivendo um momento pandêmico, acreditamos que é preciso buscar novas formas de desenvolver o trabalho pedagógico na incerteza, a partir da formação continuada que seja dialógica e reflexiva, valorizando a escuta atenta de todos os envolvidos nesse processo educativo.

A potência dos processos formativos colaborativos

O atual contexto vivido socialmente nos provoca reflexões sobre as práticas pedagógicas, que nessa relação reflexiva favorece a tomada de consciência sobre os nossos processos formativos durante a pandemia. Neste sentido, “não é a vivência que organiza a expressão, mas, ao contrário, a expressão organiza a vivência, dando-lhe sua primeira forma e definindo a sua direção” (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 204). Ao tomarmos consciência das nossas responsabilidades diante desse contexto, cada um em sua singularidade contribui para os processos formativos do outro, o que nos constitui nessa relação em que “a vida pode ser compreendida pela consciência somente na responsabilidade concreta.” (BAKHTIN, 2010, p. 117).

Assim, as formações no HFAM iniciavam com a acolhida por meio da leitura literária pela orientadora pedagógica e escuta aos educadores. As equipes dos agrupamentos falavam sobre como desenvolviam os trabalhos, situando a equipe nova que chegou à escola, relacionando as práticas pedagógicas aos documentos orientadores: Diretrizes Curriculares, Caderno de Tempos e Espaços da rede municipal. Tudo já estudado anteriormente pela equipe. A equipe nova falou sobre os trabalhos realizados anteriormente à chegada na escola, e as impressões e reflexões do trabalho realizado em/na parceria entre todos os envolvidos nesse processo.

Sendo assim, organizamos coletivamente os passos seguintes para os momentos no HFAM, a partir das reflexões realizadas nos diversos tempos e espaços formativos existentes no ambiente escolar. Retomamos os estudos iniciados remotamente via Google Meet no grupo de estudos, com o documento Brinquedos e Brincadeiras de Creches (BRASIL, 2012), ampliando as reflexões e as possibilidades do cuidar e do educar. Isso refletiu também sobre o brincar, explorando os espaços externos, considerando os protocolos de segurança, valorizando as especificidades da Educação Infantil.

Nesse sentido,

> Os tempos e espaços educativos possuem igual importância na organização do cotidiano, pois, ao se conceber o cuidar e o educar como indissociáveis, entendemos que todas as ações educacionais promovem experiências, mobilizando criação e recriação de conhecimentos e saberes. (CAMPINAS, 2014, p. 16).

Desse modo, o cuidar e o educar perpassam por todas as ações pedagógicas, permeando as práticas reflexivas, valorizando os diferentes saberes e conhecimentos produzidos na escola, na relação entre os educadores, os professores e as crianças. Refletimos sobre socializar as rotinas do cuidar nos diferentes tempos e espaços, e as brincadeiras desenvolvidas com as crianças nos espaços externos. Também refletimos sobre a intencionalidade da organização dessas rotinas do cuidar e do educar assim como das propostas de brincadeiras que valorizam a infância em contexto pandêmico, e a continuidade dos estudos e reflexões coletivas sobre o documento Brinquedos e Brincadeiras de Creches.

A partir das reflexões advindas das leituras literárias realizadas pela orientadora pedagógica, iniciou-se um movimento reflexivo muito potente, sobre a importância de se ler para as crianças desde muito cedo, como para os bebês. Então, a orientadora pedagógica compartilhou uma experiência leitora com bebê, o que provocou reflexões na equipe. Sugeriu que os educadores, em parcerias com os professores nos agrupamentos, escolhessem livros literários para ler para as crianças revezando esse momento com os professores, e compartilhassem conosco na formação do HFAM, contando do processo dessa experiência leitora e das reflexões realizadas nessa relação formativa com os professores e com as crianças.

Essas reflexões nos levaram a elaborar um cronograma de leitura para quem quisesse compartilhar no início de cada formação, dividindo esse momento com a orientadora pedagógica. A leitura poderia ser a mesma que os educadores leram para as crianças. Assim sendo, a orientadora pedagógica fez o convite para quem se permitisse escrever narrativas a partir do que refletimos, sentimos e do que nos tocou nesses momentos de formação. Quem escrevesse poderia compartilhar a escrita nos encontros seguintes.

Iniciamos, então, um processo formativo colaborativo, em que educadores e orientadora pedagógica em colaboração compartilharam leituras literárias, narrativas e reflexões, que foram muito potentes para a formação continuada de todos os envolvidos. Essas possibilidades narrativas da experiência, segundo Serodio e Prado (2015, p. 93) são "instância comunicativa de um indivíduo singular por meio de atos responsáveis/responsivos, constituído e constituinte

dos outros indivíduos igualmente singulares em relação social e dirigido para uma comunidade de práticas".

Assim sendo, considerando essa comunidade de práticas colaborativas no ambiente escolar, o compartilhamento das literaturas, das experiências vividas na relação com os professores e as crianças aparecem nas narrativas reflexivas escritas pelos educadores que, ao serem lidas, contribuíram reflexivamente para o processo formativo de todos os participantes do HFAM, conforme a narrativa a seguir:

ABRINDO MINHA CAIXINHA DE MEMÓRIAS

Gostaria de iniciar meu relato agradecendo a toda equipe gestora nas pessoas da Maria, Erika e Idelvandre pela parceria que considero muito importante no dia a dia do meu trabalho e me fazem sentir parceira, me ouvindo fazendo com que me sinta parte de toda essa equipe maravilhosa do Cei Margarida Margarida Maria Alves.

Agradeço também a todas e todos colegas que já trabalhamos juntos e aqueles (as) que mesmo não estando lado a lado em sala, mas que procuro na medida do possível atender de alguma forma as necessidades que surgem estando eu agora em reinserção funcional e dando apoio na secretaria.

Quando foi acordado em nosso HFAM de lermos e discutirmos o caderno Brinquedos e Brincadeiras na creche, dessas discussões surgiu a proposta de que cada setor fizesse uma atividade com as crianças diante do que tínhamos refletido para que fosse apresentado para todo o grupo na semana seguinte.

O qual não foi minha surpresa quando Idel me procurou para que trouxesse alguma atividade, vivência do meu tempo em sala de aula e por uma coincidência eu já havia preparado alguma coisa nesse sentido pois acredito ser importante unir o novo ao resgate de memórias, acredito ainda ser muito enriquecedor pois essa troca também ajudaria na prática do dia a dia.

Bem, confesso que quando abri as 'gavetinhas' de recordações de minha cabeça não deu para não lembrar e contar um pouquinho da minha história.

Sou monitora da Rede Municipal de Campinas a 24 anos sendo 1 ano no Cei Leia Duchovny localizada no Jardim Santa Rosa e 23 anos no Cei Margarida, onde durante 15 anos atuei em todos setores inclusive 2 anos na Casinha de Bonecas e o restante como apoio na secretaria por um problema na coluna cervical.

Meu início em sala não foi fácil pois a experiência que tinha era como mãe e não como educadora, o que é muito diferente, quase desisti, mas outra vez uma parceira da vida Marcia Maria me ajudou dando apoio e eu decidi continuar e alguém que não me recordo agora, também me disse e isso ficou gravado na minha memória: "Escute as crianças, elas vão te orientar" e realmente quando entrava em sala e via aqueles olhinhos curiosos e alegres em minha direção não podia deixar de sentir a responsabilidade e necessidade de buscar dar o melhor de mim para elas, mesmo sem experiência, vencendo a timidez mas procurei formação, cursos tudo que pudesse embasar meu trabalho em sala de aula, o que na minha opinião foi o melhor caminho.

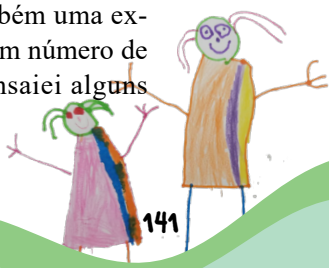
Ressalto que estando fora de função as vezes bate um sentimento de angústia, pois eu sou monitora e não sou. Por outro lado, procuro dentro de minhas limitações de saúde e atribuições, dar todo suporte necessário para as crianças, famílias, funcionários, enfim a toda comunidade escolar.

E quando surgiu a oportunidade de poder relembrar algumas atividades desenvolvidas no período que estive em sala e trazer para o grupo, nossa!!!! Foi muito gratificante.

Decidi então, pesquisar na internet e buscar algumas brincadeiras que pudesse trazer para o grupo e ir fazendo um link com o passado digamos assim. Esclareço que tenho um arquivo pessoal de fotos bem pequeno, pois naquele tempo os recursos tecnológicos eram poucos e caros. Às vezes íamos para uma atividade externa com um caderninho anotando as falas das crianças para nosso registro de sala, e as poucas fotos iam para o caderno de registro da sala.

Nesse sentido, trouxe algumas atividades de estímulo para os bebês, circuito com obstáculos, corrida para trabalhar lateralidade (frente, lado, costas), depressa e devagar, dentro e fora, aproveitando e colocando figuras geométricas no chão (círculo, quadrado e retângulo), entre outras.

Gostaria de deixar registrado também uma experiência em AG3 onde preparei um número de mágica. Com um jogo próprio ensaiei alguns



truques, coloquei um anel grande, uma capa e uma cartola e a cada truque falava a palavra mágica "SAZAN", nossa foi surpreendente. Algumas crianças chegaram bem pertinho pois não acreditavam. Teve uma criança chamada Matheus que quis usar o anel e a capa. Nossa foi inesquecível
Quando brincamos juntos e nos envolvemos nas brincadeiras as crianças amam.
Enfim, são muitas lembranças que poderemos ir trocando no decorrer de nossos encontros.
Gostaria de encerrar dizendo que as crianças precisam de nós, nossa atenção, nosso carinho. Sem muitas atividades elaboradas, mas pensadas para seu desenvolvimento e bem-estar.
Aos colegas quero dizer que as vezes é desanimador devido ao descaso dado a nossa categoria, mas acredito ser importante deixar marcas, registrem, mostrem seus trabalhos pois são ricos e precisam ser valorizados.
É isso! Esse momento foi muito precioso para mim!
Muito obrigada! (PEREIRA. Elaine Aparecida de Jesus. 08 de setembro de 2021).

A narrativa do vivido nos revela a singularidade da experiência vivenciada na relação com todos os atores da escola e, nesse sentido, a experiência potencializa a "aprendizagem narrativa, definida como o aprender a ser um ser social, aprender sobre si mesmo e sobre o mundo" (GOODSON, 2020, p. 100), diz da importância de escrever narrativas encontrando outros sentidos na relação com o outro que lê e o outro que ouve a leitura refletindo assim como ressignificando a experiência.

Ao lermos a narrativa da Elaine[103], percebemos sua gratidão ao se sentir acolhida e ouvida pela equipe gestora (direção, vice-direção e orientação pedagógica), demonstrando um sentimento de pertencimento ao participar ativamente do contexto escolar nessa parceria, compondo a equipe. Ao surgir a proposta de desenvolver uma atividade com as crianças e depois apresentar no encontro seguinte, ela não foi surpreendida com o convite da orientadora pedagógica, por se sentir parte da equipe de educadores, conforme excerto da narrativa:

> Idel me procurou para que trouxesse alguma atividade, vivência do meu tempo em sala de aula e por uma coincidência eu já havia preparado alguma coisa nesse sentido pois acredito ser importante unir o novo ao resgate de memórias, acredito ainda ser muito enriquecedor pois essa troca também ajudaria na prática do dia a dia (PEREIRA. Elaine, 2021. Excerto da narrativa).

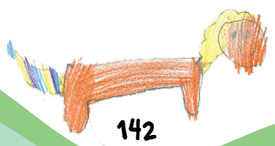
Nesse excerto, Elaine demonstra segurança em compartilhar suas práticas nesse momento de formação, contribuindo colaborativamente por se sentir pertencente a esse espaço formativo, se antecipando ao convite da orientadora pedagógica, que com o convite buscava a inclusão da educadora que, no momento, exercia outra função.

A história formativa da Elaine se mistura à história do Centro de Educação Infantil – CEI, dando a ver as relações que a constituíram como profissional ao longo de sua jornada. Uma história de superação, parceria e muita aprendizagem, com a escuta às crianças e na busca por formação continuada, tendo consciência de sua responsabilidade em seu fazer cotidiano. Entretanto, Elaine vive uma situação antagônica, sendo educadora e estando de apoio na secretaria, conforme excerto abaixo:

> Ressalto que estando fora de função as vezes bate um sentimento de angústia, pois eu sou monitora e não sou. Por outro lado, procuro dentro de minhas limitações de saúde e atribuições, dar todo suporte necessário para as crianças, famílias, funcionários, enfim a toda comunidade escolar (PEREIRA. Elaine, 2021. Excerto da narrativa).

Essa situação provoca um conflito, que se refere ao lugar de pertencimento e ao seu fazer. Conflita entre si pela especificidade do cargo/função, de modo ao se colocar dando suporte à comunidade escolar, como forma de compensar

103 Optamos por nos referir a autora da narrativa pelo primeiro nome, Elaine, a partir deste ponto.



o seu fazer fora de lugar. Por isso, ao surgir a oportunidade de novamente viver uma experiência formativa rememorando momentos vividos com as crianças no cotidiano escolar, reacende a esperança de reviver o lugar da experiência, conforme excerto da narrativa: "E quando surgiu a oportunidade de poder relembrar algumas atividades desenvolvidas no período que estive em sala e trazer para o grupo, nossa!!!! Foi muito gratificante." (PEREIRA. Elaine, 2021. Excerto da narrativa). A demonstração de alegria de se sentir parte dessa formação, rememorando momentos vividos com as crianças no cotidiano escolar, traz a educadora de volta para o lugar de pertencimento da profissão, como parte dessa comunidade de práticas colaborativa, que pensa e reflete sobre seu fazer.

Ao fazer uma pesquisa por brincadeiras, recorrer ao seu pequeno acervo fotográfico, Elaine nos apresenta outras formas de registro do trabalho realizado e do registro do desenvolvimento das crianças, no excerto em que diz: "íamos para uma atividade externa com um caderninho anotando as falas das crianças para nosso registro de sala, e as poucas fotos iam para o caderno de registro da sala" (PEREIRA. Elaine, 2021. Excerto da narrativa).

Rememora as situações lúdicas vivenciadas no cotidiano escolar na relação com as crianças, se envolvendo ludicamente, como descrito no excerto: "Quando brincamos juntos e nos envolvemos nas brincadeiras as crianças amam" (PEREIRA. Elaine, 2021. Excerto da narrativa). As atividades lúdicas aproximam todos os envolvidos, potencializando a criatividade e a imaginação.

Elaine finaliza sua narrativa abordando a situação vivenciada pelos educadores na luta por fazerem parte do quadro do magistério e encoraja os colegas a registrarem seus trabalhos, marcando o lugar de pertencimento da categoria, que contribui para os processos de ensino-aprendizagem. Ainda, refletem sobre os processos formativos na relação com a equipe de trabalho nos agrupamentos, e com a orientadora pedagógica, que articula os diferentes saberes e conhecimentos advindos das práticas cotidianas, conforme segue:

> Aos colegas quero dizer que às vezes é desanimador devido ao descaso dado a nossa categoria, mas acredito ser importante deixar marcas, registrem, mostrem seus trabalhos, pois são ricos e precisam ser valorizados.
> É isso! Esse momento foi muito precioso para mim! (PEREIRA. Elaine, 2021. Excerto da narrativa).

A narrativa da Elaine nos provoca reflexões sobre a luta dos educadores da Rede Municipal de Campinas em fazer parte do quadro do magistério, ao mesmo tempo em que convoca a categoria a persistir realizando o trabalho de qualidade, registrando como forma de dar a ver ao vivido no cotidiano escolar, que tem fundamento legal, na LDB, em seu artigo 61, incisos I, II e III, conforme segue:

> Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
> I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
> II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
> III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;

Assim, além da formação inicial de cada educador, a formação continuada nos HFAMs favorece as reflexões sobre o trabalho realizado na relação com todos os outros que constituem cada profissional nesse espaço educativo, que é diverso, dinâmico e reflexivo, por ser um espaço intensamente relacional, lugar de aprendizagem na/sobre a profissão.

As reflexões realizadas na narrativa mostram as formas de aprendizagem sobre o lugar e sobre a profissão, evidenciando as nuances do vivido profissionalmente e a busca pela superação dos limites impostos pela situação vivida, que:

> [...] ressignifica seu contexto social e se torna um educador crítico e comprometido com causas relacionadas a solidariedade, sonhos e missões – é uma experiência de lugares e tempos distantes que se conjugam com as histórias que o intelectual narra e vive em seu contexto de produção (GOODSON, 2020, p. 101).

Dessa maneira, a escola é o espaço em que "[...] se promovem a significação e a ressignificação de conhecimentos provenientes das diferentes culturas que atravessam as práticas sociais" (CAMPINAS, 2014, p. 21), nos formando também nas lutas cotidianas vividas na profissão, mostrando às futuras gerações possibilidades transformadoras da realidade.

Nesse sentido, nas formações dos HFAMs, percebemos a potência da literatura para o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos, de forma ampla, permeando a diversidade de projetos e sequências didáticas que podem ser possibilitadas, favorecendo a aprendizagem significativa para todas as crianças na relação com a leitura.

Considerando saberes outros, orientando práticas reflexivas

A formação no ambiente escolar deve considerar os diferentes conhecimentos e saberes, as diversidades culturais que compõem o todo de forma variada, a partir das diferentes vozes que devem ser acolhidas e ouvidas, e que compõem a comunidade de práticas, dando a ver as práticas reflexivas. O trabalho com leitura possibilita variadas formas de desenvolvimento formativo na relação com professores e educadores, na formação do leitor que trabalha com crianças em desenvolvimento, formando futuros leitores; apresentando diferentes mundos e culturas; desenvolvendo a criatividade e imaginação nessa relação formativa entre todos os envolvidos.

Nesse sentido, a proposta da orientadora pedagógica aos educadores, de firmarem parceria com os professores, nos momentos de leitura literária para as crianças, fortaleceu os vínculos entre a equipe de cada agrupamento bem como com as crianças. Do mesmo modo, os educadores se sentiram parte do processo ensino-aprendizagem participando ativamente, e não mais como espectadores, mas como protagonistas nesse processo, fortalecendo cada profissional em seu fazer, a partir do cuidar e do educar, também nas questões pedagógicas e não apenas de higiene.

Assim, a formação dialógica na relação com os educadores necessita de acolhida, escuta, respeito mútuo pelas pessoas que também são profissionais e que se constituem nessa relação formativa, sem medo de julgamento, para perceberem seus saberes e conhecimentos valorizados. Articular a formação no HFAM por meio da literatura, escrita de narrativas reflexivas, reflexões sobre os diferentes saberes da prática e dos variados conhecimentos teóricos, são ações coordenadas que possibilitam a formação de todos os profissionais envolvidos nesse processo colaborativo.

Logo, "as narrativas de si potencializam a análise sobre si mesmo, sobre o processo pessoal de aprendizagem e sobre a prática profissional" (PRADO, 2013, p. 14), favorecendo a reflexão do vivido na relação com a experiência, com todos os outros que compõem a comunidade de práticas colaborativas, lugar onde cada um é responsável por sua própria formação e pela formação do outro que se forma nessa relação.

Todo este trabalho colaborativo, realizado nessa parceria reflexiva entre orientadora pedagógica e os educadores na relação com os professores de cada agrupamento, possibilitou o engajamento de toda a equipe, e o resultado foi visível nos trabalhos realizados nas turmas, havendo uma transformação das práticas, a partir das reflexões advindas nos encontros formativos.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

BRASIL. *Brinquedos e Brincadeiras de Creches*: manual de orientação pedagógica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1 out. 2021.

CAMPINAS (SP). *Caderno Curricular Temático*: Espaços e tempos. Campinas, SP: Secretaria de Educação, 2014.

GOODSON, Ivor F. "Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!": Notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, BA, v. 5, n. 13, p. 91-104, Jan/Abr /2020.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Viver, narrar, experienciar: pipocas pedagógicas como "outros sentidos do trabalho docente. *In:* CAMPOS, Cristina Maria; PRADO, Guilherme do Val Toledo. *Pipocas Pedagógicas:* Narrativas outras da escola. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013. p. 7-18.

SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Metodologia narrativa de pesquisa em Educação na perspectiva do gênero discursivo bakhtiniano. *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo *et al*. (org.). *Metodologia narrativa de pesquisa em Educação*: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2015. p. 91-127.

VOLOCHÍNOV, Valentin N. *A construção da Enunciação e Outros ensaios*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2013.

O REGISTRO ESCRITO COMO LUGAR DE MEMÓRIA: POSSIBILIDADE DE FAZER HISTÓRIA E DE PROBLEMATIZAR AS PRÁTICAS MARCADAS POR PENSAMENTOS E SENTIMENTOS

SANTOS, Enilda Alexandra dos Reis[104]
TIBURCIO, Carmen Silvia Lau[105]
IAFIGLIOLA, Flávia Fernandes[106]
CEI Marilene Cabral

Resumo. O presente artigo floresceu diante de um cenário desconhecido, com desafios de buscar possibilidades que proporcionasse um navegar para além das margens conhecidas, além dos muros da instituição. A pandemia de Covid-19 emergenciou a construção de um novo fazer na educação em que o compartilhamento de saberes e experiências se tornou fundante. Desse modo, a narrativa aqui é fruto de olhar sensível frente às inúmeras minúcias vividas nesse tempo, repleta de reflexões, de formações continuadas, de desejos de um fazer significativo que foram levantadas pelo grupo de profissionais em diversos espaços virtuais como as reuniões oficiais de TDI, TDC, Grupos de Estudos, grupos de WhatsApp e reuniões. As interlocuções, registradas em diferentes formatos, sendo os arquivos ou ferramentas digitais uma dentre tantas possibilidades de fazê-lo, resultou em um documento, redigido a algumas mãos, mas composto de muitas vozes e diferentes olhares. Uma "Carta de Apresentação" que mais do que apresentar, representa para nós, uma pequena ponta do *iceberg* do trabalho realizado pela equipe em tempos pandêmicos.

Palavras-chave: educação infantil; formação; pandemia; registro; coletividade.

Querido leitor,

Essa carta foi escrita com o intuito de compartilhar um pouco dos saberes que construímos durante o tempo de pandemia, provocado pelo Covid-19 no ano de 2020. E é possível que você, retoricamente, se pergunte: "Elas vão falar sobre isso, de novo?!".

Nós, com um "quê" de insistência (ou de resistência), dizemos: sim, vamos! Vamos

104 Formada em Pedagogia pela ASMEC, pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade São Luis, Culturas infantis pela UNESP e Educação Infantil pela UNICAMP Professora da Rede Municipal de Campinas.

105 Formada em Letras pela Uniararas e Pedagogia pela UNICAMP. Especialista em Educação Especial, com extensão em Atendimento Educacional Especializado e em Tecnologias Assistivas. Professora da Rede Municipal de Campinas.

106 Formada em Educação Especial pela PUC-Campinas. Especialista em: Educação Especial, Psicopedagogia Clínica e Institucional, com extensão em Atendimento Educacional Especializado e em Altas Habilidades/Superdotação. Professora da Rede Municipal de Campinas.

falar para dar forma de palavra escrita ao que foi sentido, vivido e experienciado. Vamos escrever para que essas linhas venham a compor o nosso cesto de memórias, assim como foi com a dona Antonia Maria de Diniz Cordeiro, em "Guilherme Augusto Araújo Fernandes" (FOX, 1995)[107].

Queremos contar a história acontecida logo ali, no CEI Marilene Cabral, uma unidade conhecida pelo seu palco grande e movimentado, ocupado por crianças e por professoras contadoras de histórias, por educadores musicistas que espalhavam música e arte pelo ar, e que, assim como todas as outras escolas, foram fechadas e de algum modo, silenciadas – pelo menos por algum tempo.

Parece inacreditável, mas esse foi um ano em que o isolamento físico se fez necessário para que a vida fosse preservada. Embora distantes do lugar de encontro, isolados e imersos no que foi o trabalho remoto, quando casa e trabalho ocupavam o mesmo tempo e espaço, como seres culturais que somos, procuramos meios de dar significado às nossas ações bem como ao mundo que nos rodeia (SILVA; GRUPIONI, 1995).

Em nossa unidade educacional – sim, ousamos chamá-la de nossa, pois nos apropriamos dos seus espaços e nos sentimos em alguma medida parte dele -, situada na periferia de Campinas, não foi diferente; utilizamos dos espaços virtuais para que o isolamento não nos afastasse dos nossos ideais.

Foi em meio a conversas, desabafos e trocas de mensagens que diversas minúcias do trabalho educacional foram discutidas, e assim várias descobertas, reflexões e muitas ações significativas foram realizadas. Planos de trabalho foram construídos e orientavam as ações, direcionadas às famílias e às crianças a partir desse roteiro que tinha como destino final a manutenção de vínculos e mitigação do distanciamento. A viagem tem sido longa e ainda nos vemos em percurso. Vem-nos à mente um pensamento: será que em algum momento ela verdadeiramente se encerra ou seguimos no percurso passando por novos rostos, lugares, culturas e paisagens? Há que se pensar...

Pedimos licença para compartilhar aqui um pouco do nosso trabalho, com o desejo de que você, caro leitor (a), possa refletir conosco, olhar para os pontos que consideramos relevantes no trabalho com a educação, e assim, quem sabe mais tarde, encorajados pela nossa escrita, possamos também ter suas reflexões e somar olhares, construindo uma educação com horizontes mais amplos.

Um até breve, pois esperamos nos encontrar mais vezes nos enredos das palavras!

abraço afetuoso,
Enilda[108], Carmen[109] e Flávia[110]

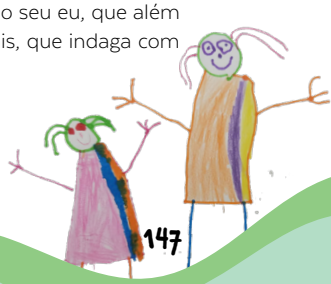
---

107 Dona Antonia, é uma senhora idosa, moradora de um asilo e que estava perdendo a memória. Aos poucos, por meio da cesta cheia de objetos oferecida como presente por seu amigo, o pequeno Guilherme Augusto, vai retomando suas lembranças e compartilhando um pouco de si. Ao sair em busca de entender o que é memória, ele faz descobertas emocionantes. Para saber mais: https://www.brinquebook.com.br/brinque-book/livro-guilherme-augusto-araujo-fernandes. Acesso em: out. 2021.

108 Enilda, professora que tem sua história no Cei Marilene Cabral atrelada a contação de histórias. Além disso, encontra no cotidiano maravilhamentos que movem uma prática pedagógica significativa. Aprendente de cursos, livros, palestras, troca de saberes, que a encoraja a produzir novos saberes e saborear com as crianças e com os parceiros de trabalho, o tempo da infância.

109 Carmem é professora há mais de 30 anos, e há 21 no Cei Marilene Cabral, construindo história e marcando a vida principalmente das crianças e das famílias que são público-alvo da educação especial. Apaixonada pela literatura consegue encantar a todos com sua contação de histórias. Sua presença é marcante pelos lugares que passa.

110 Flávia professora de Educação Especial, desafiada cotidianamente, e há 12 anos no CEI Marilene Cabral, muito mais que desempenhar a sua função, a entrar na complexidade do universo dos micros coletivos da unidade, com suas particularidades e culturas tão distintas anos a ano. Cada história amplia a sua bagagem que atrelada aos estudos tecem preciosos saberes. Saberes que extrapola o seu eu, que além de ganhar as páginas em suas publicações ganha também espaços nos diálogos, que floreia com seus versos musicais, que indaga com seus questionamentos e que aproxima com seu ouvir.



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Quando eu morder a palavra,
por favor, não me apressem,
quero mascar, rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano do verbo,
para assim versejar o âmago das coisas.
Conceição Evaristo

O plano de trabalho construído coletivamente[111] frente à realidade vivida exigiu de nós, educadores, a compreensão da complexidade que essa pandemia trouxe ao mundo. Expondo cada vez mais a necessidade de um olhar educacional que extrapolasse os muros da escola, construindo por meio dos diálogos e estudos degraus para desmistificar crenças que defrontasse com paradigmas, requereu um olhar amplo para o contexto social, principalmente quantos às diferenças sociais, que ficaram tristemente ainda mais evidenciadas diante da situação.

Consideramos imprescindível pontuar aqui a nossa trajetória. Revisitar o ponto de partida, os lugares de onde viemos, olhar para o que nos foi tirado, quais os questionamentos que nos inquietaram (e entendemos que muitos seguem inquietando) e refletir sobre os alicerces nos quais nos apoiamos. Temos a consciência de que o caminho ainda está sendo construído, que barreiras estão sendo derrubadas, que novos rumos podem ser mais coerentes. Acreditamos que o estar junto nessas reflexões abriu possibilidades maiores e proporcionou coragem para continuar a seguir, mesmo diante de tantas intempéries. Alarcão (2010), citada nas Diretrizes Curriculares (2013, p. 25), diz que: "São os casos, as narrativas de cada profissional que compõem as perguntas pedagógicas e os instigam no processo formativo, tornando mais competentes para analisarem as questões de seu cotidiano para sobre ele agirem", considerado que é na ampliação do repertório cultural que se abre possibilidades de sair do comum e entrar no surpreendente, no maravilhamento das diversas formas de expressão e sentimento.

Assim sendo, frente ao contexto de distanciamento social, experimentamos um novo formato de trabalho. O teletrabalho emergiu como uma nova possibilidade metodológica e, enquanto educadores e aprendentes, desfrutamos de seus sabores e amargores. Resgatamos a herança deixada por Paulo Freire (1997), segundo o qual o ato de ensinar exige a consciência de que somos inacabados de que "como professor crítico, "somos" como aventureiros responsáveis e predispostos à mudança, à aceitação do diferente."

Ao olharmos os processos educacionais, nas suas mais diversas formas de existir, evocamos a ideia de escola (espaço físico institucionalizado) como um cais seguro, um porto onde corpos se encontram, em que ideias são socializadas, em que sonhos são fertilizados, desejos compartilhados e tantos outros fatores.

Com a pandemia instalada, o mundo isolado, fomos observando o secar das águas e o rio, no qual navegávamos tranquilamente por águas conhecidas, se transformar em terreno árido, perder suas águas e restou a nós, por uma questão de sobrevivência, abandonar aquele barco, repleto, abastecido de planos ideias e aprender a caminhar pelas margens. Não podíamos deixar morrer os princípios e sonhos de uma educação infantil cheia de viagens e de descobertas**.** Para tanto, antes de colocarmos nas mochilas suprimentos (disponibilidade para aprender juntos, capacidade de escuta e flexibilidade para se reinventar…), que foram essenciais para essa travessia cheia de estudos, o corpo pediu uma pausa.

(...) Será que existe cura pra
toda essa loucura?
Calma, o mundo precisa de pausa
Será que estava escrito em algum livro antigo
Se foi premeditado ou coisa do acaso?

111 Conforme Resolução SME nº 006, de 01 de setembro de 2020.

Calma, o mundo precisa de pausa
No fim tudo volta ao seu lugar
Talvez seja hora pra pensar
Nem tudo se pode controlar
O que será que o mundo tem a falar?
(...)
Calma, a vida precisa de pausa

De acordo com estudos na área de neurociências, por Oliveira e Martino (2013) e na área de psicologia, por Landis (2021), sono e descanso são essenciais para que os processos cognitivos, as memórias e aprendizagens sejam consolidados. Portanto, ousamos fazer uma analogia entre esses e a "pausa forçada".

Logo, assim como silenciamos e aquietamos durante o sono, a pausa foi tempo de entendimento, de busca de novos significados, de descoberta de interesses e habilidades que vieram a nos alimentar durante a jornada. Afinal, era preciso seguir.

Olhar para as famílias foi o nosso primeiro convite à reflexão. "Como elas estão?", foi uma inquietação marcante e frequente. Contudo, a principal nesse momento foi: Será que as crianças têm o que comer? Nesse sentido, o envio de cestas básicas para algumas famílias, pela prefeitura, aliviou um pouco a nossa preocupação.

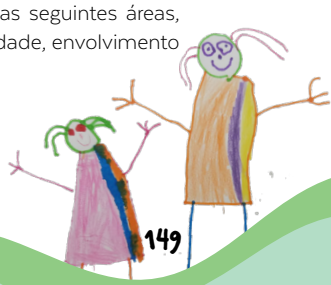
Embora a educação já tenha rompido com o viés assistencialista, reconhecemos que a escola desempenha, sim, um papel social importante na vida da comunidade escolar e essa "nova" função de *locus* de distribuição, que lhe foi atribuída nesse cenário, abriu as portas necessárias para novos encontros em todas as turmas, mesmo que à distância, pois a fome não é só de comida existem "outras fomes a serem saciadas" (SHINYASHIKI, 1986).

Com o horizonte sendo desenhado e deslumbrado dia após dia, a comunicação entre os educadores, entre esses e as famílias-crianças e equipe gestora foi imprescindível. O uso do aplicativo do WhatsApp passou a ser recurso essencial para estreitar elos possíveis nesse tempo de distanciamento. Algumas turmas já utilizavam esse aplicativo antes da pandemia. Outras, que ainda não tinham contato com as famílias, conseguiram os números de telefone, venceram suas resistências e montaram seus grupos e/ou listas de transmissão. Fato é que uma porta para comunicação direta entre educadores e famílias fora aberta. Foi esse um (um bom) caminho e inferimos, sem volta.

O caminhar pelas margens áridas nos conduzia a pensar em como abarcar toda a complexidade implicada em atender e/ou acolher uma comunidade tão heterogênea, sujeita a diferentes condições de acesso aos meios digitais, nesse momento de distanciamento social.

Reconhecer a existência da diversidade, com imparidades, identidade e coletividade foi premissa fundamental e coaduna com os princípios da educação inclusiva, que pode ser grande farol a nos sensibilizar o olhar. A educação especial dentro desse contexto nos trouxe muito mais que uma reflexão sobre as crianças público-alvo[112]. Ela promove encontro com as sensibilidades humanas, instiga um olhar para si e para o outro como seres em formação, com capacidades e ritmos diferentes. Elenca necessidade de aproximações, nos faz refletir acerca do poder da palavra (RUIZ, 2021), sua vertente comunicativa e os múltiplos vieses proporcionados pela diversidade

112 Conforme definido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), "[...] considera-se pessoa com deficiência aquele que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse".



possível de interpretações[113]. Daí a relevância com o cuidado na sensibilização do olhar para as formas de comunicação, buscando uma escuta empática, uma vez que nesse período de distanciamento e isolamento as sensações, percepções e emoções estavam afloradas. E quem somos nós, o outro, as crianças, que emoções estarão presentes ao voltarmos para o coletivo depois de tanto tempo "apenas conosco", sem dividir a vida e/ou o espaço?

Nessa perspectiva, consideramos que o contexto exigiu (e cremos que ainda exige) uma reflexão, posto que nos acostumamos a olhar e interpretar, dar a tônica aos acontecimentos e às relações a partir dos lugares onde estamos e conforme os sentimentos que nos acompanham naquele instante, e o mesmo ocorre com as famílias.

A palavra escrita, despida da contextualização de um timbre vocal, de uma expressão facial que a emoldura e de um corpo que lhe confere um movimento pode ser um lugar de entendimentos equivocados. Por isso, a comunicação dentro das condições sob as quais estávamos vivendo requeria ainda mais sensibilidade, empatia e consciência de que cada família estava envolta de suas particularidades, que não nos seria possível ter a dimensão dos conflitos que as atingiam, das dificuldades que enfrentavam, das dúvidas que as assolavam, das preocupações que as desassossegavam, dos sentimentos que as visitam. Logo, entre escolher estar certo e ser gentil, escolhemos ser gentis, pois cada pessoa que encontramos está travando suas grandes batalhas (PALACIO, 2012).

Cientes de que as realidades vivenciadas pelas famílias da nossa comunidade educacional são diferentes e diversas, buscamos dentro das relações, por meio dos diálogos estabelecidos, respeitar todas as formas de expressão e participação, dando espaço também ao silêncio, quando ele se interpôs por parte de alguns interlocutores. O silêncio pode ser, além de outros significados, lugar de pensamento, de assimilação e acomodação do novo.

As redes sociais tornaram-se o lugar de encontro possível frente às impossibilidades apresentadas pelo contexto social. Foi preciso nos conscientizarmos de que esse canal demanda um olhar atento por não apresentar as mesmas condições das relações presenciais. Considerando que a educação infantil não se faz à distância, era preciso respeitar os papéis dos envolvidos nessa trama.

> As famílias e as instituições de Educação Infantil possuem papéis complementares na educação de crianças pequenas desde bebês, ou seja, não se trata de uma relação de concorrência ou dependência, mas de convivência, diálogo, escuta e parceria. De modo geral, pais e mães não possuem formação pedagógica para atuarem com as crianças – além de não ser o papel deles- assim como docentes não podem substituir as relações familiares das crianças. (ANJOS E FRANCISCO, 2021, p. 139).

Atentas às peculiaridades desse tempo e compreendendo que a exposição excessiva das crianças às telas, ao meio digital, a essas tecnologias, além de não ser recomendado pela Sociedade Brasileira de Pediatria, rouba-lhes tempo de ludicidade e interação. Por isso consideramos que as comunicações tinham de estar intencionadas a manter vínculos, proporcionar o contato das crianças com os educadores e/ou com as outras crianças, bem como com a literatura, com a arte e com brincadeiras.

Partindo da prerrogativa que a construção de vínculos com as crianças, por meio das redes sociais, perpassa pela mediação do adulto, a relação com a família/pessoas que cuidam da criança também tem espaço/preocupação nos nossos diálogos, observando ser comum, não somente em nossa unidade, a solicitação por parte dessas

113 Vale destacar que as palavras, em sua dimensão escrita ou oral, não são o único meio de interlocução.

quanto ao envio " tarefinhas" para casa, o que nos sinalizou que seria essencial direcionarmos ações a fim de recuperar o sentido da função das instituições da Educação Infantil de apresenta em seu cerne a:

> Escuta, acolhimento, respeito, compreensão, partilhando informações e contribuindo para qualificar ainda mais as experiências que crianças e suas famílias estão vivendo em casa. As experiências que as crianças e suas famílias vivem em casa não são necessariamente melhores ou piores , mas diferentes. (ANJOS; FRANCISCO, 2021, p. 137).

O contexto provocou em nós a reflexão de que fazer o embate sobre os propósitos da educação infantil, nesse momento, seria contraproducente, por isso escolhemos promover interlocuções a partir de diferentes assuntos disparadores, valorizando todas as vozes dentro desse contexto, sem perder a essência dos princípios da educação infantil; sabemos que a problemática de relacionamento entre as novidades acerca da educação das crianças e a função da educadora além do saber dos pais é espinhoso e parece recair, atualmente, apenas sobre dos educadores. (FONI, 1998).

Afinal, como afirma Faria (2007), para que as crianças construam a própria identidade moral, social e cultural, e que o protagonismo infantil na construção da realidade social seja favorecido, o educador deve ser comprometido com o conhecimento e redirecionar o tempo e o espaço com o objetivo de garantir a construção das infâncias. Construção essa que não está atrelada a um modelo escolar(izante), preparatório, etapista...

Dessa maneira, pensar em um processo comunicativo, via redes sociais, que ansiava ir além do vínculo e buscava meios para expor à comunidade escolar outros jeitos de fazer a educação infantil; ou mesmo o quanto de aprendizado, conhecimento e experiências com o mundo estão contidas em uma brincadeira sugerida, em uma história contada, em um vídeo editado com as "carinhas" da turma; estimulou criações autorais e adaptações de materiais, exercício que demandou uma curadoria apurada diante da gama de materiais disponíveis nas diferentes plataformas digitais, para que estivessem em consonância com os documentos Curriculares da Educação Infantil da SME, com as reflexões tecidas no coletivo de nossa unidade e que levasse em conta o preceito da educação democrática, que se faz ouvindo a todos os envolvidos.

Dentro do leque tecnológico, encontramos possibilidades como o compartilhamento de links, produções audiovisuais (que nos levaram a outros processos formativos), interações por chamadas de voz e de vídeo – individual e/ou coletivas – e por meio de formulários. A promoção de processos de escuta e de avaliação do trabalho em um formato diferente forneceu-nos subsídios para (re)planejar a rota. Diante desse "mar" de possibilidades, a cada dia fomos (e somos) provocados pelas necessidades e/ou interesses a aprender novas ferramentas.

> Crianças e adultos não somente constroem formas para satisfação de suas necessidades, como também criam novas necessidades, transformando e sendo transformados neste movimento, assim como produzem história e são produzidos por ela, constroem culturas e são por elas constituídos. (PRADO, 2011, p. 111).

Como educadores sedentos por aprender, encontramos nas plataformas digitais fonte de alimento, uma vez que esses canais favorecem o acesso a um amplo repertório de conhecimentos em diversos âmbitos da educação (ou não), por intermédio de conteúdos, *lives* com profissionais referência na sua área de pesquisa ou atuação, sendo esses de dentro ou de fora da RMEC[114]. Isso ampliou oportunidades de aprendizagem e

114 Rede Municipal de Ensino de Campinas.

meios de interações formativas ou de confidências entre os profissionais da U.E.

Acreditamos que os diálogos realizados e as narrativas apreciadas, assim como o cinema, trazem com suas histórias valiosas oportunidades de estabelecer relações entre sujeitos, discursos, objetos, imagens (vistas ou imaginadas); narrativas que transfiguram outros espaços e relações, apresentando discursos sensíveis de ser e estar no mundo, que provoca(ram), intensifica(ram) potencializa(ram) e torna(ram) o mundo pensável (MIGLIORIN; PIPANO, 2018).

Acreditando na capacidade interativa da equipe, os tempos destinados à formação ocuparam lugar de destaque e conciliaram os desejos assim como necessidades da equipe pedagógica no que diz respeito às questões tecnológicas e biopsicossociais, que perpassam os fazeres.

Para além das rodadas formativas com profissionais externos, que nos propiciaram momentos de cuidado e atenção com a saúde mental, física e emocional, vivemos um movimento muito interessante de formação entre pares, o que se deu por meio da constituição de Grupos de Estudo (GE). Pela primeira vez na história do CEI, tivemos a oportunidade de transitar por várias temáticas. Unindo forças, seis grupos foram organizados pelos professores e monitores/agentes de educação, que abraçaram o desafio e foram a campo conhecer um novo lugar de fazer: o de mediador dentro dos grupos. Afinal, nas palavras de Gimenes e Penteado (2008), trabalhar com um grupo de estudos é uma ideia poderosa e, ao mesmo tempo, simples, que pode propiciar uma alternativa no apoio ao desenvolvimento profissional e a mudanças dos profissionais envolvidos.

O desejo de constituir grupos de estudos pode resultar em um espaço colaborativo de construção de reflexões e saberes, já que acreditamos na afirmação de Barbosa encontrada no Caderno Curricular Temático: Tempos e Espaços (BARBOSA, *apud* CAMPINAS, 2014, p. 31), que diz:

> O compartilhar a vida, que a escola como lugar de encontro possibilita, nos remete a um ambiente onde as pessoas compartilham as coisas simples e ordinárias do dia a dia e também geram contexto para que o extraordinário possa invadir o cotidiano.

O apoio da equipe gestora foi essencial na promoção da autonomia para a condução dos trabalhos dentro de cada um dos GEs, acreditando na responsabilidade de seus profissionais e capacidade de se reinventar, de um recomeçar de sua equipe.

> [...] O tempo está sempre aberto a novo começo: ao aparecimento de algo novo que o mundo deve ser capaz de receber, ainda que para recebê-lo, tenha de ser capaz de se renovar; à vinda de algo novo ao qual tem que ser capaz de responder, ainda que, para responder, deva ser capaz de se colocar em questão. (LARROSA, 2004, p. 189).

Em alguns grupos, a equipe teve a oportunidade de ser apresentada a outros educadores, de diferentes áreas do conhecimento e/ou com arcabouço diferenciado de experiência.

As reflexões feitas no interim ou entre os GE foram de grande valia ao momento, e indubitavelmente, seguem reverberando e nos aventuramos afirmar que continuarão a ressoar, pois "A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original." (Einstein).

De certo, estamos em (permanente) processo de reconstrução de relações e saberes, refletindo sobre as atribuições, a alteridade, a empatia, as potências, assim como carências formativas e de interações, ampliando o repertório cultural, levantando questionamentos, avaliações e tantos outros fatores que contribuem para que

a dialética entre a teoria e prática constituem em um fazer de uma nova ação pedagógica. Na intenção e expectativa de não nos afastarmos desses preceitos, que seja diária a renovação de nosso compromisso pedagógico de sermos metamorfoses ambulantes a termos aquelas velhas opiniões formadas sobre tudo! (SEIXAS, 1973).

Quantas coisas foram aprendidas até aqui e quantas mais queremos aprender!

Acreditamos que a realidade nos colocou frente a uma ação mitigadora, mas também nos levou a reinventar a profissão docente, escrevendo, assim, capítulos na história da educação e na vida de cada educador. Escrever, registrar, construir elos, nos conscientizar de um papel de autoria e criação, dar voz às experiências, ao pensar e fazer nas relações com o outro, com o meio, com os diálogos, com as indagações e com os enfrentamentos, conseguindo transparecer uma identidade de singularidade frente a um coletivo.

Portanto, o convite de transformar essa narrativa em um relato a ser compartilhado nos incitou a utilizar as ferramentas da escrita com todos os seus atributos, como elemento que extrapola as páginas, que ganha dimensão além do registro dos planejamentos, das reflexões propostas pelas avaliações em uma ocupação de espaço comungado de uma vivência experienciada num tempo diferenciado que exigiu a reinvenção do profissional de educação infantil.

O conhecido sentar em grupo e compartilhar anotações e rascunhos, por ora (e por horas), cedeu espaço para o registro digital no qual freneticamente, a seis mãos, cada qual em sua casa, em tempo síncrono, narrar um recorte do vivido no CEI Marilene Cabral abriu nossos baús de memória de tempos ricos nos quais nos reunimos presencialmente para contar outra história "marilênicas" na qual, junto com outros pares, nos dispusemos e nos debruçamos a problematizar o vivido, conforme Santos et al. (2013) e Iafigliola, Paula e Tibúrcio (2020).

Identificadas com a protagonista de Harding (2010), que sonhava em ser escritora quando crescesse, no presente artigo-relato, na qualidade de professoras brincantes, buscamos inspiração nas brincadeiras despretensiosas das crianças nas quais elas concebem o acontecido e o mundo de uma maneira que lhes é peculiar e imbuída de significados, permitimo-nos um breve momento de faz-de-conta que somos escritoras e atribuímos nossa leitura desse recorte de tempo-espaço captado na certeza de que muito mais haveria a ser contado.

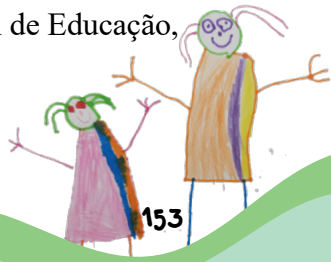
Referências Bibliográficas

ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana Educação Infantil e tecnologias digitais: Reflexões em tempos de pandemia *Dossie Especial em tempos de pandemia*, Zero-a-seis, Florianópolis, v. 23, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79007. Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CAMARGO, Miriam Benedita de Castro; GODOY, Hemilton Leite de (org.). *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para educação Infantil:* Um processo contínuo de Reflexão e Ação. Campinas, (SP): SME, 2013.

CAMPINAS (SP). *Resolução SME nº006, de 01 de Setembro de 2020*. Dispõe sobre as diretrizes e os procedimentos para a reorganização do trabalho nos Centros de Educação Infantil, CEIS, e nas Escolas de Educação Infantil de Instituições Colaboradoras com a Secretaria Municipal de Educação,



SME, no contexto de enfrentamento ao novo coronavírus (Covid-19). Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas, 2020. Disponível em: https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaroriginal/id/136070. Acesso em: 27 out. 2021.

CAMPINAS (SP). *Caderno Curricular Temático.* Educação Básica: Ações educacionais em movimento Espaços e Tempos na educação das crianças. Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas, 2014.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *O coletivo infantil em creches e pré-escolas falares e saberes.* São Paulo, SP: Cortez, 2007.

FONI, Augusta. A Programação. *In*: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. *Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos:* uma abordagem reflexiva. Porto Alegre, RS: Artimed, 1998.

FOX, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. Rio de Janeiro, RJ: Brinque-Book, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa . São Paulo, SP: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura)

GIMENES, Jucelene; PENTEADO, Miriam Godoy. Aprender Matemática em grupo de estudos: uma experiência com professoras de séries iniciais. *Zetetikê,* Cempem –FE – Unicamp, Campinas, SP, v. 16, n. 29, p.73-92. 2008. Disponível em https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/

8647036/13937. Acesso em: 28 out. 2021.

HARDING, John. *A menina que não sabia ler*. São Paulo, SP: Leya, 2010.

IAFIGLIOLA, Flávia Fernandes; PAULA, Maria Lúcia Lanza de; TIBURCIO, Carmen Silvia Lau. Parcerias de trabalho na educação infantil: relato de experiências de práticas colaborativas. In: DICKMANN, Ivanio (org.). *Educar é um ato de amor*. Veranópolis, RS: Diálogo Freireano, 2020.

LANDIS, Viviane. *A importância do descanso para o cérebro.* Disponível em: https://www.psicomotricitando.com/2021/06/25/a-importancia-do-descanso-para-o-cerebro/.Acesso em: 28 out. 2021.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte, MG: Autentica, 2004.

LENINE; FALCÃO, Dudu. *Paciência*. Rio de Janeiro: Sony BMG, 1999. 4:44 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SWm1uvCRfvAAcesso em 29 out. 2021

MIGLIORIN, Cesar; PIPANO, Isaac. *Cinema de brincar.* Belo Horizonte, MG: Relicário, 2018.

OLIVEIRA, Beatriz de; MARTINO, Milva Maria Figueredo de. Análise das funções cognitivas e sono na equipe de enfermagem nos turnos diurno e noturno Revista Gaúcha Enfermagem, Porto Alegre, v. 34, n. 1, Mar 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rgenf/a/ChrPJJv44HrTgnH6Gg75Svr/?lang=pt. Acesso em: 29 out. 2021.

PALACIO, R. J. *Extraordinário.* São Payulo, SP: Intrínseca, 2012.

PRADO, Patrícia Dias. Agora ele é meu amigo" pesquisa com crianças , relações de idade, educação e culturas infantis. *In*: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias. *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.* Campinas SP: Autores Associados, 2011.

RUIZ, Miguel. *Os quatro compromissos:* o livro da filosofia tolteca: um guia prático para a liberdade pessoal. 39. ed. Rio de Janeiro, RJ: BestSeller, 2021.

SANTOS, Enilda Alexandra dos *et al*. Derrubando muros e, pelas histórias – contadas e vividas- reconstruir a nossa trajetória de trabalho. *In*: Valéria Aroeira; SANCHEZ, Débora Barbosa da Silva. *Profissionais da Educação Infantil:* A prática pedagógica e a construção do conhecimento: IV mostra de trabalhos do NAED Sudoeste. Campinas-SP: Prefeitura Municipal de Campinas, 2013.

SILVA, Araci Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A temática Indígena na escola:* Novos subsídios para professores de 1o. e 2o. graus. Brasília, DF: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SEIXAS, Raul. *Metamorfose ambulante.* Santos: SP, Phillips Records, 1973. 3:47 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7VE6PNwmr9g. Acesso em: 29 out. 2021

SHINYASHIKI, Roberto. *A carícia essencial:* uma psicologia do afeto. São Paulo, SP: Editora Gente, 1986.

COMPARTILHANDO CONHECIMENTOS SOBRE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: VALORIZAÇÃO DOS TRABALHOS LOCAIS

DIAS, Márcia dos Santos[115]
LIMA, Aline Cristiane Oliveira de[116]
CEI Nair Valente da Cunha

Resumo. A pandemia nos trouxe muitos desafios em diversas áreas e em vários aspectos. A educação não ficou livre desse impacto. Foi necessário que cada profissional se reinventasse e fizesse uso de várias ferramentas para que pudesse realizar as ações mitigadoras com as crianças e famílias, os tempos docentes coletivos, individuais e as formações. A partir dessas demandas, o virtual se tornou essencial para alcançar os envolvidos. A contação de histórias foi primordial como meio de interação com as crianças. Partindo da necessidade de enriquecer nossos tempos de formação, pensamos em compartilhar alguns conhecimentos sobre essa prática com o objetivo de enriquecer, valorizar e compartilhar das experiências de cada agrupamento.

Palavras-chave: contação de histórias; formação continuada; pandemia.

Introdução

Para o planejamento das nossas formações no ano de 2021, retomamos as orientações da Resolução SME Nº 06, de 01 de setembro de 2020, intitulada "Diretrizes para o redimensionamento do trabalho pedagógico com a educação Infantil no 2º semestre de 2020", que traz, no item II, do "Anexo I", três possibilidades complementares de formação. Dentre essas, tem a opção dos encontros formativos internos que poderiam ser realizados pelos próprios profissionais da unidade educacional. Com essa margem de escolha dos formatos de formação e buscando articular as sugestões de temas para formação com o Projeto Pedagógico do CEI e com as demandas da pandemia, as autoras pensaram em organizar uma formação de contação de histórias.

A Resolução ainda define que a escolha dos formatos e dos temas abordados decorre das demandas da própria escola, definidos coletivamente observando as seguintes diretrizes:

115 Professora de Educação Infantil (formada em Pedagogia pela UNINOVE e Especialização em Educação Infantil pela UNICSUL).

116 Professora de Educação Infantil (formada em Pedagogia pela UNIP e cursando pós-graduação em método montessori pela Claretiano).

- » Estabelecimento de conexões diretas e indiretas entre as ações formativas, os conhecimentos com elas contatados e a realidade pandêmica e mitigadora da situação de distanciamento social;
- » Elaboração de uma proposta formativa dentro do plano de trabalho de cada unidade educacional que esteja em sintonia com o projeto pedagógico das unidades, período e condições de trabalho e as demandas para formação na relação com o momento que estamos vivendo;
- » Potencialização do caráter formativo dos encontros realizados no cotidiano escolar sempre no diálogo com o projeto pedagógico;
- » Participação em ações formativas, seminários, grupos de estudo, eventos, cursos e outros relacionados à educação em geral e à Educação Infantil, a partir de um plano formativo da equipe de cada Unidade Educacional, a referendar as experiências coletivas e as singulares que com elas, de diversas formas, contatam e dialogam;
- » Organização de leituras, estudos e aprofundamento da compreensão dos documentos que se originam do plano estruturado pela escola.

A partir das Diretrizes desse documento, construiu-se coletivamente um plano de autoformação no qual alguns educadores se dispuseram a organizar apresentações de temas decorrentes das demandas da Unidade. Para alguns educadores, o melhor espaço para realizar a formação continuada é a própria escola, pois

> No exercício da profissão, cumpre-se fazer a formação nos seus próprios lugares e tempos; no caso do educador, o tempo-espaço mais específico da sala de aula e da escola. Este é o mundo de referência de todo o processo formativo. Em todas as suas instâncias, quer nas preparatórias, quer nas que se seguem a título de formação continuada, tudo se deve organizar e conduzir em função do ensino-aprendizagem mediado pela docência e pela escola (MARQUES, 2000, p. 206).

O momento singular imposto pela pandemia do Covid-19 trouxe inúmeros desafios para a sociedade como um todo e para os profissionais da Educação não foi diferente. Fomos em busca de novos saberes e outros modos de fazermos o nosso trabalho. Dentre os desafios que nos deparamos, estava o estabelecimento das ações mitigadoras da situação de distanciamento social. Para muitos profissionais, essa prática se esbarrava na utilização de dispositivos tecnológicos. O uso das tecnologias tornou-se fundamental para a nossa prática pedagógica no cenário pandêmico.

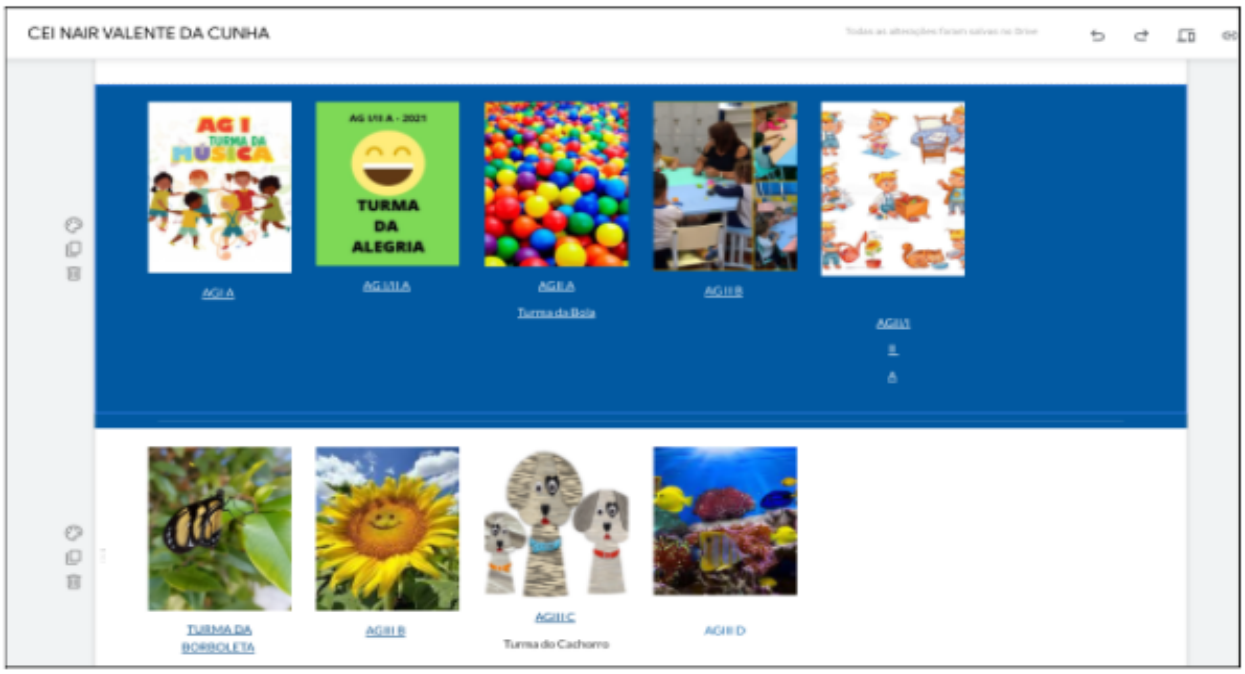
Refletindo sobre as suas próprias práticas e a despeito dos diálogos e percepção do trabalho do coletivo, identificamos a contação de histórias como um recurso muito utilizado para acessar os bebês e as crianças nas ações mitigadoras.

A contação de histórias é uma arte que requer certo talento inato. De acordo com Coelho (1997, p. 50), “contar histórias é uma arte, por conseguinte requer certa tendência inata, uma predisposição, latente em todo educador, em toda pessoa que se propõe a lidar com crianças.” Ou seja, de acordo com a autora, algumas técnicas podem ser aprimoradas e desenvolvidas.

Isto posto, procuramos organizar uma formação com o tema contação de história. O intuito era de contribuir com o coletivo trazendo o contexto histórico da literatura infantil, as histórias adequadas para cada faixa etária, técnicas para contação de histórias e como fazer os o uso das tecnologias para gravar vídeos. Para compor essa formação, utilizamos a metodologia de pesquisa bibliográfica, além da participação em oficina sobre o tema e levantamento sobre como outros educadores da Unidade vinham trabalhando esse tema em suas ações mitigadoras.

Print de parte da apresentação da formação Contação de Histórias organizada em slides

Cabe ressaltar que, no contexto da pandemia, os educadores desenvolveram o site do nosso CEI como mais uma ferramenta de comunicação com os bebês, as crianças e as famílias. No site, além de página específica para cada agrupamento, temos também páginas destinadas aos nossos projetos. A página da Biblioteca Cantinho Feliz reúne as contações de histórias feitas por todos os agrupamentos.



Página inicial do Site CEI Nair Valente da Cunha

Na apresentação da formação, buscamos dar visibilidade aos trabalhos de contação de histórias realizados pelos próprios educadores em suas ações mitigadoras. Organizamos a nossa formação em slides, utilizando texto e imagens para apoiar a nossa fala, além de exibirmos os vídeos de contação de história do nosso coletivo, que havíamos selecionado, após a realização de curadoria para abarcar as mais diversas possibilidades e técnicas.

As educadoras Simone e Tânia contando história para as crianças do agrupamento II/III.

Os agentes de educação infantil Almir e Beatriz e, à direita, a professora Gabriela em uma contação de história para o Agrupamento I/II A.

Assim, conduzimos a formação de contação de histórias aliando a teoria com a prática docente dos nossos pares. Nessa busca da reflexão entre a teoria e a prática docente, Imbernón (2009) certifica que a troca de experiências entre os professores pode ser o caminho e que, como a troca de experiências faz com que um professor aprenda com o outro, isso os leva à resolução de problemas comuns a todos.

Desse modo, contribuímos um nas experiências do outro, pois as reflexões e práticas pedagógicas individuais e do coletivo, as autoformações foram muito ricas e concluímos que é possível se organizar coletivamente assim como desenvolver formação continuada dentro do espaço escolar, especialmente em um momento tão particular da história da humanidade em que fomos convidados a nos reinventarmos.

Referências Bibliográficas

CAMPINAS (SP). *Resolução SME nº 06, de 01 de setembro de 2020.* Diretrizes para o redimensionamento do trabalho pedagógico com a educação Infantil no 2º semestre de 2020. Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas, 2020.

COELHO, Betty. *Contar histórias:* uma arte sem idade. São Paulo, SP: Editora Ática, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado*: novas tendências. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

MARQUES, Mario Osorio. *A formação do profissional da educação.* Ijuí, RS: Ed. UNIJUI, 2000.

GRUPO DE ESTUDOS E FORMAÇÃO CONTINUADA: PERSPECTIVAS DA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA

MOROCHOSKI, Elisiane Elise [1]
GONÇALVES, Patricia A. Muniz [2]
CEI Marilene Cabral

Resumo. É notório que na Educação Infantil, o Educador é o agente transformador, responsável por proporcionar às crianças experiências que auxiliam a desenvolver suas capacidades cognitivas, inclusive os (en)cantamentos de musicalização. Dada a importância de uma formação continuada sobre o tema, aceitamos o desafio de articular um grupo sobre Musicalização na educação infantil, no CEI Marilene Cabral, sendo apresentadas neste artigo as descrições que foram desenvolvidas. Todo o estudo conduziu para um caminho de ressignificação do conhecimento e o sentimento de pertencimento no grupo, refletindo na prática pedagógica com as crianças pequenas. Em meio a pandemia, os encontros permitiam a livre expressão de sentimentos, de sensibilização, de momentos lúdicos e conceitos que foram (re)construídos. Neste sentido, a Musicalização com os Educadores, oportunizou o desenvolvimento linguístico, a socialização, a criatividade, as percepções e novos meios de en/cantar. Desta forma, a aprendizagem ocorreu com leveza e subjetividade, e proporcionou estratégias de musicoterapia, suas influências, melhorando a autoestima, ampliando as relações sociais e cultivando as habilidades sonoro-musicais, de uma forma muito positiva nos encontros do grupo.

Palavras-chave: formação continuada; musicalização; sensibilização e interação.

Introdução

Por algum tempo, a musicalização era vista apenas como momentos de roda e cantigas com as crianças. Hoje já é destaque como meio efetivo em formação continuada, por auxiliar na aprendizagem, no cognitivo, no desenvolvimento psicomotor, nas interações interpessoais e na subjetividade, reafirmando o que diz o Referencial Curricular (BRASIL, 1998, p.44)

1 Agente de Educação Infantil, Pedagoga pela UNIDERP, com Pós-Graduação em Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva, pela FACESP.

2 Agente de Educação Infantil, Pedagoga pela UNIARARAS, com Pós graduação em Educação Infantil pela FALC.

que “a música é uma linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio” , destacando-se assim nos processos de aprendizagens.

Tendo em vista, a necessidade de uma formação para os Educadores, que envolvesse diversas explorações, que oferecesse um acalento em meio a pandemia, foi organizado um grupo de Estudos intitulado Perspectivas da Musicalização na Educação Infantil no CEI Marilene Cabral, passando de processo de estudo e pesquisa, às experiências e à aplicabilidade.

O grupo de Estudos teve como articuladores as Agentes de Educação Infantil Elisiane Elise Morochoski e Patricia Aparecida Muniz Gonçalves, com encontros de formação semanal.

Para a organização geral, tinha como princípios fomentar atividades com embasamento teórico sobre musicalização e importância da música, além de proporcionar momentos de alegria, esperança e prazer aos profissionais, ofertando meios e modelos de interações musicais, buscando desenvolver a musicalidade, sensibilidade, percepção auditiva, psicomotricidade, senso rítmico e sociabilidade, pois muitos expressaram este interesse como formação.

Uma das prioridades era ofertar oportunidade de todos terem o contato com outras pessoas, mesmo pela plataforma virtual Meet, numa atmosfera instrutiva, emocionalmente confortável, agradável e lúdica. Houve muitos momentos que favoreceram a aprendizagem através da música, onde era compartilhada a riqueza da interação musical, fornecendo um repertório para vários momentos nos encontros. A intenção era estimular as cantigas e (en)cantos musicais na rotina, sem perder outro foco, o de permear as leis e diretrizes que contemplam artes e musicalização. Todo o processo foi registrado no Classroom[3] do Grupo e também com contribuições pelo WhatsApp. Pensando nisso, os momentos musicais possibilitavam ampliar os conhecimentos musicais, afinal a música se apresenta como um bem cultural e a sua essência pode ser experimentada por todos com uma intencionalidade educativa. Surgiu assim, a possibilidade de oportunizar a apreciação de diversos gêneros, novos estilos, que proporcionassem análises reflexivas sobre vídeos, documentários, clipes musicais e letras de músicas. Todo este estudo permitiu um olhar mais crítico e reflexivo, envolvendo técnicas de Musicalização, pesquisa e conhecimento histórico sobre instrumentos, momentos de escuta musical e análises filosóficas a respeito da música dentro das propriedades de Musicalização.

O processo construtivo da Musicalização

Há todo um processo de musicalizar muito forte dentro da Educação Infantil, capaz de despertar vivências musicais, criatividades, sensibilizações, crescimento de repertório e ainda muitas manifestações individuais. Esse movimento foi apresentado em determinados momentos do grupo de formação com sentimentos e conflitos, uma vez que todos mergulhavam em um ambiente musical, rítmico e de socialização.

Todas as atividades de musicalização eram voltadas aos educadores, porém a intencionalidade tinha em vista propiciar para as crianças, posteriormente, atividades que as fizessem conhecer melhor a si mesmas, desenvolvendo uma comunicação corporal com o outro. Visando os educadores, foi proporcionado momentos similares, com apreço por movimentos corporais e atividades afins. Neste sentido, as percepções que o grupo expôs foram muito expressivas, de forma natural, garantiu a vivência de sensações

3 Link do Classroom do Grupo de Estudos: https://classroom.google.com/c/MTc2MTM4ODgzNjAw?cjc=pavvill

que compunham vários fatores, tanto cognitivos como linguísticos, nos quais muitos tinham as sensações emotivas aguçadas e muito bem explicitas nos encontros.

Diante destas afirmações, as atividades do grupo foram voltadas a estes sentidos, momentos estes em que os educadores eram as crianças nos momentos de interação e prática das técnicas reproduzidas nos encontros. É essencial salientar a importância de se desenvolver a musicalização ativamente e sensivelmente às crianças e com os educadores, isso foi expressivamente importante no grupo de estudos. Não só as crianças, mas também os adultos acabam por ter um desenvolvimento de audição reduzida, pois ainda predominam estímulos mais visuais, porém a musicalização propôs atividades e expressões que explorou muito mais os universos sonoros, que estimularam a escuta e exploração dos sons com mais atenção e significação, buscando identificar as diferentes fontes sonoras. Isso auxiliou num desenvolvimento de algumas capacidades auditivas, exercitou a atenção, concentração e a capacidade de análise e seleção de sons, visto nas pesquisas e experiências do grupo.

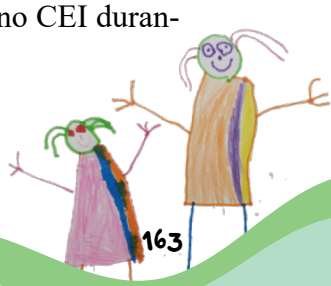
O papel da musicalização na educação

A musicalização na educação, pode se apresentar como facilitadora de todo um processo de aprendizagem, de forma que os estudos abrangeram momentos musicais no próprio espaço dos CEIs, da educação infantil, tornando esses espaços mais receptivos, aconchegantes e principalmente alegres e divertidos, abertos a todo instante ao desenvolvimento musical, além de proporcionar momentos de vivência e sensibilização com o outro como nas propostas do grupo de estudos.

Todos os espaços para musicalizar contribuíram para um ambiente mais alegre, sendo que a musicalização proporcionou um ambiente mais receptivo ao acolhimento inicial de todos. Dependendo da forma que era utilizada, em alguns momentos causava efeito calmante, mesmo que todos estivessem passando por períodos estressantes, observamos a redução dessas tensões. Os estudos do grupo eram direcionados para que os educadores pudessem selecionar músicas que falem destas tensões, do expressar-se, da rotina, tornando o ambiente dinâmico, atrativo, ajudando a recordar as informações, de alguns momentos, ainda interligados a rotina.

O grupo organizou momentos que serviram para ampliar o conhecimento musical, oportunizando a convivência com os diferentes gêneros, apresentando novos estilos, proporcionando uma análise reflexiva sobre músicas e letras, permitindo que os educadores obtivessem um olhar mais crítico e contextualizado. Discutiu-se no grupo de estudos que uma das funções primordiais do ambiente coletivo educacional é promover meios para que as crianças possam ter uma identificação com a música, que possam ter uma educação musical que possibilite um desenvolvimento. Segundo Gardner (1995, p.21) “inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural", com destaque para as suas classificações de inteligências, sendo estudada com mais ênfase pelo grupo, a inteligência musical, assim apresentada para que atendam as demandas de ludicidade musical da educação infantil.

O Grupo de Estudos Perspectiva da Musicalização Infantil veio ao encontro, dos objetivos de uma (trans)formação continuada. De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil (CAMPINAS, 2013, p.25) “a reflexão, análise e síntese do cotidiano, produz conhecimento sobre fazeres: os profissionais de Educação discutem e refletem sobre suas experiências” e, neste sentido, o grupo desempenhou papel de extrema importância psicossocial no CEI durante os encontros.



A formação proporcionou momentos de alívio das tensões preexistentes e minimizou a instabilidade emocional. Essa característica foi expressa no compartilhamento das experiências e nas audições. Os momentos possibilitaram situações de suspiro e respiro em meio a todo o stress causado pela pandemia. Nesse grupo, todos os integrantes fizeram suas apresentações elaboradas a partir de seus anseios, sua compreensão sobre os temas abordados, da sua leitura de mundo, compartilhando as produções com a equipe.

Como a intencionalidade do grupo era estimular a inteligência musical, estudamos formas de aprender musicalmente, isso a partir de audições, reflexões, atividades e técnicas musicais, muito valorizadas no ambiente escolar, para auxiliar nas práticas dos educadores. Seguindo o explicitado nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação infantil, concordamos que a Unidade educacional (CAMPINAS, 2013, p.28) "é o espaço no qual existe um coletivo que aprende e constrói conhecimentos que favorecem o refletir, o planejar, o atuar, o avaliar, o replanejar e a proposição de ações formativas pelas quais se consolidam os processos dialógicos no exercício da práxis".

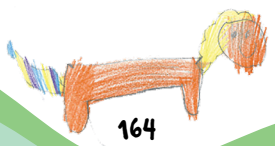
A música trouxe muitas experiências culturais para os envolvidos, isto foi perceptível nos encontros, nas falas e nas vivências proporcionadas para todo o grupo e pelos próprios componentes do mesmo. Cada um com sua criatividade promoveu momentos de expressar alguns sentimentos, relacionamentos musicais e sensibilidade musical. Enfim, as aprendizagens de música, de musicalização, artes, além de favorecer o desenvolvimento afetivo das pessoas, auxiliou melhorando o desempenho musical, de sensibilidade e contribuindo para integração de todos, apontados nos estudos e pesquisas realizados no grupo.

Musicalizar na pandemia

Os encontros do grupo de estudos sobre as perspectivas da musicalização na educação Infantil apresentaram diversos (en)cantos, com momentos que expressaram as possibilidades de influência da musicoterapia na aprendizagem e nas interações entre os educadores, mesmo com os encontros virtuais e os outros recursos que foram acordados com os participantes do grupo.

A cada encontro um participante escolhia uma música como abertura cultural. Foram apresentações de vídeos sobre questões afetivas, escolhas pessoais, músicas que expressavam suas emoções momentâneas à pandemia, seus sentimentos, portanto, escolhas exclusivamente subjetivas. As apresentações foram muito emocionantes, diversificadas, de acordo com a bagagem cultural de cada membro do grupo. Muitos choros e desabafos aconteceram, pois nada era previsto neste momento tão enigmático como o da chegada do Coronavírus. O fechamento total do comércio e principalmente, das escolas, afetou fortemente os educadores, sendo assim, o grupo de estudos Perspectiva da Musicalização Infantil tornou-se um 'escape', um 'respiro' em meio ao caos estabelecido nesse período. Assim, a música mais referida e expressiva nas audições do grupo foi Paciência, do cantor Lenine, uma música antiga com referências totalmente atuais de pandemia e que o grupo apreciou com muita intensidade.

(...) E o mundo vai girando cada vez mais veloz
A gente espera do mundo e o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência
Será que é o tempo que lhe falta pra perceber
Será que temos esse tempo pra perder
E quem quer saber
A vida é tão rara, tão rara...
(LENINE e DU FALCÃO, 1999)



A Abertura cultural trouxe muita riqueza para os encontros, ressaltava a subjetividade de cada educador naquele momento, tanto de integração como em meio a turbulência da pandemia; o corpo e as pessoas davam os sinais que precisavam parar, repensar, respirar, acalmar e entender o que acontecia na vida mesmo. Alguns educadores relembraram a infância com a música, do cheiro da infância, de aromas, de sentimentos que estiveram presentes, um pouco adormecidos, porém tudo isso é o que a música foi capaz de proporcionar, como sensações, sentimentos, lembranças e aprendizagens, com as várias escutas musicais que foram apreciadas pelo grupo.

Diversos estudos de Licursi, Morgado, Cardoso e Leonido (2017, p. 70) apontam que " quanto maior a sensação de prazer ao som de uma música , mais alta é a quantidade de dopamina no cérebro, a quantidade de dopamina no cérebro é maior quando o ouvinte classifica a música como agradável ", apontando assim, que ao ouvir música ocorre efeitos positivos no cérebro, um neurotransmissor que é relacionado ao prazer, demonstrando que a música é capaz de atingir as pessoas de formas diferentes, e isso foi completamente visto nos encontros do grupo com os educadores, pois muitos relatavam. A expressão dos sentimentos era presente a todo encontro, além de atingir a sensibilidade de cada integrante do grupo, como relatado por diversas vezes os sentimentos de liberdade, contentamento, esperança, fé, tristeza, aconchego, pertencimento, eram plenamente perceptivos.

A música tem diversos atributos e questionamentos, pois anima e pode ser melancólica, mas os benefícios foram observados no grupo, com as contribuições que cada integrante dividia nos encontros como a maior concentração, controle emocional, as interações no próprio grupo, as reações emocionais e as intervenções que a musicalização proporcionou de fato, foi expressa e vivenciada a cada encontro. Conforme Schafer (1991, p.69) "quanto mais selecionamos os sons para ouvir, mais somos progressivamente perturbados pelos sinais sonoros que interferem", principalmente em nossas expressões emocionais.

Os estudos feitos eram abordados logo após a abertura cultural, eram baseados em indagações sobre o tema, pesquisas em sites sobre artigos pertinentes, apresentações de instrumentos musicais, apreciação de escuta musical, leitura e estudo de leis e diretrizes que contemplam a musicalização.

O grupo fez uma análise histórica sobre a obrigatoriedade de incluir o ensino de música na grade curricular das escolas, seguindo os pressupostos da legislação e diretrizes da educação para o ensino de música, seguindo indicações da lei 11.769/2008 que foi incorporada na LDB 9.394/96, alterando o artigo 26 da seguinte forma: §6º a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2º deste artigo para determinar a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Neste sentido a lei 13.278 substituiu a anterior, que mencionava exclusivamente música, e agora o ensino geral de artes, a escola pode oferecer como artes visuais, música, teatro e dança (BRASIL, 1996, s/p).

Já na BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2018. s/p) pesquisamos a concepção da música como parte das habilidades na educação Infantil, onde se apresenta relacionada aos campos de experiências: eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018, s/p), tais quais expressam claramente os anseios do grupo de estudos para desenvolvimento posterior com as crianças. E seguimos com os estudos dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que trazem algumas considerações a respeito da música nas fases de desenvolvimentos das crianças, apresentando conteúdos, objetivos, registros, compreendendo a música como linguagem com estruturas próprias

que devem ser entendidas com apreciação, produção e reflexão. (BRASIL, 1998, s/p).

Nos encontros brincamos com a fabricação de instrumentos musicais de materiais não estruturados, conhecemos muitas possibilidades, formas e meios de sonorização, mesmo com baldes, canetas, sucatas, recicláveis, tecidos, panelas, colheres, e o próprio corpo sendo utilizado como instrumento. A apreciação de vários vídeos sobre as inúmeras fontes sonoras foi extremamente instrutivo e dinâmico, pois eram feitas no decorrer algumas atividades de sonoridade com colher no ritmo musical, por exemplo. A esse respeito houve a palestra e uma oficina de construção de instrumento, para o grupo de estudos e aberto a toda a equipe do CEI, com o educador Musical Paulo Salmaci [4], que apresentou todo o seu trabalho do Grupo Rádio Sucata, que constrói instrumentos com sucatas, materiais não estruturados, e outras informações sobre a prática musical no projeto Guri, que foi avaliado com muito carinho e apreço pelo grupo.

Como é citado na BNCC e em algumas diretrizes educacionais o corpo e o movimento são de grande importância às crianças, não deixando de ser menos importante aos educadores que também faziam seus movimentos de dança; nas brincadeiras passaram a conhecer e reconhecer as sensações e funções do corpo, desenvolvendo assim uma certa consciência corporal lúdica e prazerosa, com os musicogramas, experiência rítmica, seguido por atividades de musicalização com tecido livre ao som musical.

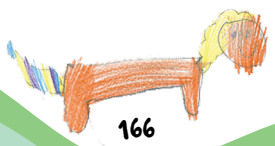
Assim, para ilustrar a gama de pesquisas do grupo convidamos profissionais que trabalham diretamente com música, e baseado nestes estímulos conseguimos a palestra sobre "O Histórico Musical e seus segmentos" com o orientador do Projeto "Primeiras Notas", Rafael Kashima[5] , que destacou a grande importância de conhecer e experimentar a diversidade musical que temos na nossa sociedade. A palestra foi avaliada pela equipe como de grande embasamento teórico e também nos foram apresentadas as contribuições práticas do projeto Primeiras Notas com as crianças de Campinas e região.

Além de estudos, pesquisas, palestras, houve muitas trocas de propostas de filmes, de ideias e sugestões sobre tecnologias para criações de filmes e músicas para serem utilizados com as crianças pequenas, cantigas, músicas de rotina e (en)cantos para destacar as rotinas, além da escrita de um material com músicas para o grupo, com a contribuição de todos. Criamos um repertório de músicas novas, como propostas para cantar junto as crianças, cada integrante apresentou sua produção, cantando e ensinando ao restante do grupo, foi uma troca muito válida e salientamos o quanto a Musicalização e a Musicoterapia oferecem perspectivas para o trabalho desenvolvido junto às crianças pequenas criando vínculos, aprendizagens e proporcionando interações.

As dinâmicas foram muito presentes na equipe, com musicograma, apresentações com tecido, batuque com colher, passagem rítmica com caneta, com a criação e apreciação de instrumentos musicais. Assim, cada integrante apresentou um instrumento ao grupo de forma muita criativa e instrutiva de fato. Para ser apresentada essa pesquisa, foi organizada uma escuta musical de instrumentos, sendo que eram solos instrumentais, audições e era necessário descobrir o instrumento que se ouvia, mobilizando todo o grupo na descoberta, então o integrante do grupo responsável pelo instrumento referido começava sua apresentação. Cada integrante pesquisou sobre o instrumento escolhido previamente no grupo, e as apresentações eram baseadas em pesquisas históricas sobre os instrumentos, sobre os

4 Músico, Educador Musical, Luthier, Produtor e pesquisador, graduado em música pela UNICAMP, Educador no Projeto Guri de Campinas.

5 Doutor e Mestre em Educação Musical pela UNICAMP, com Licenciatura em Música e Bacharelado em Canto Lírico, é Orientador Pedagógico e Supervisor de Ensino do Projeto Primeira Nota.



primeiros modelos, até os tempos modernos com seu uso em orquestras, e finalizando com uma música, tendo o instrumento respectivo como destaque. Esta atividade foi muito bem elaborada por cada um dos participantes do grupo de estudos e teve uma ótima avaliação da equipe, que ao final contemplava a grandeza de aprendizagens construídas nas pesquisas e apresentações.

O grupo de estudos contou com uma efetiva participação de todos os envolvidos, e, com base nos estudos e pesquisas vivenciadas nos encontros, foi organizado um coral virtual, com todos os componentes do Grupo, com o propósito de (en)cantar as pessoas, as crianças, toda a equipe do CEI, e que posteriormente foi enviado as famílias. A música foi sugerida no grupo e com a aceitação de todos, fomos produzindo gravações, houve as edições, até que o vídeo foi finalizado com a interpretação de todo o Grupo de Estudos na canção 'Um novo Tempo', de Ivan Lins, como um grande coral virtual, que emocionou a todos que fizeram parte e as pessoas que apreciaram a linda apresentação. Este momento foi mágico, pois muitos profissionais interagiram e participaram com muita propriedade, mesmo em meio as dificuldades com a tecnologia, se propuseram a fazer algo fora da sua zona de conforto, o que foi esplêndido. A repercussão e alteridade do grupo de estudos envolveu a todos do CEI, abraçando-os em meio a pandemia, tornou-se um acalento musical expressivo, partindo de um grupo para todo o coletivo de profissionais da escola.

(...) Pra que nossa esperança/ Seja mais que a vingança/ Seja sempre um caminho/Que se deixa de herança.
No novo tempo/ Apesar dos castigos/ Estamos em cena/ Estamos nas ruas/ Quebrando as algemas
Pra nos socorrer/ Pra nos socorrer/ Pra nos socorrer
No novo tempo/ Apesar dos perigos/ A gente se encontra/ Cantando na praça/ Fazendo pirraça
Pra sobreviver/ Pra sobreviver/ Pra sobreviver...
(IVAN LINS e VITOR MARTINS, 1980)

(Res)significando a Musicalização

Visando à formação continuada do grupo de Estudos, foram (re)construídos diversos entendimentos sobre o tema no grupo, e para integrar mais registros das atividades desenvolvidas, cada integrante reformulou conceitos e foram instigados a criar uma (res)significação sobre 'O que é a Musicalização?'. Tudo foi organizado em um vídeo com áudios gravados dos próprios integrantes do grupo, representando os conceitos que cada um (re)formulou no decorrer da formação, foi repassado as famílias e ao grupo do CEI.

As aprendizagens que foram descritas neste artigo representam um pouco da gama de conhecimentos que obtivemos em conjunto com a equipe, de grande esmero, com grande comoção e principalmente a participação ativa de todos, em um trabalho tão rico e sublime, como tratamos a musicalização. Segue abaixo algumas das contribuições do grupo de estudos sobre - O que é Musicalização?

"Musicalização é você ser transportado para um mundo longínquo." Ad, Agente de Educação Infantil.

"É quando você oferece a uma criança um instrumento e mesmo sem saber tocar, ela toca e faz música com sua inocência sua criatividade e doçura." An, Monitora Infantojuvenil.

"A musicalização é sensibilizar e ampliar sentimentos e criatividade." Ang, Monitora Infantojuvenil.

"A Musicalização é o processo de construção do conhecimento musical, mas a música é muito mais do que isso, a música dá voz a sentimentos, sensações e pensamentos, traz calma e mexe com nossa alma." Ca, Professora de Educação Infantil.

"A musicalização é processo de construção do conhecimento musical que tem como objetivo despertar e desenvolver gostos musicais, estimulando e construindo a formação global do indivíduo." Eli, Agente de Educação Infantil.

"Musicalização é usufruir dos elementos musicais, para se comunicar, aprender e apreciar os sons num processo de aprendizagem lúdica." El, Agente de Educação Infantil.

"Musicalização é humanizar a alma." En, Professora de Educação Infantil.

"Musicalização é concentrar, é acalmar, despertar o gosto pela música independente do gênero" Ele, Agente de Educação Infantil.

"A Musicalização é um meio de construção do conhecimento, através da música a criança pode aprender português, matemática, educação física e outros, fazendo assim, com que ela se interesse na sua aprendizagem." He, Agente de educação Infantil.

"A Musicalização é a demonstração do sentimento através da música, através do som." Jo, Agente de Educação Infantil.

"Musicalização é envolver-se com música e despertar o gosto pela música." Le, Professor de Educação Infantil.

"Musicalização é ação de musicalizar, de dar forma musical a algo. É o processo que transforma alguma coisa em música. Musicalização, por exemplo, tem vários exemplos, então musicalização é isso, é a ação de musicalizar." MC, Professora de Educação Infantil.

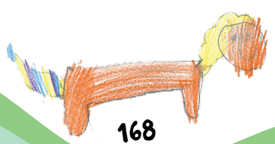
"Musicalização é a possibilidade do contato com diversas manifestações musicais de diferentes culturas e épocas." M P, Agente de Educação Infantil.

"Musicalização é uma das poucas atividades que estimulam nosso cérebro por inteiro" Pa, Agente de Educação Infantil.

"A musicalização é a construção do conhecimento musical." Su, Monitora Infantojuvenil.

"A musicalização traz cor e cura para nosso interior." Re, Agente de Educação Infantil.

Com o retorno das atividades presenciais, ainda com o distanciamento, o processo de estudos e pesquisa foi avaliado como possibilidade de continuação. O grupo de estudos Perspectivas da Musicalização na educação infantil teve muitas contribuições, muitas descobertas de talentos, momentos mágicos de interação e emoção, com grandes apresentações, muitas percepções, muito aprendizado, e principalmente o grande apreço emocional que proporcionou a todos. Está aqui registrado o enorme agradecimento a todos que contribuíram para que o Grupo tivesse um lindo percurso de aprendizagem, criatividade, sensibilidade e inspirações.



Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da Educação nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. LDB. 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CAMPINAS, Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educaçã, Departamento Pedagógico/Organização:Mirian Benedita de Castro Camargo/Coordenação Pedagógica:Heliton Leite de Godoy.- Campinas, SP, 2013.

GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática - 1ªED. (1995)

LENINE;FALCÃO,Dudu; Música Paciência; Album Na Pressão; Sony BMG,1999.

LINS, Ivan; MARTINS,Vitor; Música Novo tempo; AlbumUm Novo tempo, Gravadora EMI Odeon,1980.

LICURSI, Beatriz; MORGADO, Elsa; CARDOSO,Mário; LEONIDO, Levi; Música e Neurociência: integração corpo-mente-instrumento na arte musical; Editor.Mundis-Associação Cívica de formação e cultura; 2017

MEC. 1998. Referencial curricular nacional para a educação infantil, vol 1, 2 e 3; 1998.

SCHAFER, R.Murray. O ouvido pensante/ R.MurraySchafer; Tradução Marisa Trench de O. fonterrada, Magda R.Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo:Fundação Editora da UNESP,1991;Título original: The Thinking Ear.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Diretrizes Curriculares da educação básica para a educação infantil: Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação. 2013.

TEMÁTICA 4

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: RELATO DE UMA TRAJETÓRIA EM CONSTRUÇÃO A PARTIR DA EQUIPE GESTORA

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de.[117]
VALLEZI, Silvia.[118]
CEI CAIC Prof. Zeferino Vaz

Resumo. Esse texto apresenta concepções acerca do tema da educação das relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana; o significado e o papel do projeto pedagógico na relação com a concepção de currículo das escolas municipais de Campinas-SP; e a trajetória de impulsionamento da implementação da legislação educacional para a igualdade racial no CEI CAIC Prof. Zeferino Vaz. Aborda os desafios, o percurso percorrido, com foco no papel assumido pela equipe gestora enquanto agente integrante do projeto pedagógico que deve atuar na responsabilidade e compromisso com a educação de qualidade na perspectiva do trabalho com a educação das relações étnico-raciais. Os relatos abordam aspectos da formação realizada no CEI durante o ano de 2020, com reflexões introdutórias sobre os desafios enfrentados na abordagem da temática junto à equipe escolar.

Palavras-chaves: relações étnico-raciais; formação docente; projeto pedagógico.

Introdução

As dimensões intencionais inscritas nos projetos pedagógicos dos centros de educação infantil revelam os desafios e as tensões existentes no contexto social, político, cultural de que são parte as escolas e seus agentes. Assim, temas caros para a comunidade escolar, como a diversidade étnico-racial, as diferentes composições familiares, a superação do capacitismo, tensionam o cotidiano, as mentalidades educativas, e impelem a processos formativos que busquem superar as desigualdades decorrentes de práticas, discursos, materiais pedagógicos e estruturas que reproduzem estereótipos, preconceitos bem como exclusões no cotidiano da educação.

No caso da educação infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem em seus princípios éticos "valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades" (BRASIL, 2009, p. 8). Essa determinação estabelece às instituições de educação infantil efetivar a garantia de direito das crianças a construírem, junto a adultos com formação adequada,

117 Doutora e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP (DECISE-FE/UNICAMP).

118 Doutora e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP (HISTÓRIA E MEMÓRIA/PROEPHE- FE/UNICAMP).

"uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas" (BRASIL, 2009, p. 9). No que tange à temática da educação das relações étnico-raciais, isso significa romper, como preconiza o próprio Parecer CNE/CEB 20/2009, formas de dominação geradas pelas relações entre negros e brancos na escola, seja no âmbito das interações entre sujeitos (crianças e crianças, e crianças e adultos), e/ou dos conhecimentos e saberes apresentados às crianças, por meio de diferentes elementos que concretizam projetos pedagógicos e planos de ensino: livros, histórias, narrativas, desenhos e imagens exibidas em materiais impressos ou virtuais, além de filmes, desenhos animados, músicas.

No diálogo entre a temática das relações étnico-raciais e as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, cabe salientar a definição expressa de que o alcance dos objetivos de desenvolvimento integral das crianças exige que a organização curricular seja estruturada, dentre outros, no combate ao racismo e às discriminações étnico-raciais. De acordo com o documento nacional, a temática deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil.

No CEI CAIC Prof. Zeferino Vaz, há uma trajetória em construção, situada a partir de 2017, pelo alcance da melhoria na qualidade da educação na articulação necessária com a temática da educação das relações étnico-raciais, o conhecimento, reconhecimento e valorização da cultura e história afro-brasileira e africana. Trata-se de um movimento que a partir de diferentes ações adentra a estrutura normativa do currículo da escola, com alcance, desde 2019, nas Metas do Projeto Pedagógico. Essa trajetória evidencia uma estratégia de ação e um ator importante na consecução das determinações da política educacional nacional para a superação das desigualdades raciais na escola, e o fortalecimento de identidades negras: a formação continuada e a gestão educacional.

Partindo das experiências formativas realizadas no ano de 2020, e considerando o olhar da gestão educacional do CEI em questão, descrevemos um processo inacabado, em movimento, reflexivo e auto avaliativo das estratégias institucionais internas para instaurar processos de implementação do direito das crianças à educação que conheça, reconheça e valorize a população negra, as manifestações culturais afro-brasileiras e africanas.

O Currículo da Educação Infantil: a perspectiva do Projeto Pedagógico

Falar de Currículo requer a observação minuciosa das definições e concepções que envolvem o conceito. Para a Educação Infantil Municipal da Prefeitura de Campinas, podemos trazer para o debate a definição contida no Regimento Escolar Comum:

> Art. 94. O currículo na Educação Infantil é o conjunto das interações e brincadeiras que garantem experiências com o conhecimento e a cultura em meio às práticas sociais que se dão entre as crianças, suas famílias e os educadores, acolhendo a heterogeneidade expressiva das diversidades e constituindo história de vida no âmbito das ações educacionais (CAMPINAS, 2018).

Esse conjunto de interações que engloba a "história de vida no âmbito das ações educacionais" deve estar pautado no Projeto Pedagógico das Escolas. De acordo com o Regimento Escolar, o Projeto Pedagógico é o documento que "registra o compromisso público da comunidade escolar em aperfeiçoar, continuadamente, a educação ofertada na UE" (CAMPINAS, 2018).

Em consonância com a diretriz oficial, temos vários pesquisadores que mostram a importância desses documentos para a sistematização do trabalho na instituição escolar:

> [O Projeto Pedagógico] é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição (VASCONCELLOS, 1995, p. 143).

Na definição do termo, Libâneo (2004, p. 149) indica que o Projeto Pedagógico é a concretização do planejamento, um esquema que representa "uma sequência de ações que irão orientar a prática". Nessa mesma direção, Veiga (2004a, p. 13), afirma que o Projeto Pedagógico não é construído apenas como cumprimento de tarefas burocráticas, mas que é "vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola". Ressalta que o seu caráter intencional é o compromisso definido coletivamente, que o torna um projeto com características pedagógicas e políticas. Para a autora,

> todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 2004a, p. 13).

Em acordo com essa perspectiva, Resende (2004, p. 90) considera que é "importante enfatizar a concepção de projeto pedagógico também como político, pois são dimensões indissociáveis, na medida em que se tornam intrinsecamente dependentes o fazer educativo e o fazer político".

Mas, como registrar as práticas educativas, intrínsecas ao fazer político *acolhendo a heterogeneidade expressiva das diversidades*? Como tornar esses registros "vivos" e articulados *ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária?*

Para que seja possível trabalhar com um Projeto Pedagógico "vivo", deve-se compreender que o currículo educacional é permeado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas que, de acordo com Antônio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (1994, p. 27), "o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos". Para os autores, a *cultura e o cultural* não estão tanto naquilo que se transmite, mas naquilo que *se faz com o que se transmite.*

Na concepção crítica do currículo, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada; em vez disso, a cultura é vista *menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta*. "Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos" (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 27).

Foi nesse movimento de observação crítica do currículo e nos conflitos de concepções culturais que a equipe do CEI CAIC Prof. Zeferino Vaz se propôs a desnaturalizar algumas práticas cotidianas consolidadas, com o objetivo de criar um sentido próprio às necessidades locais. Nesse aspecto, vale citar a afirmação de Gonçalves e Faria Filho (2005, p. 39) de que, no processo de invenção de novos modos de socialização, "novas regras e novas ordens são estabelecidas e repensadas, e isso em função da emergência caracterizada pelos novos tempos – tempos históricos – e pelos novos contextos – contextos particulares e peculiares a cada realidade escolar".

Na esteira de Silva (2005), entendemos que a questão da raça e da etnia não é simplesmente um "tema transversal":

> ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e

> etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais. A questão torna-se então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo? (SILVA, 2005, p. 101).

A diferença e a identidade possuem uma relação de interdependência, ou seja, definir a identidade só é possível a partir da compreensão da diferença (e vice-versa). Nesse sentido, recusamo-nos a apenas descrever ou celebrar a diversidade cultural, uma vez que a diversidade não é um fato ou uma coisa. "Ela é o resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença" (SILVA, 2005, p. 101).

A partir dessa compreensão é que nos propusemos a desenvolver ações voltadas à Educação das Relações Étnico Raciais, conforme será tratado no próximo tópico.

A Temática da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil

A educação das relações étnico-raciais diz respeito às relações históricas estabelecidas entre negros e brancos na sociedade brasileira, que reverberam nas escolas tanto em termos de interações sociais, quanto no que se refere ao modo como estão presentes no contexto escolar os conhecimentos, saberes, expressões culturais, crenças e valores produzidos historicamente por negros e negras no Brasil e na diáspora (BRASIL, 2004; GONÇALVES; SILVA, 2007). Remontando ao cotidiano da educação infantil, significa o conjunto de relações com corpos negros expressos nas próprias crianças, nos adultos, nas famílias, ou em textos ou imagens, isto é, referidos a conhecimentos e saberes sobre o mundo e as pessoas que dele são parte.

As relações entre negros e brancos no contexto escolar têm sido produzidas, marcadamente, pelo racismo que se expressa na discriminação racial, e também pela seleção de aportes pedagógicos que fortalecem imagem e cultura do mundo europeu e branco (BRASIL, 2005; GOMES, 2008). As pesquisas de Cavalleiro (2005) e Trinidad (2011) apontam como planos de ensino assim como projetos pedagógicos traduzem a igualdade no apagamento das diferenças étnico-raciais, pela exclusão ou abordagem estereotipada do lugar do negro e do mundo africano na sociedade. Especificamente na educação infantil, as pesquisas revelam cotidianos em que corpos de bebês negros são negados, excluídos, lugar de xingamentos raciais e depreciação por estereótipos negativos, que animalizam e coisificam atitudes, comportamentos e a presença da criança negra nas escolas. Revelam como as propostas pedagógicas estão estruturadas na monoculturalidade do saber, com o apagamento ou esvaziamento da trajetória histórica da população negra, a distorção e negação de conhecimentos, saberes, manifestações culturais de origem africana. Como resultado, as instituições de educação infantil se traduzem em espaços onde a criança negra não se vê representada de maneira positiva, ou seja, espaços de produção da desigualdade racial que, por isso, estão em desacordo com sua função política e social.

De acordo com Teodoro (2020), o conjunto de pesquisas sobre a construção da identidade étnico-racial de crianças tem destacado os seguintes aspectos:

- Muito cedo elementos da identidade racial emergem da vida das crianças; diferentes autores destacam que entre 3 e 5 anos, a criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, interpreta e hierarquiza;
- Crianças pequenas são particularmente atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado, percebendo rapidamente o fenótipo que mais agrada e aquele que não é bem aceito;
- Crianças pequenas brancas se mostram confortáveis em sua condição de brancas e raramente explicitam o desejo de ter outra

cor de pele ou outro tipo de cabelo. Com frequência explicitam que branco e bonito e preto é feio (apontando bonecas, personagens de livros, colegas, professoras);

» Crianças pequenas negras se mostram desconfortáveis em sua condição de negras, porém, raramente reagem à colocação de que preto é feio. Quando reagem e pedem ajuda ao professor, este não sabe o que fazer e/ou silencia;

» Crianças negras revelam o desejo de mudar o tipo de cabelo e a cor da pele, a criança negra parece mais agudamente atenta à diferença racial do que a branca" (TEODORO, 2020, p. 119-120).

Diante dessa realidade, indagamos ao Projeto Pedagógico vivo, ou seja, aos espaços, planos de ensino, discursos, brinquedos, livros de literatura e imagens presentes no cotidiano da educação, a presença do fortalecimento ou da negação e apagamento da identidade de crianças negras, e se educam no reconhecimento e valorização, por parte de todas as crianças e a comunidade escolar, da corporeidade negra e da cultura e história afro-brasileira e africana.

Do ponto de vista da política educacional, o artigo 26A da LDBEN estabelece o trabalho com a temática e, explicitado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), reflete as estratégias de ação no âmbito curricular. Assim, produz uma mudança na educação escolar – desde a educação infantil – que envolve, sobremaneira, alterações curriculares, o compromisso para que conhecimentos e história afro-brasileira bem como africana estejam presentes e estruturem os Projetos Pedagógicos.

Para o alcance de tais prerrogativas, ações educativas são requeridas, e definem responsabilidades e compromissos de diferentes instâncias assim como agentes da política educacional, dentre eles, gestoras e gestores, professoras e professores, na esfera escolar.

As ações educativas para o fortalecimento de identidades e direitos de crianças negras na educação infantil envolvem a definição de metas, dentre elas, a formação docente. Aspecto central para a (re)educação das relações étnico-raciais nas escolas, a formação docente instaura processos de desconstrução de mentalidades racistas e preconceitos raciais. Cabe salientar aqui a definição de raça como categoria social que orienta em nossa sociedade as relações entre negros e brancos. Relações em que marcadores fenotípicos (corpo e cabelo, por exemplo) são estabelecidos como critérios para antecipar o lugar social e as potencialidades cognitivas, comportamentais, morais de negros e brancos. Assim, dizemos de raça em relações étnico-raciais para traduzir como o racismo opera pela crença de que corpos de pessoas negras, e a cultura a elas referida, devem ocupar um lugar de inferioridade, incapacidade, sofrimento, exclusão (GOMES, 2005).

Diante de realidades educativas marcadas por discursos racistas, literatura branco centrada, ausência de imagens que valorizem a população negra, negação do corpo negro e do cabelo crespo, o desafio da formação docente na temática indica alguns caminhos temáticos: revisão da literatura apresentada às crianças; levantamento e aquisição de livros de literatura afro-brasileira e africana; avaliação das imagens existentes nos espaços da escola; reflexões sobre o trato da diferença étnico-racial; análise do repertório linguístico e musical presente no cotidiano; levantamento e análise de desenhos animados e filmes utilizados nos projetos de trabalho em sala; a abordagem das diferentes composições familiares; o acolhimento das famílias; a qualidade das narrativas presentes nos livros que chegam à escola; o conhecimento e reconhecimento da diversidade religiosa com vistas à superação da negação das matrizes africanas, entre outros.

As temáticas apontadas nascem do cotidiano do trabalho nas instituições de educação infantil, e instauram processos em que emergem entre todos e todas, as dores, discordâncias, constatação

de preconceitos e, dessa forma, explicitam a realidade das relações étnico-raciais marcadas por confrontos, relações de poder, desumanização e recusa à população negra. Processos formativos que, interrompam discursos e práticas pautadas no mito da democracia racial, explicitem as práticas que produzem o desejo do embranquecimento racial, e desnudem a escola como espaço historicamente racista. Como afirmam as DCNERER (BRASIL, 2004, p. 14):

> Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns têm o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

Tais processos engendrados, por meio da formação nos diferentes espaços e tempos pedagógicos existentes, devem promover entre toda a comunidade escolar, com destaque para o papel de gestoras e gestores, professores e professoras, a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e direitos, e a construção de ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Esses são três princípios-referência expressos nas DCNERER para o alcance da política educacional, seja por parte dos sistemas de ensino, as escolas ou professores e professoras (BRASIL, 2004).

Experiências no CEI CAIC – o ano de 2020

As experiências formativas no CEI CAIC Prof. Zeferino Vaz, na temática da educação das relações étnico-raciais, constituem parte de um percurso inacabado visando o alcance das determinações para a garantia de qualidade na educação pública municipal.

A trajetória de ingresso explícito da temática da educação das relações étnico-raciais no Projeto Pedagógico da escola tem como característica a atuação de poucas educadoras em processos de estudo e pesquisa na temática, participação no movimento negro da cidade, e trajetória do trabalho no campo da diversidade étnico-racial. Em consulta ao Projeto Pedagógico da escola, em 2015, encontramos a referência ao tema na realização de uma Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional, quando a professora da escola, pesquisadora da temática, realiza uma palestra em dezembro daquele ano[119]. Na sequência, em 2016, o tema aparece no plano de ensino da própria professora, que à época atuava em um agrupamento II.

Em 2016, a escola adquire um conjunto de, aproximadamente, trinta livros de literatura afro-brasileira e africana, como fruto das demandas de um curso de africanidades realizado por professoras e monitoras e agentes de educação infantil, junto à Coordenadora Setorial de Formação (CSF), do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP. No ano seguinte, duas professoras que integraram o curso propõem e executam o projeto Contos de Lá e de Cá, subsidiado por horas-projeto (HP), a fim de levar às crianças dos agrupamentos do período da manhã, as narrativas dos livros de literatura adquiridos, fomentando o interesse docente pela temática, e evidenciando as possibilidades metodológicas de trabalho[120].

Em 2017, ocorre nova ação mobilizadora da implementação da temática da educação das relações étnico-raciais na escola, por meio de curso de formação oferecido junto às monitoras infanto-juvenis I e agentes de educação infantil da escola, com a participação de educadoras do

119 Professora Dra. Márcia Lúcia Anacleto de Souza (FE/UNICAMP).

120 Professoras Amanda Barbosa de Paiva e Janaína Schneider Nicolosi Vieira.

CEI Nair Valente da Cunha. O curso, vinculado à CSF, continuou no ano seguinte, assim como o projeto Contos de Lá e de Cá.

Até 2018, as propostas de ação educativa para o fortalecimento da identidade negra, e de formação docente para a desmistificação da igualdade racial (democracia racial) na escola, e produção de ações de combate ao racismo, ingressaram no cotidiano devido às ações propostas pelas professoras envolvidas em formações e pesquisas na temática. As ações foram respaldadas pela CSF e pela equipe gestora da escola, contudo observa-se que ainda não ocupavam a centralidade das metas do Projeto Pedagógico da unidade educacional.

Em 2019, como fruto do movimento que se instaura na escola, decorrente das formações e dos projetos HP realizados, o tema das Relações Étnico-Raciais se estabelece como uma meta a ser alcançada no PP, e se torna objeto de avaliação contínua e processual. Nesse período, há uma definição explícita de um compromisso da escola, fortalecido pela equipe gestora, para que a temática ultrapasse ações pontuais e de responsabilidade e compromisso de apenas algumas educadoras, e atravesse todos os planos de ensino. Assim, diante dos anos anteriores, em que projetos HP foram realizados, educadoras conheceram metodologias de trabalho a partir de livros adquiridos pela escola, e houve dois anos de curso oferecido no âmbito local, concluiu-se que toda a escola deveria assumir um trabalho condizente ao princípio educacional de "XII – consideração com a diversidade étnico-racial", estabelecido no art. 3º da LDBEN.

Ainda em 2019, apresentou-se a proposta de formação docente a partir de um grupo de estudos vinculado ao CSF[121], em que o tema da educação das relações étnico-raciais articulou-se aos estudos sobre currículo, espaços e tempos na educação infantil, apresentados no *Caderno Curricular Temático – Espaços e Tempos – Educação Infantil*. Assim, objetivava-se qualificar as propostas pedagógicas envolvendo a questão racial, e impulsionar as ações da meta do PP da escola.

O grupo de estudos foi avaliado como um espaço e tempo de importantes trocas e aprendizagens acerca da temática das relações étnico-raciais, reverberando em algumas ações ainda pontuais e descontínuas nos projetos das turmas. A partir dele, surge um interesse maior das professoras pela literatura adquirida pela escola, e percepções dos desafios, conflitos e desigualdades raciais que perpassavam o cotidiano escolar. Ao final do ano, conclui-se pela necessidade de continuidade do grupo, o que não ocorreu devido à chegada da pandemia decorrente do Covid-19.

As propostas formativas, realizadas na escola até o final de 2019, com o apoio e impulsionamento da equipe gestora, alcançaram algumas mudanças pontuais, mas não se mostraram suficientes para superar discursos, ideias, preconceitos raciais observados no cotidiano. Apesar da aquisição de livros, bonecas, tecidos, o trabalho envolvendo projetos em cultura e história afro-brasileira e africana permaneceu tímido e descontínuo, realizado conforme os apontamentos em momentos de avaliação ou a partir de destaques em formações realizadas na escola. Nesse processo, observou-se que as ações e apoios engendrados pela orientação pedagógica[122], a direção e vice-direção educacional, com a compra de materialidades solicitadas e a alteração na estética de espaços foram conquistas aliadas ao incentivo para as propostas formativas. Essa realidade evidenciou como a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim por meio de um trabalho de "reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)

121 Tanto os cursos realizados quanto o grupo de estudos foram conduzidos pela professora Márcia Lúcia Anacleto de Souza, que integrava o quadro de docentes da unidade. Os cursos e grupo de estudos constam no texto do Projeto Pedagógico dos respectivos anos de proposição.

122 À época, a orientação pedagógica era conduzida por professora em apoio pedagógico.

construção permanente de uma identidade pessoal" (NÓVOA, 1992, p. 13).

Considerando a trajetória interna da escola na formação em relações étnico-raciais, e a avaliação do alcance no cotidiano, estabeleceu-se a importância de dar continuidade às ações formativas, em meio ao processo de avaliação institucional com base na meta do PP. Assim, em 2020 houve a mobilização, por parte da equipe gestora, em construir com a equipe escolar espaços e tempos formativos não-presenciais também sobre a diversidade étnico-racial, com foco na questão racial e no trabalho de fortalecimento da identidade negra. Em consulta ao PP 2020, observa-se que as relações étnico-raciais são metas de trabalho, com foco na formação e na estruturação dos planos de ensino, e com responsabilidades para a equipe gestora, professoras, agentes e monitoras de educação infantil.

Assim, em 2020 houve um conjunto de encontros formativos com pesquisadoras da temática da educação das relações étnico-raciais, em parceria com outras escolas, como o CEI Thermutis Araújo Machado. Destacamos as palestras realizadas, de modo virtual, pela professora mestre Vanessa Ferreira Garcia (UFSCar *campus* Sorocaba-SP), e pelas professoras doutoras Lajara Janaína Lopes Correa (UnB), Ellen Gonzaga Lima Souza (UNIFESP *campus* Guarulhos-SP) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCar *campus* São Carlos-SP). Os encontros formativos abordaram o tema do pertencimento étnico-racial das crianças, propostas de trabalho de fortalecimento das identidades, o significado da lei 10.639/03 e o sentido das africanidades.

As avaliações das formações realizadas apontaram como é necessário construir mais espaços formativos na temática, para maior aprofundamento da compreensão da trajetória da população negra no Brasil, assim como do sentido da cultura negra. Os encontros formativos fizeram emergir distorções sobre a ideia de igualdade racial, concepções distorcidas sobre cultura e história afro-brasileira e africana, preconceitos raciais e intolerância religiosa. Apontaram como é importante "falar sobre" a temática para superar desigualdades raciais que emergem no cotidiano escolar pelo apagamento, a negação, a perseguição ao negro e sua cultura. Evidenciaram também como é confortável para a equipe escolar passar ao largo da temática racial sem tocar no cerne dos processos de reflexão sobre o racismo na escola. A formação docente ocorrida nesses anos no CEI CAIC Prof. Zeferino Vaz, com destaque às desenvolvidas no ano de 2020, demonstraram os desafios a serem enfrentados pela equipe escolar, visando o efetivo trabalho em educação das relações étnico-raciais, com superação das desigualdades raciais. Aponta também a importância do lugar ocupado pela equipe gestora enquanto agente que participa do projeto pedagógico e tem responsabilidade com princípios que devem garantir uma educação de qualidade.

Um processo em construção... algumas considerações finais

A escrita desse relato constitui narrativa de um processo do qual somos parte. Revela concepções acerca de currículo, projeto pedagógico, formação e a relevância de assumirmos o compromisso e a responsabilidade, enquanto docentes e gestoras, dos processos de superação das desigualdades raciais na escola. Significa um olhar distante e de dentro das propostas que estabelecidas com a equipe escolar, respaldadas pelo Projeto Pedagógico, que consideram estratégias de trabalho, propostas de ação reconhecidas como elementos de um grande e árduo movimento de desconstrução de mentalidades educativas, marcadas por educação que nega e minimiza os efeitos do apagamento de corpos, cultura e história da população negra do cotidiano escolar.

Assim, a proposta estabelecida no CEI CAIC Prof. Zeferino Vaz tem sido manter um

percurso em que "falar sobre" o tema das relações étnico-raciais está colocado. E enfrentamos esse desafio junto à equipe escolar, instigando o debate, promovendo a formação de qualidade, e indagando o cotidiano em diferentes momentos e registros, como em reuniões de avaliação institucional, orientação pedagógica, leitura e análise de planos de ação e ensino, seleção de propostas de atividades. A mudança curricular que exigem os documentos nacionais e municipais para a educação só é possível com a coragem, a aceitação do novo e a rejeição a qualquer forma de discriminação, além da reflexão crítica sobre a prática, de que nos fala Paulo Freire, em a *Pedagogia da Autonomia.*

Cabe salientar que esse movimento pela implementação da educação das relações étnico-raciais na escola nada mais é do que um caminho para efetivar a legislação educacional, no âmbito do artigo 26 A da LDBEN, e também dos documentos municipais, como o Caderno Curricular Temático Relações Étnico-Raciais. Constitui, além disso, premissa constitucional, que define o alcance da cidadania pelo direito social à igualdade respaldada no respeito à diferença. Igualdade que se concretiza no direito a conhecer, reconhecer e valorizar a cultura e a história negra e africana, isto é, as africanidades brasileiras.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Parecer nº. 03, de 10 de março de 2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.* Brasília, DF: CNE/CP/MEC, 2004.

BRASIL. *Parecer nº. 20, de 11 de novembro de 2009.* Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB/MEC, 2009.

CAMPINAS (SP). *Regimento Escolar Comum das Unidades da Rede Municipal de Campinas.* Portaria SME, nº69, de 31 de outubro de 2018. Campinas, SP: SME, 2018.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar:* racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2005.

CORRÊA, Lajara J. L. *Um estudo sobre as relações* étnicorraciais *na perspectiva das crianças pequenas.* 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2017.

GOMES, Nilma L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: In: HENRIQUES, Ricardo (org.). *Educação anti-racista:* caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma L. *Sem perder a raiz:* corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

GONÇALVES, Irlen A.; FARIA FILHO, Luciano M. História das Culturas e das Práticas Escolares: perspectivas e desafios teóricos-metodológicos. *In*: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera T. (org.). *A cultura escolar em debate*: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 3-30.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação,* Porto Alegre, ano XXX, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz T. da (org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa, PO: Dom Quixote, 1992.

RESENDE, Lúcia M. G. de. Paradigma – relação de poder – projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola:* uma construção possível. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

SILVA, Tomaz T. da. *Documentos de identidade:* uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

TEODORO, Cristina. A constituição de corpos negros em espaços de educação infantil: o lugar da identidade e do pertencimento étnico-racial. *Revista da ABPN,* v. 12, n. 33, p. 110-133, jun./ago. 2020.

TRINIDAD, Cristina T. *Identificação étnico-racial em espaços de educação infantil.* 2011. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2011.

VASCONCELLOS, Celso S. *Planejamento:* plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo, SP: Libertad, 1995.

VEIGA, Alencastro I. *Projeto político-pedagógico da escola:* uma construção possível. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

O CEI MARGARIDA MARIA ALVES E SEU DESAFIO EM TRABALHAR A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

OLIVEIRA, Roberta de Araújo Silva[123]
LUIZ, Vera Lucia[124]
CEI Margarida Maria Alves

Resumo. Esse artigo tem como objetivo compartilhar as experiências de duas educadoras do agrupamento 3 do CEI Margarida Maria Alves, no trabalho com diversidade étnica, durante a pandemia. Nossa unidade desenvolve o trabalho com a educação étnico-racial bem antes da promulgação da lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, tornando-se uma das referências pioneiras nessa temática. A pandemia nos trouxe o grande desafio de como dar continuidade a esse trabalho de forma remota, presencial e híbrida.

Palavras-chave: educação étnico-racial; pandemia; projeto identidade.

Introdução

O CEI Margarida Maria Alves está localizado na Vila União, região Sudoeste de Campinas, e tem como um dos principais princípios norteadores a educação étnico-racial, a partir de ações como o Projeto Identidade, cujo objetivo é promover vivências que valorizem a diversidade étnico-racial, inclusão e igualdade de gênero. Esse trabalho é desenvolvido ao longo do ano, consoante ao Projeto Pedagógico da escola e ao planejamento coletivo e individual dos educadores.

A fim de contribuir para a formação de uma autoimagem positiva da criança, o projeto fomenta a construção da identidade. Essa construção é uma prática pedagógica e política de enfrentamento da não perpetuação da exclusividade do padrão eurocêntrico e do entendimento da formação da nossa identidade brasileira tão plural.

Trabalhar de forma coletiva é um desafio dentro de todas as modalidades de ensino, e na Educação infantil não é diferente, uma vez que cada educador tem formações e vivências diversas que acarretam a produção de práticas diferenciadas.

Entretanto, toda prática deve necessariamente considerar a diversidade étnica e cultural presente em nossa sociedade, assim como atuar a partir de seus valores, deve também envolver toda a equipe de educadores, pois essa é a função social de toda instituição de ensino, principalmente a pública.

123 Graduação em Letras na UFPE e Pedagogia na UniBF, pós-graduação no IBFE, Professora PEB 1 da SME de Campinas.
124 Graduação em Pedagogia e Especialização na Unicamp, Professora PEB 1 da SME de Campinas.

Os desafios na pandemia

"O mundo não é, o mundo está sendo".
Paulo Freire

O CEI Margarida Maria Alves possui um longo e referencial histórico de práticas pedagógicas antirracistas. Entretanto, em razão da pandemia do Covid-19 iniciada em 2019, a Educação, em todas as suas etapas, viu-se compelida a se adaptar ao contexto totalmente remoto de ensino e, após mais de um ano, ao atendimento presencial, paralelo ao remoto. Em meio a dificuldades e desafios para aprender e se ajustar à nova modalidade de ensino, a equipe pedagógica manteve a preocupação com as metas e os princípios que regem nosso CEI, como a valorização da diversidade étnica e de gênero.

A equipe gestora viabilizou com frequência momentos formativos, cujos temas contemplaram as metas do Projeto Pedagógico e outros temas emergentes da pandemia. No tocante às relações étnicas, tivemos formações com a Profª. Dra. Lúcia Helena Oliveira Silva, com as articuladoras do Programa Memória e Identidade na Promoção da Igualdade na Diversidade (MIPID) e com o representante regional do Naed Sudoeste, Marcus Venicius de Brito Coelho, totalizando cinco formações que contribuíram especialmente para a integração dos novos educadores na unidade.

Além das ações formativas internas, houve iniciativas para envolver as famílias e a comunidade, aproveitando o estreitamento da relação e da comunicação com a escola nesse período de pandemia. Em face dos casos de racismo que ganharam grande repercussão em 2020 – como o do menino Miguel, criança negra vítima da negligência da patroa de sua mãe, e o caso de George Floyd, homem negro morto por asfixia em ação policial violenta nos EUA -, a equipe mostrou o seu posicionamento publicando uma manifestação de repúdio à intolerância. Também foi elaborado pela professora de educação especial, Bárbara Jhose Alves Pereira, um jornal contendo dados importantes sobre o racismo, que posteriormente foi transformado em vídeos com a participação de toda a equipe.

FIGURA 1 – JORNAL DO CEI MARGARIDA E MANIFESTAÇÃO DA EQUIPE NO MOVIMENTO VIDAS NEGRAS IMPORTAM.

JUN. / 2020 / EDIÇÃO 01

CEI MARGARIDA MARIA ALVES

RACISMO: O QUE VOCÊ JÁ OUVIU A RESPEITO

Fonte: https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-08/vidas-negras-importam-chacoalha-parcela-de-brasileiros-entorpecida-pela-rotina-de-violencia-racista.html

VIDAS NEGRAS IMPORTAM

PROFESSORA BÁRBARA JHOSE

Fonte: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/13/politica/1573643039_261472.html

Fonte: Ferreira, 2019.

Mercado de trabalho e escolarização

PÁGINA 1

Fonte: Facebook do CEI Margarida.[125]

As ações mitigadoras apresentaram propostas variadas por meio de vídeos produzidos pelos educadores dentro da temática Diversidade étnica. Foram sugeridas brincadeiras indígenas e africanas, músicas, contação de histórias, confecção de brinquedos, culinária e danças e oficinas. Muitas famílias deram devolutivas por meio de registros de vídeos e fotos, mostrando o engajamento com as propostas por entenderem a importância do trabalho desenvolvido, visando a uma educação antirracista.

125 Disponível em: https://www.facebook.com/ceimargaridamariaalvescps/videos/382743939373008. Acesso em: 25 out. 2021.

O Projeto Identidade

"As relações sociais estabelecidas pelos indivíduos exercem forte influência na formação de qualquer identidade, uma vez que esta mantém estreita relação com fatores sociais (gênero, raça, classe social) e físico (o corpo, com suas características físicas)".
Eliane Cavalleiros

No início do ano letivo de 2021, como já estávamos mais adaptados às demandas do trabalho remoto, foi possível elaborar um planejamento coletivo e individual que considerasse as metas do PP e as especificidades do contexto. Em decisão coletiva, todos os professores do AG3 decidiram iniciar o Projeto Identidade, que já era trabalhado todo ano na escola, mas que nesse ano seria pensado para contemplar as crianças do atendimento presencial e remoto.

O Projeto começou com a pesquisa do nome da criança e as atividades relacionadas ao nome próprio. Antes de propor o desenho do autorretrato, apresentamos lápis de cor e giz de cera com diversos tons de pele e mostramos imagens de crianças ao redor do mundo para que percebessem a diversidade. Nesses momentos, surgiram comentários e questionamentos das crianças que demonstraram alguns preconceitos internalizados. Ao folhear um livro com crianças de diferentes nacionalidades, a reação da maioria foi de curiosidade com as diferenças culturais, mas houve um comentário que nos chamou a atenção, em que uma criança branca diz que as crianças negras eram feias. Observamos também que algumas crianças na hora de identificar o tom de lápis que representava a sua pele, escolhiam um tom muito mais claro, e mesmo com a intervenção das educadoras, algumas insistiam em se colorirem com cores mais claras e os olhos verdes ou azuis alegando serem mais bonitos.

Diante desses fatos, corroboramos a importância de se abordar no Projeto Identidade a autoestima, o protagonismo negro e indígena, a representatividade e as diferentes manifestações e expressões artisticas que valorizam essas culturas, a partir da leitura de livros, seleção de imagens, propostas de brincadeiras e vídeos enviados para as famílias.

Situações discriminatórias na sala não são raras e reforçam a importância de uma educação antirracista desde a primeira infância. Acreditamos que todo educador diante de atitudes e falas racistas e preconceituosas deve intervir no mesmo momento e nunca relativizar tais situações, deve também enriquecer suas práticas cotidianas com materiais que apresentem às crianças a pluralidade com a qual elas já convivem e precisam aprender a respeitar. Entendemos que o respeito ao outro é o princípio de tudo.

FIGURA 2 – LÁPIS DE COR E GIZ DE CERA DE VÁRIOS TONS DE PELE.

A representatividade e o protagonismo

A seleção que o professor faz dos materiais pode contribuir para a construção da imagem positiva da criança negra ou reforçar preconceitos. Segundo Dias e Silva Jr (2011, p. 20):

> Durante a educação infantil, as crianças começam a perceber as diferenças e semelhanças entre os participantes de seu grupo, a reconhecer as próprias características e potencialidades e, dependendo dos recursos afetivos e sociais que lhe forem oferecidos, esse processo pode ser mais positivo ou mais negativo para a constituição de sua identidade.

Diante disso, temos um olhar atento na escolha de todos os materiais, sejam livros, vídeos, imagens, bonecas(os), brinquedos, atentando-nos não somente à presença do negro e indígena, mas à forma como eles são representados. Não basta apresentar às crianças personagens estereotipados com qualidades duvidosas, como o Saci, é preciso reforçar a beleza, a tenacidade, a riqueza cultural das etnias.

A literatura infantil foi um recurso poderoso para trabalharmos com uma boa representatividade e o protagonismo negro. Nas rodas de leitura, as crianças foram apresentadas a personagens empoderadas, inteligentes e bondosas. Com a história "Tanto, tanto", na qual as crianças viram uma família negra que transborda afetividade. Com "O menino Nito" aprenderam que meninos também devem expressar seus sentimentos e que chorar não é coisa de menina. Com as histórias da Lulu, conheceram uma menina bonita, cheia de imaginação pertencente a uma família amorosa. É importante selecionar histórias em que o negro tenha protagonismo e não apenas apareçam como personagem secundário.

FIGURA 3 – ALGUNS TÍTULOS TRABALHADOS NAS RODAS DE LEITURA.

Diversidade de materiais e propostas

"Tudo parece impossível até que seja feito."
(Nelson Mandela)

O projeto oportunizou realizar atividades com múltiplas linguagens e campos de experiências. Cotidianamente, o tema da etnia surge na sala de maneira natural, ao ofertarmos lápis, tinta, giz de cera e massinha com variados tons de pele para as atividades; ao incluirmos músicas de origem africana e indígena na lista de reprodução na TV e ao levarmos brincadeiras de outras culturas e livros com representatividade negra e indígena. As relações étnico-raciais atravessam todos os temas, por isso é um tema que não se restringe a uma data, ele pode e deve ser permanente no nosso cotidiano como regem as leis 10.639/03 e 11.645/08.

FIGURA 4 – A PROFESSORA VERA EXPLICANDO A BRINCADEIRA MOÇAMBICANA TERRA, MAR, AR PARA O AGIII C E O AGIII D.

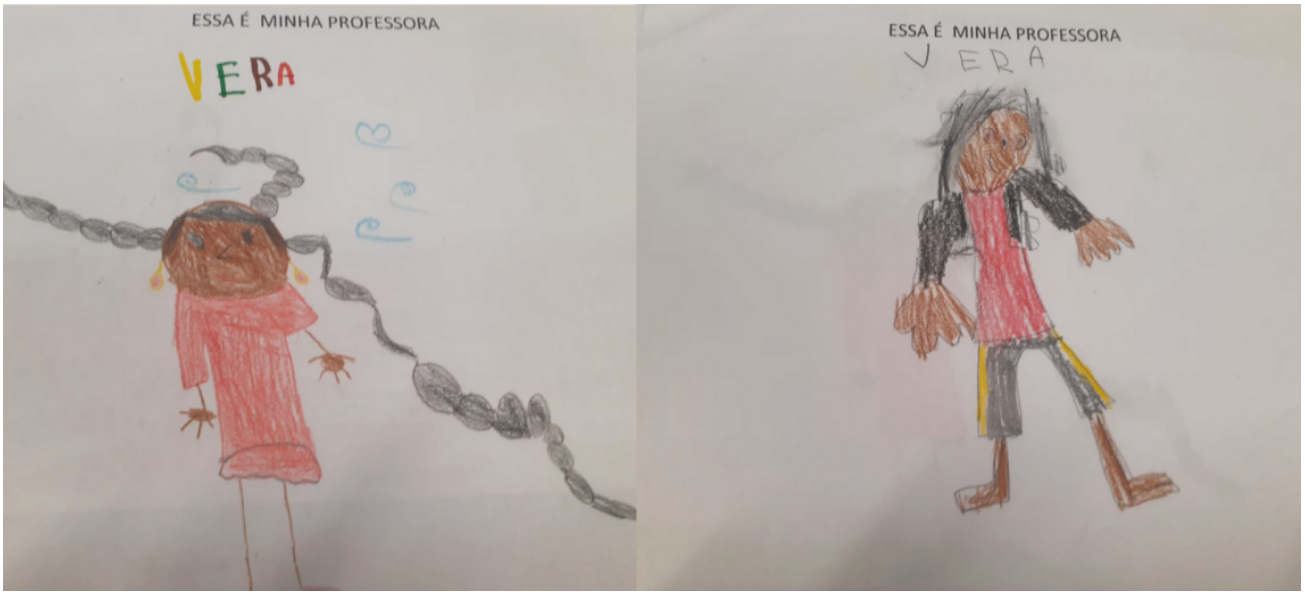
Quando trabalhamos o vocabulário de origem africana, fomos além do vocábulo. Ao conhecerem as palavras "agogô" e "berimbau", levamos os instrumentos para as crianças conhecerem, tocarem e vivenciarem a experiência, tornando as palavras novas muito mais significativas. Mostramos vídeos para que apreciassem o som desses instrumentos e dos ritmos africanos, também deixamos que todos segurassem o instrumento e fizessem uma tentativa de tocá-los. Foi visível o encantamento das crianças, que pediram para repetir a experiência. Conhecer a origem africana destes instrumentos e os seus sons, possibilitou às crianças ter contato com a herança histórica e cultural, por meio da musicalidade.

FIGURA 5 – VIVÊNCIA COM INSTRUMENTOS MUSICAIS E RITMOS DE ORIGEM AFRICANA.

Por meio dessas atividades, percebemos a animação das crianças em conhecer um novo continente, novos ritmos, brincadeiras e novas palavras. Percebemos também que a dificuldade inicial apresentada por algumas crianças em se desenharem no tom correto foi sanada de forma significativa na maioria de nossas crianças. Devido à percepção da diversidade de tons de pele, elas passaram a utilizar os tons corretos de peles. Nas imagens a seguir, é possível perceber o cuidado das crianças ao selecionarem as cores para representar a professora e os colegas da turma negros, ressaltando que antes não tinham critérios, utilizando lápis rosa, até mesmo azul, verde e vermelho:

FIGURA 6 – REGISTRO DE UMA CRIANÇA APÓS O ENCONTRO NO GOOGLE MEET COM A TURMA, ELA ATENTOU-SE PARA OS DIFERENTES TONS DE PELE.

FIGURA 7 E 8 – REPRESENTAÇÕES DA PROFESSORA E DOS COLEGAS DA TURMA.



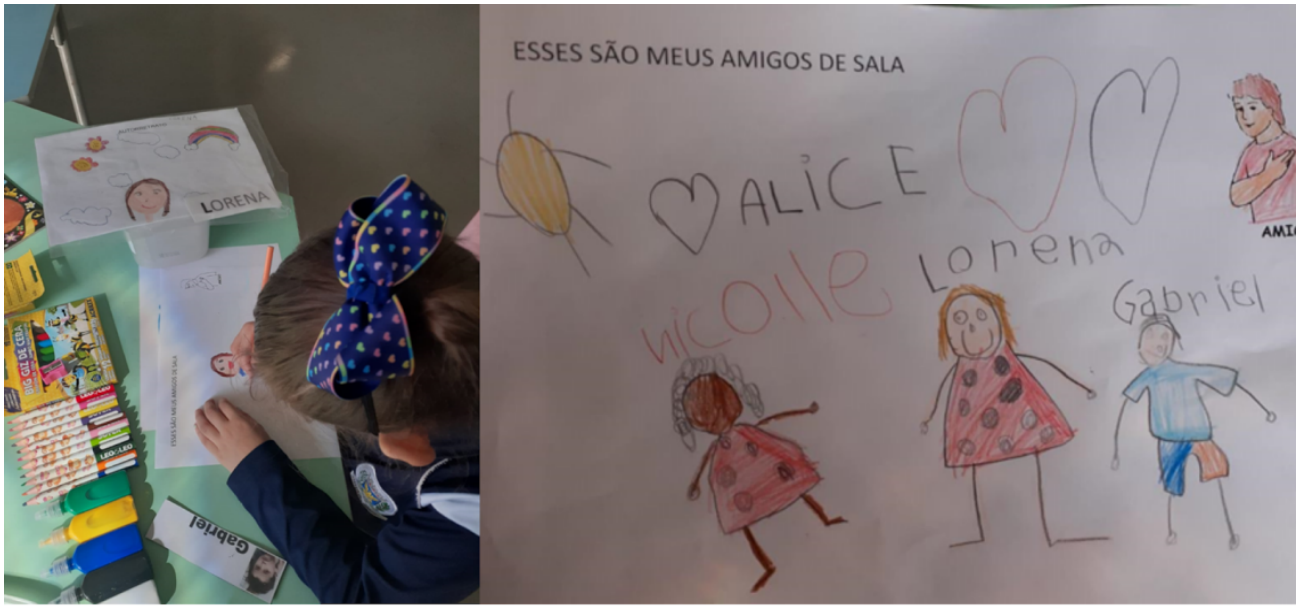


FIGURA 9 – LORENA DO AGIII C COM A BONECA ABAYOMI QUE APRENDEU COM A PROFESSORA VERA POR MEIO DE VÍDEO E BRINCANDO DE AMARELINHA AFRICANA, PROPOSTA PELA PROFESSORA ROBERTA.

Considerações Finais

"Numa sociedade racista não basta não ser racista. É necessário ser antirracista."
Angela Davis

A partir do nosso trabalho em tempos pandêmico com as questões étnicas, percebemos que a elevação da autoestima contribui positivamente no processo ensino aprendizagem, pois cada educador está interessado em ensinar informações importantes para cada faixa etária, mas, antes disso acontecer, está passando conscientemente ou não uma mensagem no seu modo de se movimentar, linguagem facial, ou no tratamento diferenciado em relação a esse ou aquele indivíduo ou grupo.

É urgente a construção de uma nova ética em que a pluralidade seja reconhecida, valorizada e celebrada, impactando positivamente na construção de novos valores, práticas e atitudes pautadas pela não discriminação de forma explícita ou velada.

O processo de elevação da autoestima das crianças negras é longo, devido a todas as representações negativas e silenciamento das pessoas diante do racismo. Como membros de um grupo étnico-racial que teve a sua humanidade negada e sua cultura inferiorizada, todas as crianças têm o direito à educação para as relações étnico-raciais, uma educação antirracista que precisa iniciar na educação infantil e persistir durante toda a vida.

Referências Bibliográficas

BENTO, Maria Aparecida Silva. Aprendendo e ensinando relações raciais no Brasil. *In*: BRANDÃO, Ana Paula (coord.). *Saberes e fazeres.* Rio de Janeiro, RJ: Fundação Roberto Marinho, 2006. v. 1. p. 73-80.

BRASIL. *Lei 10.639 de 2003*. Altera a Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Poder Executivo. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. *Lei 11.645 de 10 de março de 2008.* Poder Executivo. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. Relações Raciais no Cotidiano Escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade. *In*: BRANDÃO. Ana Paula (coord.). *Saberes e fazeres*. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Roberto Marinho. 2006. v. 1. p.82-96.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

LUIZ, Vera Lucia; MARTINHAGO, Ana Paula Galante. Integração Escola e Família: uma prática possível. *In*: GARCIA, Valéria Aroeira; SANCHEZ, Débora Barbosa da Silva. *Profissionais da Educação Infantil: A prática pedagógica e a construção do conhecimento*. IV Mostra de trabalho do NAED SUDOESTE: Prefeitura Municipal de Campinas. Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas, 2013.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2019.

SILVA JUNIOR, Hédio; DIAS, Rosa Lucimar. A Pedagogia reforça o preconceito. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva. (org.). *Práticas pedagógicas para a Igualdade Racial na Educação Infantil.* São Paulo, SP: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT, 2011.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA

MARTINHAGO, Ana Paula Galante[126]
OLIVEIRA, Milena Thais de Lima[127]
RODRIGUES, Luciana Carvalho[128]
CEI Maria de Lourdes Cardoso dos Santos

Resumo. O CEI (Centro de Educação Infantil) Maria de Lourdes Cardoso dos Santos tem no seu fundamento a consciência da importância com o trabalho das relações étnico-raciais e respeito às leis. Coloca em prática o Projeto Político Pedagógico, as atividades remotas e presencial a lei nº 10.639/03 e 11.645/08. No ano de 2020 e 2021, tivemos a pandemia do Covid-19, fazendo com que a equipe escolar se reestruture e reorganize-se no atendimento às crianças de 2 a 5 anos. Foi um ganho nos estudos das relações étnico-raciais e os resultados que obtivemos com o trabalho fortaleceu o vínculo comunidade e escola. As propostas de atividades envolvendo as relações étnico-raciais surtiram efeito e levaram as famílias a refletirem sobre a mídia eurocêntrica, branca e racista. As postagens enviadas pelo WhatsApp, Facebook, atividades presenciais e os feedbacks, mostraram que a escola respeitou o trabalho étnico-racial e contemplou a reeducação para humanizar-se.

Palavras-chave: educação infantil; relações étnico-raciais; lei nº 10.639/03; lei nº 11.645/08; pandemia.

O Centro de Educação Infantil (CEI) Maria de Lourdes Cardoso dos Santos é uma escola municipal de Campinas, localizada na região sudoeste, possuindo quatro turmas com capacidade máxima de 110 crianças, uma região periférica. Segundo dados da Central de Notícias a cabo (Cable News Network – CNN, 2020), 'pretos e pardos representam 57% dos mortos pela doença do Covid-19 causados pela pandemia e os brancos são representados por 41%.' Coincidência? Com certeza não.

A população negra se encontra nas estatísticas do Índice Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) entre os que mais têm vulnerabilidade social, dificuldade em procurar um serviço de saúde em tempo adequado e na Cidade de Campinas se encontram em maior proporção na região sudoeste e sul.

Viñas *et al*. (2021) diz que o estado de São Paulo tem a maior desigualdade em relação à pandemia em que 62% da população negra têm mais chances de morrer de Covid-19 do que as brancas por viver na periferia e ter comorbidades como hipertensão e diabetes.

> Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva

126 Mestra em Educação, professora
127 Especialista e professora
128 Pedagoga e agente de Educação Infantil

> do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros (CAVALLEIROS, 2017, p. 19).

O CEI Maria de Lourdes Cardoso dos Santos vem trabalhando no combate do silenciamento, da negação da democracia racial, da omissão do compromisso em aprender as relações étnico-raciais e traz novos olhares.

O trabalho com as relações étnico-raciais sempre foi demanda e iniciou com estudos há alguns anos. Com a pandemia, a consciência da importância em tratar a temática, reorganizar e reestruturar o trabalho pedagógico e, consequentemente, contribuírem com a política afirmativa no âmbito educacional, apoiando em diversas leis, documentos e práticas, tornaram-se prioridades para a equipe escolar.

A primeira lei que vem em mente ao falar do tema é nº 10.639/03 e lei nº 11.645/08, colocando em prática e combatendo as ideologias racistas que continuam silenciando muitos brasileiros durante a pandemia.

Temos outros documentos a seguir, como o artigo 208 inciso IV da Constituição Federal de 1988 reconhecendo a educação para crianças em instituições públicas de Educação Infantil. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/91) assegura os direitos ao respeito, à dignidade humana, à educação, condições de acesso e permanência na escola, assim como o respeito aos valores culturais, artísticos e históricos.

Na cidade de Campinas, temos o projeto Memória Identidade na Promoção da Igualdade na Diversidade (MIPID), que traz a temática étnico-racial desde 2004.

O caderno curricular temático 'Relações étnico-raciais afro-brasileira: subsídios à ação educativa' teve contribuições da rede Municipal de Campinas em 2015 e 2016 trazendo as marcas da cultura negra na cidade, o reconhecimento e valorização da cultura africana e afro-brasileira na constituição da população e reforçando a importância da Proposta Pedagógica étnico-racial.

Projeto Político Pedagógico

O trabalho com as relações étnico-raciais teve início há alguns anos, continua e continuará incorporado no Projeto Político Pedagógico (PP) por inúmeras questões. Por isso,

> É necessário pensarmos sobre as representações do negro e indígena na mídia de forma geral. Desenhos, filmes, séries, jogos fazem parte do universo infanto-juvenil, contribuindo na formação da sua autoimagem, e é preciso escolher suportes com ilustrações positivas dos grupos étnicos, auxiliando na erradicação do racismo. (COSTA; LUIZ, 2021, p. 70).

No PP, o plano coletivo do Agrupamento III, segue a temática "A cultura brasileira do Cimei 11[129]" e deixa claro que irão trabalhar e respeitar as diversas culturas e criar estratégias para a sua efetividade de forma remota e presencial.

> Todas as atividades propostas pelo educador tanto no trabalho remoto (WhatsApp, Facebook, Google Meet e/ou telefone) quanto no trabalho presencial terão um olhar para:
> » inclusão e integração com a educação especial;
> » as relações étnico-raciais (lei 10.639/03 e 11.645/08) considerando a importância da interação da cultura africana e indígena que fazem parte da cultura brasileira;
> » questão do gênero;
> » combate ao consumismo;
> » trabalho com diversas linguagens. (CAMPINAS, 2021).

O projeto "A cultura brasileira no Cimei 11" diz que:

129Cimei 11 é o nome dado ao bloco que compõem as duas escolas CEI Maria de Lourdes Cardoso dos Santos e CEI Apóstolo Paulo.

> As crianças irão interagir com os seus pares e adultos e serão apresentados a saberes e conhecimentos que respeitem ao outro e suas vivências. Compartilharão histórias, ancestralidades, costumes e culturas, partindo da sua realidade de forma significativa e conhecendo outras.
>
> Independente da turma atender ou não crianças com necessidades especiais faremos um trabalho em parceria com a educação especial.
>
> Trabalharemos a lei 10.639/03 e 11.645/08 com a decolonialidade do ser com o autoconhecimento e autoestima, a decolonialidade do saber valorizando a ancestralidade e a decolonialidade do poder desconstruindo a influência da eurocêntrica.
>
> Serão disponibilizados brinquedos, brincadeiras, livros, vídeos, danças e materiais que valorizem os personagens e protagonistas negros e indígenas. Será conversado com as crianças sobre o giz de cera cor de pele. (CAMPINAS, 2021).

No CEI Maria de Lourdes, que possui 4 salas de aula, o plano individual do AGII/III, diz que:

> a literatura será explorada junto aos pequenos e suas famílias, aproveitando seu papel de excelente instrumento para abordar este tema: ela nos permite um contato direto com a imaginação, permitindo que um se coloque no lugar do outro, além de permitir o diálogo sobre o respeito às diferenças e singularidades, relacionadas às relações étnicos- raciais (lei n° 10.639/03 e 11.645/08) , de gênero e outras. (CAMPINAS, 2021).

O plano individual do AGIII B indica "contemplar o trabalho com as diversidades étnico-racial" (CAMPINAS, 2021).

No AGIII C,

> *inclusão e relações étnico-raciais,* conforme leis 10.639/03 e 11.645/08, pois entendemos que a escola é responsável pelo processo de socialização infantil no qual se estabelecem relações com crianças de diversificadas famílias, o que favorece a construção da identidade da criança. esse contato poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivência das tensões raciais/sociais. (CAMPINAS, 2021).

No AGIII D, há a "convivência com a multiplicidade de culturas, de relações étnico-raciais (tendo sempre em mente as leis 10.639/03 e 11.645/08)" (CAMPINAS, 2021).

Como se pode observar, todas as referências bibliográficas de todos os planos contêm a lei nº 10.639/03 e 11.645/08.

A prática pedagógica no trabalho remoto

A escola é um espaço primordial para que a criança, por meio da brincadeira, das relações e interações, dos jogos simbólicos, abraços e afagos, tato e olfato, visão e audição, ou seja, com o seu corpo em ação e movimento, construa seu pensamento, sua lógica, seu jeito próprio, instigador e interessante de ver, explorar, ler e interpretar o mundo, expressando seus sentimentos, alegrias, frustrações, necessidades e descobertas.

Sendo assim, o papel da educação infantil é acrescentar experiências, proporcionar momentos de aprendizagens que enriqueça a sua história através das interações e mediações de todos os envolvidos em todos os tempos, espaços e suas possibilidades.

Toda a sociedade vivenciou, devido a pandemia do Covid-19, um momento que exigiu o distanciamento das unidades escolares e demais espaços (cujo retorno presencial tem sido retomado gradativamente, acompanhado de diversos protocolos sanitários necessários), a fim de proteger as famílias e indivíduos mais vulneráveis. Esse contexto trouxe à tona a necessidade de se (re) pensar, (re) planejar e (re) organizar o trabalho educativo e o percurso com as crianças e familiares, por meio do uso dos recursos tecnológicos.

Em tempos de pandemia, tem sido imprescindível o educador lapidar seu olhar para transformar o seu meio e seus recursos, ter uma escuta sensível para transformar a casa, a criança, a escola, a infância, a si e o trabalho pedagógico junto aos pequenos e seus familiares.

Essa repentina ruptura nos encontros diários não significou que se precisasse distanciar das oportunidades de aprendizagem (mesmo sabendo que a Educação Infantil é feita, sobretudo, de relações, interações, abraços e contato). Por isso, as atividades propostas visavam minimizar os efeitos do afastamento temporário da escola, encontrando novas formas de interação. Acolher essa mistura de pensamentos, sentimentos e emoções foi fundamental para o estabelecimento de vínculos nesse período e para dar continuidade em temáticas tão indispensáveis, como as étnico- raciais.

Sabe-se que em tempos de pandemia as crianças ficaram mais tempo em contato com as mídias, como televisão, tablets, computadores e, consequentemente, expostas aos seus conteúdos (jogos, filmes, propagandas, youtubers, dentre outros), nos quais é possível observar como é baixa a representação e alta a estigmatização da população negra brasileira.

Pode-se afirmar que os estereótipos raciais se mantêm no espaço midiático, sob diversas facetas, modos, estilos e contextos, ainda com a supervalorização e predominância da branquitude. Diante do exposto,

> [...] o papel da Educação Infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais que a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico- raciais na construção da história e da cultura brasileiras. (BRASIL, 2009, p. 49).

Assim, é necessário (re)pensar e questionar o cenário da história e visão universal construída na invisibilidade e na extinção de outras histórias. Em vista disso, a escola e educadores assumem papéis de agentes que propiciem e estabelecem relações sociais e culturais, por onde circulam concepções, valores, crenças, que através de diálogos, favorecem a construção do conhecimento crítico-reflexivo.

Observa-se que, nessa faixa etária, as crianças estão no auge da construção de suas opiniões, comportamentos e valores, por meio da "leitura" que fazem do mundo e das pessoas que as cercam. Gradativamente, vão demonstrando compreensão de que as características biológicas estão atreladas a categorias sociais.

Silva Jr. (2011 *apud* BENTO, 2012, p. 100) destaca que no Plano Nacional de Educação,

> [...] está acentuado que: a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, cooperação, solidariedade, responsabilidade.

À vista disso, as consequências da desigualdade racial e dos estereótipos/estigmas são um aspecto importante a ser considerado quando se pensa no desenvolvimento da identidade da criança pequena.

Bento (2012) ressalta algumas afirmações recorrentes em vários estudos realizados sobre identidade racial na educação infantil: crianças pequenas são atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado e, a partir daí, interpreta e hierarquiza; crianças pequenas brancas se mostram confortáveis em sua condição de brancas e raramente explicitam o desejo de ter outro tipo de cabelo ou outra cor de pele (ao contrário das crianças negras); na maioria das vezes, o professor não sabe o que fazer e/ou silencia diante de situações/questionamentos referentes a desigualdade racial.

Todo o processo de aprendizado pode ser modificado para todas as crianças, levando-as

a interações mais dignas e respeitosas, uma vez que a identidade é um processo mutável e contínuo (não que seja um processo fácil!).

Para tal propósito e longe fisicamente do espaço da unidade escolar, as educadoras valeram-se de diversas ferramentas tecnológicas, como: perfil do Facebook da escola, WhatsApp do grupo da turma ou no particular e entrega de materialidades (materiais pedagógicos e atividades impressas).

O tema do Projeto pedagógico, como já mencionado, é: 'A cultura Brasileira no Cimei 11' dialogando com os campos de experiências da BNCC, utilizado como norte para a interação com as famílias. Esse tema possibilitou às educadoras trazer propostas significativas, embasadas nas leis nº 10.639/03 e 11.645/08 , promovendo o autoconhecimento e autoestima, a construção do saber que valorize a ancestralidade e a desconstrução de saberes que supervaloriza a influência da cultura eurocêntrica.

As atividades propostas dentro dos espaços virtuais, de um modo de geral, envolveram interação, movimentos, exploração e observação, como: compartilhamento de histórias; ancestralidades; costumes e culturas, partindo da realidade familiar de forma significativa e conhecendo outras; disponibilização de brinquedos, brincadeiras, livros, vídeos, danças e materiais que valorizem os personagens e protagonistas negros e indígenas; conversas com as crianças sobre o giz de cera cor de pele; trabalho sem distinção de gênero, respeitando o que a criança gosta e quer ser; vídeos autorais elaborados pelas educadoras; experiências; brincadeiras; cantigas de roda; utilização de fantoches; contação de histórias; construção de brinquedos; jogos; dançar diversos ritmos musicais, com gestos e movimentos; explorar fotografias, imagens e recursos tecnológicos e midiático; além de sugestões de links e sites com informações; e dicas de atividades e cursos aos familiares relacionados ao tema relações étnico- raciais.

As propostas foram acompanhadas de textos e áudios explicativos. O retorno das atividades se deu por meio de áudios, vídeos e fotos. Os momentos de realização das propostas propiciaram a interação entre a família e a criança.

Promoveu-se também, neste cenário, oportunidades de interação mais individualizada entre a criança e a educadora, consolidando um momento de escuta às falas, sentimentos e necessidades dos pequenos, por meio de áudios, vídeos ou encontros por WhatsApp.

Tais atividades tiveram como objetivos: trabalhar os campos de experiências; construir o senso de autocuidado; valorizar a identidade de todos; respeitar os outros e as diferentes famílias; desenvolver a consciência corporal; fortalecer o vínculo e interações entre crianças, famílias e educadoras; respeito aos gostos, preferências e individualidades, bem como a diversidade e ancestralidade dos familiares; explorar o letramento, a partir do nome e identidade; manter o vínculo; linguagem corporal e oral por meio de movimento, rimas, gestos, mímicas, brincadeiras, valorizando diversos costumes, hábitos, línguas e a cultura popular; conhecer sobre as culturas e relações; educar para a formação de atitudes, posturas e valores que conscientizem cidadãos que respeitem que todos somos diferentes.

Dar continuidade à exploração e reflexão dessa temática junto às crianças e seus familiares, os quais passaram a ser atores principais de mediação do conhecimento junto aos pequenos nos espaços de suas casas, foi imprescindível nesse momento de pandemia, pois

> [...] desde muito cedo, podemos ser educados a reconhecer a diferença como um trunfo e a diversidade como algo fascinante em nossa aventura humana. Desde muito cedo, podemos aprender e conhecer diferentes realidades e compreender que a experiência social do mundo é muito maior do que a nossa experiência local, e que esse mesmo mundo é constituído e formado por civilizações, histórias, grupos sociais

> e etnias ou raças diversas. É também bem cedo em sua formação que as crianças podem ser reeducadas a lidar com os preconceitos aprendidos no ambiente familiar e nas relações sociais mais amplas. Essas mesmas crianças têm o direito de ser e se sentir acolhidas e respeitadas nas suas diferenças, como sujeitos de direitos. Sua corporeidade, estética, religião, gênero, raça/etnia ou deficiência deverão ser respeitadas, não por um apelo moral, assistencialista ou religioso, mas sim porque essa é a postura esperada da sociedade e da escola democrática que zelam pela sua infância. (BRASIL, 2014, p. 15).

A família e a criança participaram das atividades propostas, de acordo com sua rotina e organização e as devolutivas, foram muito significativas para adultos e crianças envolvidos no processo, ao se expandir e multiplicar conhecimentos para além dos espaços físicos da escola, lançando mão de recursos tecnológicos acessíveis a todos.

A discussão sobre diversidade cultural na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é viabilizar às crianças o direito de serem respeitadas em suas diferenças, de conhecer, acolher e valorizar as várias histórias de civilizações, grupos sociais e étnico-raciais diversos, salientando, inclusive, a importância, a pluralidade e riqueza de conhecer as contribuições da cultura africana e indígena na formação e constituição da nação brasileira.

A prática pedagógica no trabalho presencial

Ao olhar para as questões relativas às relações étnico-raciais, podemos observar que a socialização da criança pequena se amplia com o convívio na educação infantil. Sendo assim, este se constitui num espaço rico de diversidade, respeito, solidariedade e convívio com outras crianças e adultos. Por outro lado, quando tais questões não são trabalhadas podem se tornar um processo/assunto de rejeição ou evitadas. As crianças, desde pequenas, constroem suas identidades, fazendo uma construção positiva de sua autoimagem e de representatividade presente na sociedade.

Privilegiar experiências de relacionamento entre as crianças, fazendo com que reconheçam positivamente as diferenças, auxilia a combater preconceitos e discriminações. Portanto, foram trabalhados de forma significativa os jogos das Olimpíadas, durante os quais as crianças puderam experienciar alguns jogos olímpicos: tiro-ao-alvo, salto à distância, arremesso, corrida de obstáculos, dentre outros, bem como a pintura do mascote brasileiro, onça pintada (Ginga), pintura dos arcos olímpicos, representando os cinco continentes (união dos povos). Foram apresentadas através de vídeos do Youtube imagens dos brasileiros participantes e ganhadores de medalhas, compreendendo um processo importante na representatividade de nossas crianças na educação infantil.

O espaço da educação infantil é um local coletivo de educação para o respeito e valorização das diferenças, onde permite às crianças pequenas a participação ativa nesse processo. Sendo assim, foram apresentados por meio de vídeos os participantes brasileiros e em roda de conversa com as crianças, foram explicadas as deficiências de cada atleta, sobre a inclusão e respeito às diferenças.

Quando as educadoras leem para as crianças trazem um pouco sobre o mundo aos pequenos. Trazem também a oportunidade de as crianças se identificarem com seus personagens, enredos, sentimentos, dilemas e questões de seu cotidiano.

> Isso pode ocorrer, por exemplo, por meio da leitura de histórias em que surjam heróis e princesas negras, a fim de ressaltar situações em que pessoas negras em ação têm destaque positivo. Isso influenciará na construção de novos repertórios em relação à identidade das crianças afrodescendentes. (SILVA JUNIOR *et al*., 2012, p. 33).

Para abarcar tais propósitos, as educadoras exploraram diferentes leituras de histórias infantis, como: “O pássaro sem cor”, de Luís Norberto Pascoal, que traz uma história de respeito às diferenças e : “As descobertas de Carolina”, de Erika Ferreira Lucas, cujo enredo trabalha a construção de identidade e respeito.

Considerações Finais

Não estamos dando receitas de como trabalhar as questões étnico-raciais, mas esperamos inspirar muitos educadores da importância de se trabalhar com a temática, tendo um olhar para as leis, os documentos municipais, o PP, o projeto coletivo, individual e a ação pedagógica remota e presencial.

Referências Bibliográficas

BENTO, M. A. S. (org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade aspectos*: políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/edinf_igualdade.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Disponível em: https://educacaoinfantil.aix.com.br/bncc-na-educacao-infantil-o-guia-completo/2018.Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. *Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003.* Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. *Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008.* Diário Oficial da União, Poder Executivo. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil.* Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação/SEB. *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.* Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.* Brasília, DF: MEC/SECAD; SEPPIR, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192.Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. *História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil.* Brasília, DF: MEC/SECADI, UFSCar, 2014. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/09/Hist%C3%B3ria-e-cultura-africana-e-afro-brasileira-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-livro-do-professor.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

CAMPINAS (SP). *Caderno Curricular Temático Educação Básica:* Ações Educacionais em Movimento, Relações Étnico-Raciais Afro-Brasileira: Subsídios À Ação Educativa (documento em

construção). Campinas, SP: SME, 2016. v. 2. Disponível em: https://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/caderno-curricular-tematico-relacoes-etnico-raciais-propostas/. Acesso em: 10 out. 2021.

CAMPINAS (SP). Secretaria Municipal de 1998. *Currículo em construção.* Rede Municipal de Educação Infantil. Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Campinas, SP: SME, 2010.

CAMPINAS (SP). *Projeto Pedagógico CEI Maria de Lourdes Cardoso dos Santos*. Campinas, SP: SME, 2021. Disponível em: pponlinesme.campinas.sp.gov.br. Acesso em: 7 out. 2021.

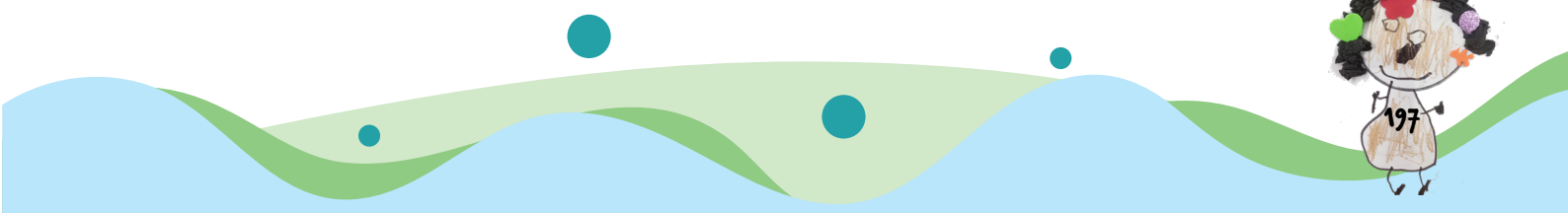
CAVALLEIROS, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar:* racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2017.

CNN BRASIL. https://www.cnnbrasil.com.br/saude/negros-morrem-40-mais-que-brancos-por-coronavirus-no-brasil/ 05 de junho de 2020.

COSTA, Eufrásia Gomes; LUIZ, Vera Lúcia. Refletindo sobre as questões étnico-raciais na formação de Professores em Campinas. *In*: MARTINHAGO, Ana Paula Galante. *Educação Emancipadora:* perspectivas teóricas e práticas na diversidade. Campinas, SP: Apparte, 2021.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Desigualdade Social por cor ou raça.* Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=sobre. Acesso em: 25 out. 2021.

VINÃS, Diego; DURAN, Pedro; CARVALHO, Júlia. *Morrem 40% mais negros que brancos por coronavírus no Brasil.* CNN Brasil. Disponível em: https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2020/05/na-pandemia-de-covid-19-negros-morrem-mais-do-que-brancos-por-que.html. Acesso em: 06 out. 2021.



GRUPO DE ESTUDOS "POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA": UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA ENTRE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE PANDEMIA

CENTURIÃO, Andrea Santos[130]
SOUZA, Vanda Meira[131]
CEI Marilene Cabral

Resumo. O presente artigo torna público um trabalho de formação continuada que aconteceu no ano de 2020 em contexto de pandemia, no formato de Grupo de Estudos "Por uma Educação Antirracista", organizado pela CEI Marilene Cabral. Os encontros foram organizados semanalmente e articulados pelas profissionais Andrea e Vanda, em parceria com as mais de 30 mulheres que se interessaram em participar desse espaço-tempo para discutir, inquietar-se, sentir dores e amores a respeito de saberes e questões tão urgentes. O foco dos encontros foi discutir sobre racismo na educação infantil e o que nós, profissionais de crianças, precisamos descontruir, construir, estudar e mobilizar no cotidiano para construção diária de uma sociedade antirracista. Os dez encontros que aconteceram de outubro a dezembro possibilitaram troca de saberes, diálogos potentes entre as profissionais da unidade juntamente com convidados que participaram desses momentos riquíssimos de partilhas. Foram criados também espaços virtuais de documentação e de trocas em redes sociais como WhatsApp e Google Sala de Aula.

Palavras-chave: educação infantil; antirracismo; formação continuada.

"Gosto de dizer ainda que a escrita é para mim o movimento de dança-corpo que o meu corpo não executou, é a senha pela qual eu acesso o mundo."
Conceição Evaristo

Registro: compartilhando ações antirracistas...

O ano é 2020! Pandemia de Covid-19, Unidades Educacionais fechadas, município de Campinas e profissionais da educação em meio a incontáveis desafios.

O mundo acometido por um vírus altamente contagioso e mortal trouxe inúmeras incertezas, desafios… luto. No campo da Educação, houve o sentimento de desamparo, descaminhos e uma crise profissional, em que o fazer pedagógico e o lugar de estar e ser professora foram rompidos. Longe dos espaços educacionais e sem a

130 Especialização em Psicopedagogia, especialização em Educação Educação Especial e Inclusiva

131 Especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola e especialização em Literatura Infantil Contação de história

presença das crianças no chão das escolas, nós, educadores e educadoras, nos vimos literalmente perdidos nos espaços-tempos dentro de nossas casas, buscando caminhos de encontro com o ser professora de Educação Infantil na pandemia, ao mesmo tempo em que agíamos pela proteção e preservação da vida.

Em meio a esse turbilhão de acontecimentos e de informações, o caminho das perguntas, do estudo, da pesquisa e da busca por outras formas de aprender e saber, permitiram reviver a potencialidade docente tão necessária também em contexto de pandemia. A docência em nós continuava viva!

Muitos e muitas de nós, profissionais da Educação, passamos por esse momento na procura incessante por velhos e novos conhecimentos sobre esse contexto desconhecido, nebuloso de uma pandemia. Edgar Morin, em seu livro *"Sete saberes necessários à educação do futuro",* afirma que em momentos de incerteza é imprescindível conhecer, buscar novos saberes como uma potente forma de superação frente a momentos trágicos em que a vida humana se mostra tão frágil.

E encontrar-se com saberes e conhecimentos é se deparar com o real.

Dentre tantas interrogações, medos, anseios, redemoinhos de emoções, existe o saber do vivido, o saber sobre a concretude da vida que nos escancara sua crueza: as injustiças, as desigualdades sociais, o machismo, a homofobia, o racismo "nosso" de cada dia que se manifestam em todos os contextos, inclusive em meio à pandemia no ano de 2020.

Todas essas desumanidades mostram-se perversamente sem precedentes, afirmando cotidianamente ou a cada 23 minutos[132] o quão enraizadas historicamente essas violências se firmaram entre e em nós. Violências essas que nos perturbam e nos matam diariamente das mais diversas formas possíveis. E até que ponto nos afetamos com esse dado real, diário? Essas vidas nos importam?

E nós, profissionais da Educação de crianças e bebês, temos a ver com isso, mesmo em um cenário pandêmico de Covid-19?

2020 no mundo e Brasil: nos Estados Unidos, George Floyd morto por asfixia pela polícia, diante dos olhos do mundo; aqui, a notícia de que o menino João Pedro, de 14 anos, morto dentro de sua casa durante uma operação policial em maio de 2020, na cidade do Rio de Janeiro; e a morte da criança Miguel, de 5 anos, que caiu do 9º andar após negligência da patroa de Mirtes, mãe de Miguel, que continuou trabalhando como doméstica no contexto de pandemia; foram casos ocorridos em contexto de pandemia. Por que essas duas realidades nos indignaram? E por que não indignaram tantas outras pessoas? E mais uma vez: o que nós, profissionais da Educação temos a ver com isso? Que discussões podemos elucidar em um contexto de Covid-19?

O racismo… E o que sabemos sobre racismo?

Não podemos negar que ele está mais próximo do que imaginamos. Está entre nós e pode estar em nós. Vamos estudar e refletir sobre isso?

Esses foram um dos nossos primeiros conhecimentos a serem pautados nas nossas conversas e discussões: as diversas formas de manifestação do racismo e como nós, profissionais da educação, podemos entender e aprender melhor sobre a temática.

Fomos juntas, educadoras ajudando umas às outras a olhar: o que o contexto pandêmico trouxe à tona e a olhos nus? Violências sempre tão presentes historicamente no cotidiano. Dentre elas, o racismo! E essa foi a temática urgente que um grupo de profissionais do Centro Municipal de Educação Infantil de Campinas "Marilene

132 De acordo com Mapa da Violência de 2016 apresentado na Comissão Parlamentar de Inquérito do Assassinato de Jovens (CPIADJ), do Senado Federal em 2016. E de acordo com o Atlas da Violência (levantado pelo Fórum de Segurança Pública e IPEA) de 2008 a 2018 o número de homicídios de pessoas negras aumentou 11,5%.

Cabral" passou a querer conhecer mais, dialogar mais, pesquisar mais.

De nossas casas, sentíamos as angústias, víamos pelas telas da TV ou celular o ativismo do já conhecido movimento norte americano *"Live Black Matter",* a criação no Brasil da campanha *"Vidas Negras Importam"*[133] e as nossas aspirações sobre a temática étnico-racial, enquanto elementos que foram permeando os diálogos juntamente com as vivências próprias, o *"sentir da pele"* de muitas profissionais que ansiavam pela partilha. Criou-se, então, o Grupo de Estudos (GE) "Por uma Educação Antirracista".

Importante pontuar que no município de Campinas a organização dos tempos pedagógicos docentes na Educação Infantil (tempo de trabalho remoto com as crianças, tempo de planejamento e tempo de formação) veio a partir de setembro de 2020, para se adequar ao contexto de pandemia. Depois dessa regulamentação[134] da jornada de trabalho das profissionais da rede de Campinas é que foi possível organizar a carga horária para trabalho remoto em ações mitigadoras entre famílias e crianças (16h/semanais), a carga horária de planejamento, registro e avaliação (8h/semanais) assim como carga horária para ações formativas (8h/semanais).

Nesse caminho e com a possibilidade de construir espaços formativos, a CEI Marilene Cabral organizou diversos Grupos de Estudos (GE) com temáticas diversas: Educação Inclusiva, Música na Educação Infantil, Cinema/Publicação e Temática étnico-racial.

O GE de "Educação Antirracista", inicialmente idealizado pela profissional Andrea Centurião, seguiu sendo partilhada, se fez em uma dupla de articuladoras, as profissionais Andrea e Vanda junto com o grupo, que rapidamente cresceu para 31 mulheres em seus mais diversos saberes e histórias. O grupo acontecia por 2 horas semanalmente pelas telas, de maneira remota via Google Meet, de outubro a dezembro de 2020, enquanto um lugar ainda estranho para cada uma de nós, porém lugar de acolhida e de encontro. As/os profissionais da unidade poderiam escolher até dois grupos para participarem e, assim, somar a carga horária voltada para formação.

Essa foi a forma de mantermos nossos vínculos formativos, de aprendizado e também de afeto no cenário de trabalho remoto entre as/os profissionais de Educação Infantil da CEI Marilene Cabral. São educadoras que estão há mais de 5, 10, 20 anos trabalhando juntas em sua diversidade, discordâncias e entre laços de cumplicidade bem como respeito. Simultaneamente, esses grupos foram espaços-tempos acolhedores de novos e novas profissionais que estavam chegando na unidade por remoção de escola, processo seletivo de monitores e agentes, ou por concurso público.

O grupo era em sua totalidade formado por mulheres. Mulheres/profissionais/mães/avós/filhas potentes em conversar, trocar, aprender, desabafar e se encontrar em manifestações de afeto... humanidade. Manifestações essas que podem transcender em ações multiplicadoras rumo à uma sociedade mais justa, fraterna e verdadeiramente igual em direitos, na cumplicidade e respeito à diversidade que somos em tons de pele, tipos de cabelos, jeitos de corpos, maneiras de ser e estar no mundo. Fomos, cada uma de nós, encontrando maneiras de nos manifestarmos humanamente, e nos fazermos presentes nesses tempos de telas, encontros on-lines e com corpos distantes em busca de saberes. Educar/cuidar de quem educa. Elementos que precisam estar presentes constantemente na formação docente.

133 Manifesto "Vidas Negras importam: nós queremos respirar" com 10 metas para o combate do racismo lançado em junho de 2020 organizado pela Faculdade Zumbi do Palmares e Afrobras.

134 Resolução SME nº 006 de 01 de setembro de 2020.

> Por isso, ao discutirmos a relação entre cultura e educação, é sempre bom lembrar que a educação não se reduz à escolarização. Ela é um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, na escola, entre outros (GOMES, 2003, p. 170).

Quando repetimos incansavelmente a frase da filósofa norte-americana Angela Davis *"Não basta não ser racista, é preciso ser antirracista"*, estamos afirmando que o antirracismo é ação e perpassa também o aspecto formativo. Daí a importância desse GE por toda a sua potencialidade transformadora, quando profissionais se encontram com o conhecimento e com o debate acerca e adentro de uma temática tão urgente em nossa sociedade e no nosso cotidiano, dentro e fora da escola.

Fomos juntas descobrindo e redescobrindo saberes que nos constituem enquanto povo brasileiro e como cada uma de nós estamos assim como somos nesse lugar, país e nas nossas diversas relações sociais de trabalho, família, lazer e tantos outros cenários de vida e convivência social. Estivemos juntas todas às quintas-feiras na busca, no entrelaçamento de saberes de dores sentidas na pele ou saberes de quem se permitiu saber e ouvir a dor do outro assim como poder dizer a sua dor. Foram tempos de ouvir e sermos ouvidas. Deixar a palavra da inquietação, da dúvida, das histórias e experiências de vidas serem ditas.

Assim se fez cada encontro do GE: na escuta e na partilha. E, nessa toada de potencialidade do ser humano em sua mais diversa manifestação, não podemos deixar de fora as palavras de Paulo Freire, quando ressalta em seu livro "Pedagogia da Autonomia" que *"ensinar exige risco aceitação do novo e rejeição* a *qualquer forma de discriminação"* enquanto marca democrática de uma sociedade:

> Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações" (FREIRE, 1996, p. 39-40).

Ao formarmos um Grupo de Estudos que discute essas questões tão sensíveis como o racismo estrutural e seus tentáculos em nossas mais diversas vivências, estamos também constituindo/construindo uma prática libertadora. Conhecer liberta.

A autora e professora norte-americana mulher negra Bell Hooks, em seu livro *"Ensinando a transgredir"*, usa Freire para reafirmar que a educação pode ser libertadora. E deve ser.

> A ênfase na educação como necessária para a libertação, que os negros afirmavam na época da escravidão e depois durante a reconstrução, informava nossa vida. E por isso a ênfase de Freire na educação como prática da liberdade fez tanto sentido imediatamente para mim (HOOKS, 2017, p. 72).

Estar nesses encontros do grupo teve esse sentido libertador ao nos encontrarmos com conhecimentos que nos possibilitaram começar a tirar amarras e nos armarmos de saberes transgressores para a construção de práticas antirracistas assim como fazer perpassar esses conhecimentos em nossos fazeres com as crianças no coletivo da Educação Infantil.

Além desse espaço de encontro semanal, foi criado nosso grupo de profissionais na rede social WhatsApp e uma sala no Google (Google Sala de Aula) enquanto lugares documentais de

pesquisa e repertório material para formação e construção de práticas possíveis de serem vivenciadas com as crianças. Construímos também uma lista de filmes/séries com a temática que foram sendo apreciados e digeridos em uma constante reflexão que todo esse material cinematográfico possibilita.

No decorrer dos encontros, foram sugeridos pelas profissionais do GE formadores que são profissionais da própria rede de Educação de Campinas e formadores/pesquisadores externos da rede. Pessoas potentes em conhecimento e sabedoria que contribuíram profundamente sobre a temática étnico-racial, de maneira que nos enriqueceram para a vida. Participaram o Prof. Chiquinho[135], a Profa. Márcia Anacleto[136] e a Profa. Elisandra Camilo[137], Profa. Ana Carolina Gonçalves[138], como bálsamos de sabedoria que nos enriqueceram em conhecimento e reflexões. Foram inesquecíveis e de uma profundidade essencial nas discussões. Faltam palavras para descrever a honra que foi a participação deles para cada uma de nós!

Como fechamento final do Grupo de Estudo de 2020, realizamos um Sarau virtual, também via Google Meet. Foi uma vivência única e um momento mágico de manifestações artísticas em suas mais diversas possibilidades: vídeos com histórias, poemas, teatro, cordel, música, textos, biografias…

Embora ele tenha acontecido dentro das limitações dadas por conta do distanciamento, o encantamento nos tomou em profundas emoções ao promover a visibilidade da riqueza potente de cada profissional, que, em sua singularidade, identificou-se, identificou o outro e contribuiu com a coletividade ao mostrar para a luz de nossos olhos obras de autoria negra: Conceição Evaristo, Maria Carolina de Jesus, Adão Ventura, Marvyn, Iza, Nelson Mandela, Martin Luther, King, Bia Ferreira, Lázaro Ramos, Solange Santana, Djamila Ribeiro, Sinach, Rodrigo França, entre outros.

Juntas no grupo aprendemos a experimentar novos saberes, por vezes com o amargor da realidade. Sim. Faz parte do processo aprender. Estamos deglutindo, entendendo para aprofundar no *"âmago das coisas"*, como diz Conceição Evaristo. Todo esse breve e intenso percurso formativo contribuiu e tem contribuído para que nossas pequenas ações no cotidiano sejam verdadeiramente humanas e antirracistas. O caminho é longo, porém, possível se for coletivo.

Da calma e do silêncio

Quando eu morder
a palavra,
por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano
do verbo,
para assim versejar
o âmago das coisas (...)
Conceição Evaristo

Os registros avaliativos das participantes do Grupo de Estudos, realizados por meio de falas no encontro final e Google Formulários, foram sendo *"mordidas"* palavra por palavra expressadas com afeto, respeito, resistência e sonhadoras por uma sociedade antirracista. Palavras que foram nos tocando na alma e nos trazendo

135 Professor José Francisco mais conhecido como Chiquinho é Arte Educador, Mestre em Educação, Arte e História

136 Doutora em Educação pela Unicamp e Professora da Rede Municipal de Campinas

137 Pós-Graduação em História e Cultura Afro-brasileira pela Unisal e Professora da Rede Municipal de Campinas e Indaiatuba

138 Professora da Rede Municipal de Campinas, Tutora do Grupo Pesco (Pesquisa e Conhecimento da escola), Participante do grupo Grecotidiano da Unicamp.

a compreensão de que sim, nós, profissionais da Educação de crianças e bebês, estamos dispostas a estudar, pesquisar, discutir, mastigar sobre questões étnico-racial no combate ao racismo porque nos incomoda, nos fere e nos mutila enquanto humanidade.

Diante de todo esse aprendizado mútuo, é possível afirmar também que a temática antirracista não se encerrou nesses dez encontros de 2020. Foi uma porta que se abriu, um passo dado no que tange à formação entre as profissionais de uma unidade educacional em suas potencialidades para construir diálogos e caminhos a partir de suas/nossas vivências. A questão racial precisa perpassar nossas ações cotidianas de maneira mais reflexiva e cheia de saberes que podem nos mover rumo a um convívio humanamente justo, em que o respeito à diversidade impere e potencialize o que temos de mais precioso: a vida!

É importante ressaltar que, no processo avaliativo, a temática Indígena, por exemplo, foi um ponto elencado pelas profissionais enquanto conhecimento também urgente a ser explorado, aprofundado, dialogado entre nós! Precisamos conhecer e avivar nos espaços educacionais os saberes dos povos originários nas práticas com e para as crianças pequenas. O que nós, profissionais da Educação Infantil, precisamos saber sobre a história e cultura da população indígena? Onde e como esses saberes constituem e se manifestam em nós?

Temos muito a saber…

Esperançar...

O ano de 2020 terminou em meio a pandemia, distanciamento social, anseios, medos e sonhos… Sonhos que gritavam pela vida, pela vacina que já se via distante apontar para nós. Sonhos possíveis se fazendo na construção diária de ações antirracistas que começaram a ganhar traços, força a cada encontro do Grupo de Estudo. E isso é motivo para celebrar! A vida dando seus sinais mais lindos...

Em meio a tantas mortes e de
tantas dificuldades,
acho que é o momento de celebrar a vida
Conceição Evaristo
(Portal Geledés)

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.* Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

CAMPINAS (SP). *Diretrizes Curriculares Básica para Educação Infantil:* um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas, SP: SME, 2013.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos.* Belo Horizonte, MG; Nandyala, 2008.

EVARISTO, Conceição. *Olhos D'água.* Rio de Janeiro, RJ: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. 2.ed. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

GOMES, Nilma L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 29, n .1, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012. Acesso em: 15 dez. 2020.

MORIN, E. *Sete saberes necessários para a Educação do futuro.* 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

PORTAL GELEDES. Angela Davis e o chamado a organizar a esperança no movimento negro. 2022. Disponível em: https://www.geledes.org.br/angela-davis-e-o-chamado-a-organizar-a-esperanca-nomovimento-negro-brasileiro/ Acesso em: out. 2021.

MATERIALIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA COM A DIVERSIDADE, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Erika Ferreira Lucas[139]
CEI Maria Odete de Souza Motta

Resumo. O presente artigo tem o objetivo de descrever a trajetória das minhas experiências profissionais, enquanto professora da Educação Infantil, relacionadas à diversidade, às relações étnico-raciais e à inclusão, que resultaram na escrita de um livro infantil com essa temática. Para isso, foram feitos alguns recortes teóricos visando estabelecer conexões que nos levam a entender a importância das práticas antirracistas e inclusivas na educação, nesse caso na Educação Infantil. Esse processo levou à produção de material, um livro, para abordar estes assuntos com as crianças da Educação Infantil e será descrito no presente artigo.

Palavras-chave: educação infantil; relações étnico-raciais; diversidade; educação inclusiva; educação antirracista.

Introdução

Esse artigo tem como objetivo descrever a trajetória das minhas práticas educativas referentes à diversidade, às relações étnico-raciais e à inclusão na educação infantil, que resultaram na escrita de um livro infantil de minha autoria com essas temáticas.

Antes de iniciar a descrever essa jornada, é preciso ressaltar a importância do trabalho com as relações étnico-raciais e com a inclusão na educação, neste caso a Educação Infantil, visto que essa é a primeira etapa da Educação Básica, que visa o desenvolvimento integral da criança, momento em que são construídos saberes que serão as bases da formação de valores necessários para a formação de um cidadão crítico, ativo e consciente.

Para entender essa importância, serão realizados alguns breves recortes teóricos, sem o objetivo de aprofundamento, apenas para contextualizar o quanto é necessário o desenvolvimento desses temas na educação. Esses recortes representam o referencial teórico que fundamentam a prática educativa referente aos temas mencionados, porém, como citado acima, são apenas breves relatos não intencionando diminuir a importância e relevância desses assuntos, ao contrário, que sejam essas referências para ampliar a reflexão e discussão sobre esses temas.

139 Professora de Educação Infantil Formada em Pedagogia pela Universidade Hermínio Ometto – UNIARARAS e pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela Centro Universitário Claretiano

Relações étnico-raciais

A discriminação racial, no Brasil, representou uma estratégia utilizada pelas classes dominantes desde a época do escravismo, de aproximadamente 1550 até 1888, embora, segundo Humberto Bersani, "não se tenha admitido de forma explícita o racismo atrelado às instituições" (BERSANI, 2018, p. 174).

Foram mais de três séculos de escravismo, que retirou do povo negro a sua ancestralidade, sua cultura e seus direitos, acarretando prejuízos imensos à essa população em todas as dimensões, como: família, cultura, religião, idioma. Mesmo com a abolição da escravatura, verifica-se que não houve projeto algum de inclusão do povo negro na sociedade por parte das instituições governamentais, o negro continuou sem seus direitos e passou a lutar para mudar esse cenário (BERSANI, 2018).

Assim, surgiram movimentos sociais com diferentes demandas que foram sendo apresentados ao Estado, ao longo da trajetória de luta desse povo, para estabelecer um debate público sobre a temática antirracista, objetivando o reconhecimento dos prejuízos e da desigualdade racial, bem como o estabelecimento de políticas públicas voltadas à correção das distorções e da igualdade de direitos.

Na área da educação, foi instituído o ensino obrigatório da história e cultura africana tanto nas escolas públicas quanto nas escolas privadas do país, firmado pela lei 10.639/03. Essa lei não visa apenas incluir conteúdos relacionados ao tema, mas também rever, reconstruir e expandir práticas de uma educação igualitária e antirracista.

É importante ressaltar que, hoje, a população brasileira é constituída por 54% das pessoas que se intitulam como negras ou afrodescendentes, segundo o Censo de 2010 feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o que reforça ainda mais a importância de debater as relações étnico-raciais no âmbito educacional, social, político e cultural, combatendo todas as formas de desigualdade.

Além da lei 10.639/03, temos as ações afirmativas, que são políticas públicas feitas pelas instituições governamentais e iniciativa privada na busca da correção das desigualdades, promovendo ações que visam igualdade de oportunidades. O conceito de igualdade e equidade está expresso na Constituição Brasileira de 1988, portanto, essas políticas são essenciais para combater as desigualdades, racismo e discriminações na busca de uma sociedade igualitária, acompanhado das outras leis citadas acima, e uma educação que possa gerar transformações na sociedade. Sobre isso, Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, afirma que: "Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar" (FREIRE, 1996, p. 24).

A rede municipal de Campinas conta com o Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade (MIPID), que tem como pontos centrais a busca, o planejamento e a coordenação de ações para os profissionais da Educação, para que esses compreendam as relações étnico-raciais, a fim de promover a construção de estratégias pedagógicas que incentivem e divulguem a formação de atitudes, conceitos e valores de uma sociedade antirracista e igualitária.

População Indígena

A história de luta do povo indígena, no Brasil, teve início com a colonização do país, pois, sobre a sua origem, pouco se sabe, segundo Cunha (2012), assim como a real quantidade de indígenas existentes no país nessa época, pois os registros sobre a população indígena passaram a ser feitos após a chegada dos europeus. Dessa forma, não são seguras.

Sabe-se que o Brasil já era habitado pelos nativos quando os portugueses aqui chegaram.

De acordo com dados da Fundação Nacional do Índio (Funai), antes da invasão dos europeus, havia no Brasil de cerca de 3 milhões de nativos distribuídos pelo território brasileiro e esse número pode ser ainda maior, devido à falta de registros. Nos dias de hoje, essa população é de cerca 818 mil indígenas, segundo dados do Censo de 2010 realizado pelo IBGE.

A população indígena diminuiu drasticamente desde então, devido à ação ambiciosa dos europeus e das doenças como varíola, sarampo e coqueluche, as quais os nativos não possuíam defesas imunológicas. A relação com os portugueses iniciou-se com escambo, trocando foices e machados, por exemplo, por pau-brasil para fazer tintura de tecidos; em seguida, foi solicitada a mão de obra indígena, que foram forçados a trabalhar como escravos para suprir os interesses da Coroa; foram evangelizados, sendo-lhes tirado o direito a sua própria cultura; e, por fim, iniciou-se a ocupação das terras indígenas. O processo de escravização e de ocupação das terras foram, sem dúvida, os maiores responsáveis pelo extermínio de índios (CUNHA, 2012).

No início do século XX, um movimento em defesa da população indígena resultou na criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que foi extinto em 1966 e substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai) em 1967, porém a política continuava privilegiando o Estado e suas prioridades (CUNHA, 2012). Foram tempos difíceis segundo Daniel Munduruku (2012), pois a política do governo era de que os indígenas deveriam ser integrados à nação abrindo mão de sua identidade étnica.

A partir de 1970, houve o surgimento do movimento indígena por meio a organização de assembleias com líderes indígenas, para a discussão de assuntos como: demarcação das terras indígenas e participação na elaboração de políticas públicas voltadas ao povo indígena. Essa mobilização consolidou articulações maiores na conquista dos diretos do povo indígena. Assim, em 1980, por meio das entidades de apoio dos povos indígenas e da ampliação das discussões, o movimento indígena passou a configurar-se como movimento popular (MUNDURUKU, 2012).

Em 1988, com a Constituição Federal, os indígenas passaram a ter seus direitos garantidos por lei, no artigo 231, mas as ações continuaram, para garantir que essa lei fosse colocada em prática, além de ampliar discussões sobre o tema que levantaram as demandas desse povo e a necessidade de políticas públicas assim como educativas.

Com relação à educação em 2008, a lei 11.645/08 incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Assim, a educação tem um papel extremamente importante na conscientização da população com relação aos direitos dos povos indígenas, respeito e manutenção da sua cultura.

Inclusão

Segundo o documento "Orientações para implementação a política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva", do Ministério da Educação (MEC) elaborado em 2015, os movimentos sociais contra qualquer forma de discriminação da pessoa com deficiência ganharam força, em nível mundial, a partir de meados do século XX. Esses movimentos questionavam os modelos educacionais que geravam a exclusão nos espaços escolares e defendiam uma sociedade inclusiva (BRASIL, 2015).

Os movimentos desencadearam um processo de reflexão e prática, que levaram a mudanças na concepção, nas ações políticas e pedagógicas, com o objetivo de tornar efetivo o direito de todos à educação. Apesar disso, as práticas desse período não foram capazes de promover mudanças que suprissem às demandas do ensino.

Na década de 90, foi publicada a Lei nº 9394/96 – Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional, que em seu capítulo V trata da

educação das pessoas com deficiência. Nela, é responsabilidade do Estado garantir o atendimento educacional especializado gratuito aos alunos com necessidades especiais, de preferência na rede regular de ensino, no entanto sabe-se que sem planejamento, ações e estrutura não há garantia de que esses direitos sejam plenamente exercidos.

Portanto, as mobilizações questionando o modelo que reproduzia a exclusão nos sistemas de ensino tiveram continuidade no início do século XXI. Em 2006, a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (ONU 2006), afirmou em seu artigo 9º que:

> [...] a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver com autonomia e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes deverão tomar as medidas apropriadas para assegurar-lhes o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação (ONU 2006 *apud* BRASIL, 2015, p.7).

Para atender essa demanda, no ano de 2008, o MEC estabelece a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com orientações para Estados e municípios organizarem e transformarem seus sistemas educacionais em sistemas inclusivos.

E, em 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – nº 13146/15, destinada a assegurar e promover condições de igualdade do exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência, a fim de visar a inclusão social e cidadania.

No município de Campinas, contamos com o programa de Educação Especial voltada a pessoas com necessidades especiais – sejam elas com deficiências, dificuldade de comunicação e sinalização diferenciadas, condutas atípicas ou altas habilidades -, que vem sendo construída há anos, na busca de efetivar a inclusão de alunos com necessidades educacionais no âmbito da Educação Infantil, Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, e Educação Profissional. O profissional de Educação especial atua com toda a equipe escolar, famílias e comunidade escolar, oferecendo apoio pedagógico e formação sobre inclusão.

Mesmo com essas leis, sabemos que a estrutura escolar ainda não atende todas as demandas das pessoas com deficiência e, na prática, é preciso haver ação, fiscalização e apoio do poder público para que essa inclusão seja concretizada, além de ser necessária a conscientização da população em geral sobre a importância das práticas inclusivas e do respeito às pessoas com deficiência como ser humano e cidadão de direitos.

Depois de descritos esses recortes que justificam e mostram a necessidade juntamente com importância do trabalho com a diversidade, relações étnico-raciais e inclusão, irei descrever a minha jornada dentro desse processo.

O processo de criação

Iniciei como professora de Educação Infantil na secretaria de Educação no município de Campinas no ano de 2009. Durante esse período de atuação, foram muitos estudos, formações e, principalmente, experiências e vivências, pois é no contexto da sala de referência, interagindo com as crianças, seus saberes e promovendo oportunidades para que as mesmas se desenvolvam que o saber é realmente constituído e solidificado. É nesse momento que toda essa base teórica, estudos científicos, formações e leis podem ser colocadas em práticas contextualizadas para as crianças pequenas.

No ano de 2015, iniciei o trabalho com projetos, o que possibilitou uma expansão enorme de possibilidades a serem trabalhadas em todas as áreas do currículo da Educação Infantil e, dentre elas, a diversidade, as relações étnico-raciais e inclusão, que são o foco desse artigo.

Os projetos são construídos com base nos interesses e necessidades das crianças, da escola e da comunidade escolar. Sendo assim, as relações étnico-raciais e inclusão estão inseridas em todos os projetos, já que a necessidade de uma turma de crianças reflete a necessidade da nossa sociedade. Foram vários projetos e muitos aprendizados. Aprendizados que foram construídos com as crianças, a partir das experiências e vivências que possibilitaram uma concepção de uma educação antirracista que vem sendo consolidada. Pois ela ainda está em formação, já que, a cada turma, a cada ano, novas experiências dão lugar a novos conhecimentos tanto para os adultos quanto para as crianças, e é na educação infantil que construímos as bases dessa concepção, plantando sementinhas que brotarão e crescerão para dar novos frutos e sementes em busca de uma sociedade justa e consciente.

Foram anos de experiência em três unidades e em agrupamentos diferentes, grande parte desse tempo no CEI Manoel Alves da Silva, onde construí bases fundamentais para minha prática profissional. Deixei marcas e fui marcada por cada uma das pessoas e crianças que passaram pela minha vida. No CEI Orlando Ferreira da Costa, o projeto com as relações étnico-raciais e inclusão ganhou um espaço muito especial e foi mais um ano com muitas aprendizagens. Em 2020, no CEI Maria Odete de Souza Motta, houve a continuidade do trabalho com a diversidade, porém, fomos surpreendidos com a pandemia. O atendimento na Educação Infantil e em outras fases da Educação foi suspenso e os profissionais da educação se depararam com o meio virtual para tentar diminuir os prejuízos causados pela suspensão das aulas. Os educadores ganharam visibilidade e conseguiram mostrar para a sociedade a importância de uma educação de qualidade.

Como a aprendizagem na Educação Infantil acontece por meio das interações e vivências entre crianças e adultos que foram impedidas pela pandemia, a rede municipal de Campinas implantou as interações remotas, em que as famílias e crianças poderiam interagir com os educadores, os quais sugeriam propostas de atividades para estimular o desenvolvimento das crianças em casa e também mantinham as famílias informadas durante o período pandêmico. Houve também a iniciativa da criação da TV Escola pela Secretaria Municipal de Educação, que passou a veicular os vídeos com as produções dos educadores da rede municipal e conteúdos educativos pela TV Câmara de Campinas.

Dentro desse contexto, me vi produzindo materiais para as famílias e as crianças da minha turma e da escola e, então, vencendo a timidez, decidi contribuir com a produção de material para a TV Escola. Na busca de conteúdos e materiais para compartilhar com as famílias, crianças, equipe escolar e o programa TV Escola, surgiram vários conteúdos autorais. Essa produção autoral não foi uma especificidade minha, já que os profissionais da unidade onde trabalho, educadores do município, do Estado, do Brasil e do mundo ganharam voz mostrando que o professor é realmente a peça-chave da Educação.

Dentre esses conteúdos, uma história com a temática da diversidade étnico-racial e inclusão se destacou. A princípio, a história surgiu para trabalhar o tema com a minha turma de agrupamento três e as turmas da escola, já que os materiais produzidos pelos professores eram compartilhados com todas as turmas. O vídeo com a história foi compartilhado também com a TV Escola. Após a história ter sido compartilhada com as turmas da escola e veiculada pela TV Câmara, surgiu uma reflexão e a seguinte pergunta: por que não transformar esse trabalho em um material para ser usado na prática pedagógica?

Assim, surgiu o livro “As descobertas de Carolina”, de minha autoria, ilustrado por Carolina Miguel e editado pela Editora Mundo de Letras. O livro foi a materialização da minha jornada como professora da Educação Infantil, que emergiu em meio às práticas e às vivências

com as crianças, famílias, educadores, gestores e com apoio da rede municipal de Campinas.

Um livro que traz como protagonista uma garota negra, chamada Carolina. Seu nome é uma homenagem à grande escritora negra brasileira Carolina Maria de Jesus, e que pretende mostrar de forma lúdica que a descoberta das diferenças precisa partir do interior de cada um de nós e ser levada para cada vez mais pessoas para a construção de uma sociedade antirracista, inclusiva, justa que valoriza e tem na diversidade o verdadeiro significado do respeito.

Considerações Finais

Assim, para concluir quero dizer que a construção da minha jornada enquanto profissional é também a de muitos educadores, não só na rede municipal de Campinas, mas de todo o Brasil e de outros países. Deixo o meu incentivo para que todos compartilhem suas criações, pois é na troca de experiências que avançamos, evoluímos e crescemos em busca de uma educação com valores e de qualidade.

Com carinho, agradeço aos meus familiares e amigos, aos os educadores, crianças, famílias, gestores, formadores, Supervisores, MIPID, Representante Regional, Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED), Secretário e toda a rede municipal de Campinas, pois o livro ”As descobertas de Carolina” é a materialização de um processo em que todos contribuíram de alguma forma. E, por fim, compartilho uma frase do livro: “Entender diferenças é humano em um ato de amor”.

Referências Bibliográficas

BERSANI, Humberto. Aportes teóricos e reflexões sobre o racismo estrutural no Brasil. *Revista Extraprensa*, v. 11, n. 2, p. 175-196, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.11606/extraprensa2018.148025. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Brasília, DF 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. *Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF – 9 de janeiro de 2003; 182o da Independência e 115o da República. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.* Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.* Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF – 6 de julho de 2015; 194º da Independência e 127º da República. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília, DF: MEC, 2015.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Índios no Brasil:* história, direitos e cidadania. São Paulo, SP: Claro Enigma, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. *Censo IBGE 2010.* População residente, por cor ou raça, 2010. Disponível em :https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=10503&t=destaques. Acesso em: 17 out. 2021.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).* São Paulo, SP: Paulinas, 2012 (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura)

Temática 4 Educação Infantil

O TRABALHO COM O PROJETO "CARAS E CORES": EVIDENCIANDO O RESPEITO À DIVERSIDADE

FARIAS, Jaqueline Paula de França[140]
CRUZ, Juliana Aparecida Teixeira da[141]
AMARAL, Elaine Santana do[142]
et al[143]
CEI Senador João de Medeiros Calmon

Resumo. O presente projeto foi pensado com o intuito de se trabalhar a diversidade dentro do contexto educacional e com a comunidade escolar como um todo. Tem como foco a valorização do eu e do outro, a aceitação dos traços, jeitos e trejeitos, da cultura, da cor, enfim, da identidade. As ações buscaram fomentar a valorização do diferente, uma vez que o ser diferente não é um problema, e que cada um deve ser respeitado dentro de suas diferenças e singularidades, pois acreditamos que há beleza em todas as cores, em todos os traços e em todas as culturas. Nos fundamentados nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e no trabalho da profissional Angélica Dass, que, em seu projeto Hamanae, retrata a perspectiva de que a gramatura de cor da pele humana vai além do preto e branco, destacando e valorizando as diferenças e a beleza contida nessa diversidade.

Palavras-chave: diversidade cultural; identidade; cultura; valorização das diferenças.

"Ou seja, identificar-se é conviver interagir e também pode ser separar-se do outro, diferenciar-se, constituir-se em suas singularidade."
Bento, 2011, p. 107

140 Diretora da unidade educacional, formada em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Campinas.

141 Orientadora da unidade educacional, formada em pedagogia pela Universidade São Marcos.

142 Professora formada em pedagogia pela Faculdade Iescamp- Campinas.

143 ARAUJO, Shirlei Alves Muckenfuss de – professora formada em pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Campinas; CRECCI, Andressa Moreira – professora formada em pedagogia pela Universidade Paulista; ELPÍDIO, Elen Cristina- professora formada em pedagogia pela ULBRA, Faculdade Luterana do Brasil; FIGUEIREDO, Rosane Ruótulo de – professora formada em pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Campinas.; JULIO, Bruna Catariny Rodrigues- professora formada em pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Campinas.; LIMA, Suselaine Reis de Lima, – professora formada em pedagogia pela Universidade Paulista; MEIRA, Viviane Delavia Carvalho- professora formada em pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas; PRATES, Luciene Barbosa dos Santos- professora formada em pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Campinas; SANTOS, Eliane C. dos- professora formada em pedagogia pela Faculdade Iescamp- Campinas.; SILVA, Carla Felix da- professora formada em pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Campinas; SILVA, Fernanda Almeida da- professora formada em pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Campinas.; SILVA, Kaiyene Esmirelli Ferreira da- professora formada em pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Campinas; SILVA, Valéria França- professora formada em pedagogia pela Faculdade de Educação Santa Terezinha – FEST; ZAMBANINI, Daiane Mendes de Oliveira- professora formada em pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Campinas.

Contextualizando o projeto

Diante do contexto de adequação das práticas pedagógicas em virtude do momento pandêmico do Covid–19, momento em que perpassamos por situações inimagináveis como o isolamento social, vimos as instituições de educação infantil fecharem as portas, e as crianças, por consequência, serem submetidas ao distanciamento do convívio social proporcionado pela unidade educacional. Após muita reflexão acerca da oferta de um atendimento efetivo para as crianças, diante da distância, nos vimos desafiadas a construir uma parceria ainda mais efetiva junto as famílias e as crianças, de modo a garantir ações mitigadoras que pudessem, mesmo que aos poucos, trazer uma nova perspectiva para as crianças e, assim, as aproximar um pouco mais dos fazeres pedagógicos.

Foram inúmeras as ações que validaram a importância dessa relação das crianças com a unidade educacional, evidenciando como a mesma é fundamental para o desenvolvimento das crianças. Em 2020, o inusitado nos fez replanejar as proposições que o Projeto Pedagógico delineava e iniciado o ano de 2021, nos vimos ainda na prerrogativa do trabalho remoto com a perspectiva de uma retomada gradual do atendimento presencial das crianças. Quando isto começa a se efetivar, tendo em vista o rodízio semanal como exigência dos protocolos sanitários devido à metragem exigida de distanciamento, temos um contexto de ensino híbrido, onde as crianças vivenciaram ações presencialmente na unidade educacional e também por meio das propostas remotas.

Dentre estas propostas, que buscaram proporcionar interações entre as crianças e famílias por meio de diversificados projetos que trouxeram a potência da singularidade das crianças e de seus familiares, destacamos o Projeto "Caras e Cores", previsto no Projeto Pedagógico de 2021. O mesmo surgiu diante da necessidade de fomentar esta temática tão necessária dentro do contexto educacional e, para garantir um resultado significativo, foi considerado todo o contexto ao qual a criança está inserida, de modo a valorizar o que ela traz consigo de bagagem, experiências e cultura, diante das questões que a temática propõe. Na Unidade, há famílias de diferentes cidades da região nordeste de nosso país e outras que são oriundas de outros países do Mercosul, por isso valorizar essa diversidade para toda a comunidade foi muito importante, pois foi dada ênfase na valorização do ser humano, com todas as suas singularidades.

Acreditamos, como propõem Barbosa e Horn (2013, p. 35), que os projetos,

> [...] abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido.

As ações organizadas partiram dos pressupostos das Diretrizes Curriculares Municipais, que enfatizam a organização do trabalho com projetos de forma a contemplar as vivências e experiências das crianças.

> As Diretrizes Curriculares elaboradas neste movimento envolvem as crianças nas suas experiências familiares, além da instituição de educação infantil, e experiências cotidianas com a cultura produzida e reinterpretada. Estas Diretrizes englobam arte, ciência e tecnologia em projetos que possibilitam as vivências práticas planejadas e avaliadas constantemente pela comunidade educativa crianças e adultos. (CAMPINAS, 2013, p. 15).

Deste modo, buscamos a reflexão em prol das discussões acerca da diversidade, com o intuito de orientar as crianças a refletir, compreender e aceitar as diferenças, e também a valorização do protagonismo das crianças em suas ações e na organização de propostas que

as alcançassem de forma efetiva, mesmo que, inicialmente, através de uma tela. Perpassamos por muitas pesquisas que nos auxiliaram na organização das práticas, uma das referências trabalhadas foi o importante trabalho da fotógrafa Angélica Dass, em seu projeto Hamanae[144], que apresenta a perspectiva de que a gramatura de cor da pele humana vai além do preto e branco, destacando e valorizando as diferenças assim como a beleza contida nesta diversidade.

Conforme apontam as orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2006),

> Em todas as dimensões do cuidar e educar é necessário considerar a singularidade de cada criança com suas necessidades, desejos, queixas, bem como as dimensões culturais, familiares e sociais. O ato de cuidar e educar faz com que ocorra uma estreita relação entre as crianças e os adultos. As crianças precisam de educadores afetivos que possibilitem interações da criança com o mundo.

Trajetória do projeto e algumas ações desenvolvidas

A partir das perspectivas aqui delineadas, trabalhamos com as crianças a valorização do eu, enfatizando que todos somos diferentes, que cada pessoa tem suas características físicas e traços únicos, o que nos torna ainda mais especiais. O objetivo foi contribuir para que a criança pudesse descobrir suas características físicas e seus gostos. No vídeo gravado e enviado às famílias e às crianças via WhatsApp, foi trabalhado o autorretrato e a idade da criança, onde a mesma teve a oportunidade de usar a sua imaginação juntamente com a criatividade.

Ainda no trabalho com a valorização das características, as ações organizadas permearam a valorização das características de cada criança, na perspectiva de engrandecer os traços, as cores e os trejeitos, e valorizar as diferenças. Utilizamos diferentes ações, como atividades com espelho; organizamos no atendimento presencial roda de conversa, roda de história, canções e brincadeiras sonoras, mergulhando no mundo imaginário com as ações mitigadoras.

No resgaste da Cultura Afro Brasileira, adaptamos atividades lúdicas e pedagógicas, trabalhadas durante as atividades remotas. Entre elas, utilizamos uma brincadeira africana de nome “Terra – Mar”, que teve sua origem em Moçambique, África Oriental. Nela, as crianças criavam suas próprias brincadeiras para passarem o tempo, já que essa brincadeira não necessitava de materiais, apenas de um traço grande ou uma linha reta no chão. De um lado escrito” terra” e do outro “mar”, um interlocutor para falar em alto e bom tom “terra... outra vez terra...”, onde todos deveriam pular do lado que foi falado, revezando até que os participantes possam se confundir ao passar para o lado contrário e – assim – acabam saindo da brincadeira, vencendo quem ficava até o final. Nesta proposta, as crianças tiveram a oportunidade de interação entre si e com seus familiares, de modo que, todos aproveitaram este momento e puderam conhecer um pouco da história e das brincadeiras africanas. Tivemos uma devolutiva positiva quanto a esta proposta.

Uma outra proposta de vídeo, trouxe o poema “Pessoas são diferentes”, de autoria de Ruth Rocha. Nesta proposta, através da poesia, Ruth Rocha nos leva a refletir com as crianças e suas famílias que o ser humano é múltiplo e que cada qual tem características singulares a partir de seus aspectos culturais e sociais. Por meio da linguagem poética, o poema de Ruth Rocha nos fez refletir que o ser humano é múltiplo, e que todos com suas características culturais devem ser respeitados.

Também apresentamos para as crianças e famílias, em vídeo, o teatro do cordel de Lampião

144 Disponível em: https://angelicadass.com/pt/foto/humanae/. Acesso em: 10 set. 2022.

e Maria Bonita. A partir desse material tão significativo que são os Cordéis, o grupo teve contato com uma gama de palavras diversificadas, de forma a valorizar a cultura do povo nordestino. As crianças tiveram a oportunidade de desenvolver a linguagem, a criatividade e a oralidade.

Com o retorno das atividades presencias, houve o trabalho com o livro "Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!", de autoria de Lucimar Rosa Dias, que promove o reconhecimento e a valorização das diferenças assim como das características pessoais que fazem de cada indivíduo um ser único e que deve ser amado do jeitinho que é. Em roda, conversamos sobre as diferenças entre as pessoas e as crianças puderam observar que as diferenças fazem parte da coletividade, e que as características pessoais de cada indivíduo fazem dele único.

Prosseguindo com as propostas em torno da identidade das crianças pequenas, com a exploração de personagens – uma bruxa e uma princesa -, evidenciamos que ambas são diferentes, mas todos são especiais e importantes! A dramatização utilizou um espelho, fantasias e música, e afirmamos que todos são importantes e especiais.

Com a participação das educadoras da unidade, foi utilizado um repente[145] para valorizar as manifestações culturais do nordeste de nosso país. O texto lido retratava o momento pandêmico e mencionava também algumas características da cultura nordestina. Em um segundo momento, realizamos a apresentação da música: "A Festa da Sanfona", de Débora Munhoz Barboni, um forró bem animado e lúdico; foram apresentados dois personagens: João e Maria, e, com o uso de vestimentas típicas e uma sanfona, a alegria foi contagiante. Além de apresentar as questões culturais nordestinas, também estimulamos a criatividade, a capacidade rítmica e a coordenação dos movimentos.

Ainda com base nas manifestações culturais nordestinas, foi apresentada a música ¨Olha quem vem de lá", de Debora Munhoz Barboni, momento em que exploramos o ritmo do baião: alegre e divertido. Foram apresentados dois personagens: O Mestre e a dançarina. Com o uso de vestimentas típicas, os personagens orientaram as crianças com comandos simples sobre o desenvolvimento da música, como: mexendo a cintura, dá uma rodadinha, estátua, e outros comandos. A alegria foi contagiante, além de estimular a criatividade, a capacidade rítmica e a coordenação dos movimentos.

Continuamos com a Diversidade Cultural Nordestina, a proposta voltada à expressão corporal, musicalização e interações. Demos ênfase ao ritmo nordestino do xote. Apresentamos um cenário bem lúdico com uso do fantoche nomeado de Dona Ema e, em seguida, com vestimentas bem coloridas demos início ao xote. Além de estimular a criatividade, a capacidade rítmica e a imaginação, podemos ao longo do mês, através desses ritmos apresentados, nos aproximar mais da cultura de muitas das nossas crianças.

Considerações Finais

Acreditamos que as instituições de educação infantil cumprem o seu papel, quando também trazem para o contexto do trabalho pedagógico estas questões que estão previstas nos documentos curriculares. Desde cedo, as crianças precisam se envolver com práticas e projetos que as levem a refletir sobre si, construindo uma imagem positiva a partir de suas diferenças e singularidades bem como desenvolvendo atitudes éticas quanto ao respeito ao outro.

Dessa forma, em diferentes momentos lúdicos e de brincadeiras, o Projeto "Caras e Cores" esteve em ação, partilhando experiências e aprendizados com as turmas no sentido de valorização do eu, das diferenças e das culturas ali presentes. A acolhida do outro, de sua bagagem

145 Música, verso ou poema composto a partir do improviso (https://www.dicio.com.br/repente/)

de vida e cultural, da valorização das diferenças de modo a mostrar que a singularidade é um presente e que entender isto faz com que o respeito seja mútuo, foi o ponto de partida. Ao ouvir a comunidade educacional e suas histórias, houve a proposição de ações que alcançaram não somente as crianças, mas também suas famílias que se viram ali representadas e acolhidas.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil.* Porto Alegre, RS: Artmed, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei n. 9.394/96. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1 out 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. *Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003.* Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.* Brasília, DF: SECAD, 2006.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.* Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". D.O.U. de 11 de janeiro de 2008. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

CAMPINAS (SP). Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil:* um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas, SP: PMC/SME/DEPE, 2013.

Núcleo de Ação
Educativa Descentralizado
Sudoeste

NAED Sudoeste