

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano VI | Volume 20 | Nº 60 | Boa Vista | 2024

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<https://doi.org/10.5281/zenodo.14708854>



O PÓS-PANDEMIA FOI DIFÍCIL PARA QUEM?

EXPERIÊNCIAS DO RETORNO PRESENCIAL ÀS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Sueli Salva¹

Mylena da Silveira²

Lucas da Silva Martinez³

Resumo

Este estudo tem como tema o pós-pandemia da Covid-19 nas escolas de educação infantil. O objetivo é compreender as vivências e experiências narradas por professoras e gestoras, que envolvem o retorno à presencialidade, nos contextos da educação infantil, após o período da Covid-19. A partir da constatação da responsabilização das crianças pelas dificuldades de retorno, surgiu a necessidade de dialogar com as docentes e gestoras para compreender melhor o fenômeno. A pesquisa é qualitativa, narrativa, ancorada na análise textual discursiva e os dados foram coletados por meio de entrevistas presenciais, em profundidade, com quatro professoras e quatro gestoras de escolas públicas de Santa Maria e de Três Passos. A partir da escuta das narrativas, observou-se um deslocamento das dificuldades, antes projetadas sobre as crianças, mas que foram enfrentadas, também, pelas pessoas adultas, tais como: a frustração profissional diante da impotência relativa às interações entre as crianças parecerem sem controle; a saúde mental das professoras que afetava o seu desempenho; excesso de cuidado das pessoas adultas com as crianças; o medo como um sentimento que afetava as famílias que se desdobravam com cuidados, mas que afetava, também, as docentes; e, por fim, o entendimento das famílias em relação à concepção de educação infantil que esperavam no desempenho das crianças, considerando outros níveis da educação básica.

Palavras-chave: Educação Infantil; Pós-pandemia da Covid-19; Professoras da Educação Infantil.

227

Abstract

This study focuses on the post-COVID-19 pandemic period in early childhood education schools. The objective is to understand the experiences and narratives of teachers and school administrators regarding the return to in-person education in early childhood settings after the pandemic. The study arose from the observation that children were often held accountable for the challenges of returning, prompting the need to engage in dialogue with educators and administrators for a deeper understanding of the phenomenon. The research is qualitative and narrative-based, anchored in discursive textual analysis. Data were collected through in-depth, face-to-face interviews with four teachers and four administrators from public schools in Santa Maria and Três Passos, Brazil. Listening to the narratives revealed a shift in perceived challenges, initially attributed to children, but which were also faced by adults. These included professional frustration stemming from difficulties in managing child interactions, the impact of teachers' mental health on their performance, excessive adult caution towards children, fear as a pervasive emotion affecting both families and educators, and differing family expectations regarding early childhood education, often aligned with other levels of basic education.

Keywords: Early Childhood Education; Early Childhood Teachers; Post-covid-19 Pandemic.

¹ Professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Educação. E-mail: sueli.salva@ufsm.br

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: mylena.silveira@acad.ufsm.br

³ Professor da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria. Doutor em Educação. E-mail: lucas.martinez@prof.santamaria.rs.gov.br



INTRODUÇÃO

Este texto apresenta reflexões acerca do retorno presencial de professoras (nos contextos pesquisados a grande maioria eram professoras, razão pela qual utilizaremos o feminino) e crianças, em algumas escolas de educação infantil públicas, após o período da pandemia da Covid-19. O interesse da pesquisa foi compreender o fenômeno do retorno presencial à educação infantil, considerando a constante queixa de professoras de que as crianças estavam com muitas dificuldades de se (re)adaptarem após o retorno.

O estudo é um recorte da pesquisa “Infâncias, Culturas e Práticas Educativas em Contextos de Educação Infantil”, registrado no comitê de ética e pesquisa. A pesquisa geral tem como principal objetivo “compreender as práticas pedagógicas construídas em contextos da educação infantil considerando pensamentos e linguagens educativas, filosóficas, históricas e sociológicas”. Para este estudo, fizemos um recorte e elegemos como objetivo *compreender as vivências e experiências narradas por professoras e gestoras, que envolvem o retorno à presencialidade, nos contextos da educação infantil, após o período da Covid-19.*

Este estudo surgiu a partir de observações em contextos de educação infantil em que uma das autoras atua como supervisora de estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia, em uma universidade no sul do Brasil. Ao observar as crianças e as professoras nesses contextos, percebeu a complexidade do retorno à presencialidade após a pandemia de Covid-19. Essa complexidade já permeia o ambiente escolar há bastante tempo e, sendo a educação infantil a etapa mais recente da educação básica, ainda enfrenta uma série de desafios, tanto em relação a sua especificidade como pela necessidade de superação de práticas conservadoras e anseio de antecipação do ensino fundamental.

É interessante observar que a suspensão das aulas oportunizou a reflexão sobre essa complexidade, especialmente, ao retornar e perceber o estranhamento e as dificuldades das crianças, porém, nesse momento, vamos nos ater às dificuldades narradas por professoras e gestoras da educação infantil quando retornaram à presencialidade e compreender as dificuldades das e com as crianças, naquele momento vivido, que se manifestaram pelo choro, silenciamento, dificuldades de interação ou de brincar com outras crianças; e das e com as professoras, que sentiam angústia, medo e insegurança. As pessoas adultas sentiam medo por suas famílias e desejo de superproteção de seus filhos e filhas, o que nos levou a suspeitar se as dificuldades de adaptação no retorno eram apenas das crianças, como eram expressas, num primeiro momento, pelas pessoas adultas.

A pesquisa realizada foi amparada pela abordagem qualitativa, narrativa. Foram realizadas entrevistas em profundidade com quatro professoras e quatro gestoras de quatro escolas diferentes, três



de Santa Maria e uma escola de Três Passos. A escolha das escolas se deu, em Santa Maria, pela disponibilidade das gestoras e professoras participarem da pesquisa e de Três Passos por contatos feitos por meio do grupo de pesquisa, durante o ano de 2023.

O processo de análise foi baseado Análise Textual Discursiva (ATD). A ATD busca produzir compreensões sobre fenômenos e discursos, visando a construção de um lócus interpretativo do objeto de estudo. Buscou-se entender as experiências das professoras, que narram as angústias e os desafios do retorno à presencialidade. Três categorias emergentes foram constituídas na análise do material, a saber: *As professoras e a saúde mental, Os adultos e o brincar e Medos e frustrações*.

Este texto está organizado em seções. A primeira é esta apresentação; a segunda conta com o referencial adotado, que versa sobre a escola da infância e a educação infantil, durante a pandemia e no pós-pandemia; a terceira seção trata do referencial metodológico; a quarta traz a análise das narrativas das professoras e gestoras; e, por fim, as considerações finais.

A ESCOLA DA INFÂNCIA E AS CRIANÇAS

Elegemos alguns autores como referências importantes para pensar a educação infantil, tais como: Moysés Kuhlmann Júnior (2015), Ana Lúcia Goulart de Faria (2011), Agnese Infantino (2022), entre outros, juntamente aos documentos oficiais. De acordo com os autores, embora a história da educação infantil tenha iniciado ao final do século XIX, direcionamos nosso olhar a partir de sua institucionalização enquanto política pública vinculada à educação. Desde uma perspectiva histórica, a educação infantil como direito das crianças se tornou possível por meio dos movimentos sociais e lutas pelos direitos das mulheres e das crianças, fortemente difundidos na década de 1980. Esses movimentos reivindicaram o reconhecimento da importância da educação na primeira infância e a garantia de acesso a uma educação de qualidade para todas as crianças.

Essa luta visava oferecer oportunidades educacionais para crianças em situação de vulnerabilidade social, buscando reduzir as desigualdades e promover a igualdade de acesso à educação desde os primeiros anos de vida e, por outro lado, possibilitar que as mulheres tivessem onde deixar seus filhos e poder trabalhar fora do espaço doméstico. A pré-escola passou a ser reconhecida como um espaço fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, em seus aspectos cognitivo, emocional, social e afetivo. As políticas públicas para educação infantil foram intensificadas, também, como resultado desses movimentos sociais que possibilitaram a inclusão do direito à educação das crianças pequenas na Constituição Federal de 1988. Vinculado à educação, a educação das crianças se



tornou “dever do Estado”, devendo ser “[...] efetivada mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade” (BRASIL, 1988).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, Lei n.º 9.394/1996, a educação infantil passa a ser incluída como primeira etapa da educação básica, tanto as creches como a pré-escola. O art. 4º ratifica o dever do Estado com a educação escolar pública e deverá ser efetivado mediante a garantia de pré-escola e educação infantil gratuita às crianças de até 5 anos de idade (BRASIL, 2013). O art. 11 enfatiza que os municípios se encarregam de oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental. Juntamente, atribui-se a necessidade da formação específica do docente que irá atuar com a Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação (DCNEI) (BRASIL, 2009), que iniciaram em 1989 e foram atualizadas em 2009, são um marco importante para a construção da especificidade da educação infantil. A construção das diretrizes foi resultado de um amplo debate com diferentes setores da sociedade, profissionais da educação e movimento de mulheres. Essa conquista se deve, também, a partir de transformações na percepção da infância, o papel das instituições e a conquista de direitos educacionais que moldaram o cenário atual da educação.

A construção da especificidade da educação infantil necessita que se compreenda conceitualmente o que é a infância e a criança. Entende-se a infância como um conceito que muda o olhar para a criança como sujeito e a infância compreendida como um tempo da vida distinto de outras, entendida como categoria geracional com características próprias, situa a criança como ativa, capaz, produtora de cultura e com direitos que devem ser garantidos (CORREIA; AGUIAR; AMARO, 2023; LUNDY *et al.* 2024). A concepção de infância: “Se estende aos aspectos sociais, culturais e históricos, sendo a idade apenas mais um elemento” (SALVA, 2024, p. 97). Em relação à criança, entendemos que:

Não é um vir a ser, é um modo de estar no mundo. [...] há muitos modos de ver, modos esses que se modificaram ao longo da história, sendo a criança vista desde um não sujeito, depois como apenas alguém comparado com o adulto, mas de pouca idade, depois alguém que um dia seria sujeito, alguém a vir a ser, para hoje ser entendida como sujeito, diferente do adulto, porém não inferior e com papel ativo na sociedade (SALVA, 2024, p. 97).

O direito a uma educação de qualidade decorre dessa nova perspectiva de infância, de outro olhar para a criança e do entendimento de que ela é sujeito de direitos, sendo a educação um entre outros, o que nos impele à construção de uma educação de qualidade, voltada às especificidades das crianças.

As crianças constroem culturas próprias na interação com seus pares, nesse sentido, a escola, sendo um lugar de convivência coletiva e da construção de culturas. “As culturas infantis são vividas e compartilhadas com os sujeitos com as quais convivem, mas também nos espaços em que circulam”



(SALVA; URRUTIA, 2024, p. 38). A escola da infância, lugar das culturas infantis, de convivência coletiva, do estar junto, repentinamente, durante o período da Covid-19, perde a característica de coletividade, as crianças tiveram que ficar em casa, afastando-se do convívio com seus pares. A pandemia de Covid-19 comprometeu o direito das crianças à educação. A educação infantil é reconhecida como um direito essencial, pois contribui para o desenvolvimento integral das crianças em múltiplos aspectos, no entanto, a pandemia da Covid-19 comprometeu esse direito, principalmente devido ao fechamento das escolas, que limitou as interações sociais e as oportunidades de aprendizado lúdico, fundamentais nessa etapa. Além disso, desigualdades no acesso a recursos tecnológicos agravaram a exclusão educacional em famílias mais vulneráveis, evidenciando a urgência de políticas públicas que garantam esse direito, mesmo em situações de crise (CAMPOS; VIEIRA, 2021).

As professoras, na tentativa de manter o vínculo com as famílias, passaram a enviar materiais para suas casas, fazer contatos via telefone, utilizando, especialmente, o *WhatsApp*. As crianças pequenas, muito por reivindicação das famílias, em Santa Maria, foram as primeiras a retornar para a escola, a partir de maio de 2021, de forma escalonada e híbrida (MARAFIGA, 2022). Ou seja, as crianças retornavam para a escola, presencialmente, em grupos pequenos, e eram estimuladas a brincar individualmente. Sabe-se que o convívio e a interação são fundamentais para as crianças, conforme recomendam as DCNEI (BRASIL, 2009).

A escola, como lugar das crianças, “[...] é um organismo vivo que pulsa, muda, se transforma, cresce, amadurece. [...] A escola para as crianças pequenas nunca é a mesma de um dia para o outro” (RINALDI, 2012, p. 160) e, segundo a autora, a escola deve ser um espaço compartilhado, que respeite as diferenças, orientado por princípios democráticos e da participação. As escolas da infância são, portanto, os “[...] lugares de produção, aprendizado, cultura e experimentação sociopolítica. [...] Como lugares de ação, mais do que de palavras, uma verdadeira oficina artesanal” (RINALDI, 2012, p. 162). Desde a perspectiva apontada, percebe-se a escola como um lugar de convivência, interação, de aprendizagens, de afetos, de se sentir afetado, de estar com o outro.

A presença da tecnologia no contexto da educação infantil, para dar conta das práticas pedagógicas durante a pandemia, fez com que as crianças fossem empurradas para esse artefato, cuja influência ainda necessita de dados (MANTOVANI *et al.*, 2021). Em alguns casos, o uso de tecnologias direcionou as crianças para o uso de jogos virtuais, que incidem negativamente na saúde mental (ATAN, 2024).

Desde 2020 Salva e Martinez (2020), investigam os impactos da pandemia na experiência de vida das crianças. Sobretudo, por meio da expressão da saudade dos colegas, o sentimento de impotência diante da vida no isolamento social, coerente com os achados de Pascal e Bertram (2021). O



que as crianças nos mostram é a intensidade como percebem o cotidiano e talvez, tornaram-se ainda mais explícitos, naquele momento, ao se tornarem como “espelho da sociedade” (MELUCCI, 2001), ou seja, atuavam como um reflexo do que acontecia com os adultos. Melucci, quando usa a metáfora de espelho da sociedade, refere-se aos jovens, porém consideramos útil trazer para o contexto da infância, considerando que a nova compreensão de criança - anunciada por autores da sociologia da infância, tais como: Willian Corsaro (2011), que afirma a potência da criança ao reproduzir interpretativamente o contexto em que vive; Manuel Sarmiento (2009), que entende a criança como ator social; e Ana Lúcia Goulart de Faria (2015), que considera a criança sujeito histórico e participante da cultura - modifica o *status* da criança, colocando-a como protagonista. Nesse sentido, é possível compreender que a criança pode ser considerada, desde a tenra idade, “espelho da sociedade”, como metáfora, o que nos possibilita ver, através delas, o que nós, adultos, também vivenciamos. Nos discursos que se proliferavam, no entanto, eram as crianças o lugar do problema e não as pessoas adultas. Seria mesmo só as crianças que estavam com dificuldades no retorno?

EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

A pandemia da Covid-19 causou uma crise na educação infantil e impacto na vida das crianças. Considerando que no Brasil ela foi a última etapa da educação básica regulamentada e a especificidade do campo ainda estar em processo de construção e a prática educativa estar alicerçada nas interações e brincadeiras tornou-se muito difícil propor modos de atuação que não limitasse as crianças a exposição em telas de computador. As crianças, de acordo com Susanna Mantovani (2020, p. 1188, tradução nossa) são aquelas que se adaptam muito bem as mudanças de contextos, porém são elas também consideradas “os 'sensores' do que ocorre ao seu redor e, portanto, percebem a incerteza, o medo. E nós, hoje, não podemos saber se isso influenciará o seu desenvolvimento futuro”. A autora ao apresentar o contexto italiano aferiu que, pelo baixo índice de natalidade e o clima, muitas crianças têm contato com outras crianças apenas na escola, de modo que o período pandêmico impediu

[...] a possibilidade de estar ao ar livre, por exemplo, especialmente na Lombardia, em Milão, em Bérgamo, onde a pandemia começou e explodiu, e onde já no inverno costumam ficar frequentemente fechados em casa; o encontro com outras crianças da mesma idade ou de idades próximas (MANTOVANI, 2020, p. 1189, tradução nossa).

No Brasil o impacto na vida das crianças foi ainda mais dramático considerando o elevado número de crianças em situação de vulnerabilidade social. Segundo dados do IBGE (GOMES, 2022), um a cada quatro brasileiros viviam em 2020, situação de pobreza. Os grupos populacionais mais



afetados foram as mulheres, pretos e pardos e crianças de até 14 anos que ocupam as maiores de taxas de pobreza e extrema pobreza. Muitas das crianças nessa situação tinham a escola como lugar que lhe garante educação, cuidado, proteção e alimentação, de modo que o fechamento das escolas implicou que uma a cada três crianças viviam situações extremas. As instituições de educação infantil neste período foram forçadas a criar outras formas de atendimento, inclusive a distribuição da alimentação para as famílias mais vulneráveis. Raut e Huy (2022) relatam cenário semelhante no contexto indiano. Foram mais de 24 milhões de crianças entre 3 a 6 anos que ficaram sem nenhum tipo de atendimento educacional. No artigo, os autores sugerem que outras medidas deveriam ser tomadas para mitigar os impactos da pandemia, no que concerne à alimentação e educação das crianças pequenas.

Em relação as práticas educativas houve uma mudança extrema. Inicialmente o fechamento e o isolamento e aos poucos iniciando contato com as famílias, organizando distribuição de alimentos, depois criando possibilidades de contato através de telefones e redes sociais e envio de atividades para que as famílias realizassem com as crianças. Considerando a situação de vulnerabilidade das famílias no Brasil, muitas famílias não tinham como ausentar-se do trabalho, embora muitos lugares estivessem fechados. Na Itália o processo foi semelhante ao nosso, considerando as diferenças econômicas dos dois países. Segundo Mantovani (2020, p. 1191):

Após algumas semanas de paralisação, todas as escolas iniciaram atividades à distância, mas, em geral, não foram satisfatórias. As propostas de conteúdo e as “aulas” eram improvisadas e, muitas vezes, medianas, mas ocupavam muitas horas; as interações com os professores e colegas eram escassas, e os deveres de casa, excessivos.

Em pesquisa realizada no Brasil, a partir da escuta das crianças no ano de 2020 (SALVA; MARTINEZ, 2020) elas, em um primeiro momento, expressaram que tinham saudade da merenda, dos brinquedos, das professoras, dos colegas e, ansiosamente, esperavam pelo dia em que poderiam retornar à escola. Também expressavam o medo “do covid”, que parecia tomar conta do mundo. Nos encontros com suas professoras, mediados pelas tecnologias, narravam situações familiares de perdas, doenças e lares de extrema vulnerabilidade ficavam expostos. Ao mesmo tempo em que a privacidade da professora ficava exposta, as situações das famílias das crianças também. Segundo Marafiga (2022), durante o ano de 2020 em Santa Maria, as atividades foram realizadas remotamente amparadas pelo Decreto Municipal nº 64, de 02 de abril de 2020, que declara Situação de Emergência no Município. O Conselho Municipal de Santa Maria, através da Resolução 41 de 03 de julho de 2020 “regulamenta as Ações Pedagógicas Orientadas não presenciais na Educação Infantil no sistema municipal de ensino de Santa Maria” (SANTA MARIA, 2020).



As orientações expressas no decreto municipal ainda que desse respaldo ao modo como o atendimento às crianças estava sendo realizado e caracterizado como Ações Pedagógicas Orientadas não presenciais, não está previsto em nenhuma legislação que regulamenta a Educação Infantil no Brasil. Durante o atendimento em que foram realizadas as ações pedagógicas não presenciais as professoras contavam com o apoio das famílias que recebiam as orientações de como ajudar as crianças. Muitas das atividades sugeridas e enviadas pelas professoras eram relativas a manipulação de materiais que as famílias disponham em suas casas tais como: elementos da natureza, ou seja, terra, água, folhas de árvores, galhos, pedras, pedaços de madeira. Segundo Marafiga (2022, p. 77) havia certa “[...] resistência das famílias em viabilizar as condições necessárias para que as crianças desenvolvessem a proposta”, pois, não eram atividades ligadas ao processo de escolarização e as famílias entendiam que estando as crianças na escola, ainda que na educação infantil, as atividades deveriam ser voltadas ao processo de escolarização, ou seja, a construção da aprendizagem de escrita e leitura.

Uma análise da literatura internacional mostrou que as alternativas ao atendimento das crianças durante a pandemia foram diversas. Na Indonésia, o estudo de Rahiem (2024) mostrou as visitas domiciliares e atendimentos familiares em pequenos grupos foram uma alternativa a um contexto de baixas condições (dispositivos eletrônicos, internet e até eletricidade). O estudo de Cortés-Albornoz *et al.* (2023), por sua vez, destaca o impacto na educação das crianças durante a interrupção na presencialidade. Para os autores, a pandemia impactou a educação em diferentes níveis, mas, sobretudo, as crianças pequenas, que passaram por desigualdades no acesso às tecnologias, na diminuição e limitação das interações sociais, e, também, em condições subjetivas, que culminaram em estresse, ansiedade, fadiga, desestímulo para participar das atividades propostas pelos professores.

Oliveira (2024) conclui que a Educação Infantil foi profundamente impactada pelo ensino remoto emergencial, evidenciando desafios significativos tanto para os professores quanto para as famílias. A autora ressalta que a falta de infraestrutura tecnológica e de formação específica para o uso de recursos digitais comprometeu a qualidade do ensino, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Além disso, ela destaca que a ausência de interação presencial prejudicou o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, um aspecto essencial nessa etapa educativa, coerente com as conclusões de Campos e Vieira (2021). Com base nos referenciais teóricos analisados, Oliveira sublinha a necessidade de estratégias diversificadas, como o envio de materiais impressos e o apoio individualizado às famílias, que, embora tenham ajudado a minimizar os danos, foram insuficientes para superar as barreiras estruturais.

Ao mesmo tempo em que atividades eram desenvolvidas em parceria com as famílias, “[...] a escola foi preparando-se para um possível retorno presencial das crianças, foram construídas medidas



sanitárias, organizados os espaços com a sinalização da capacidade de pessoas estipulada em placas, entre outras adequações” (MARAFIGA, 2022, p. 78). O retorno presencial começou a acontecer a partir de maio de 2021, quando as atividades na educação infantil passaram a ser realizadas de forma híbrida e a presença das crianças na escola ocorria de forma escalonada. A Resolução do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria n. 45 de 15 de julho de 2021 fixa as diretrizes para o ano de 2021, orientando para as atividades presenciais, em pequenos grupos, no ano de 2021 (SANTA MARIA, 2021). O contato via redes sociais continuou com as famílias, uma vez que nem todas as crianças podiam ir à escola todos os dias e pressão das famílias pelo envio de atividades tradicionalmente vinculadas com as atividades de alfabetização geravam desconforto as professoras que em alguma medida resistiam, enviando para as famílias sugestões de atividades que rompessem com a lógica reprodutivista e antecipatória. Segundo Marafiga, (2022, p. 100) “[...] ainda assim, havia uma linha tênue entre uma perspectiva impregnada de práticas consideradas tradicionais as quais busca-se o rompimento”. Essa pressão das famílias gerou o que se considera um retrocesso quanto à especificidade da educação infantil enfatizada nos documentos legais como as DCNEI (BRASIL, 2009) e BNCC (BRASIL, 2017) cujo eixo central do currículo são as interações e brincadeiras.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO PÓS-PANDEMIA DA COVID-19

O retorno gradual em Santa Maria seguiu até final de 2021 e, no ano de 2022 o retorno presencial completou-se. Foi nesse ano que os maiores conflitos ocorreram e que se intensificaram os discursos de que as crianças demonstravam dificuldade de interação com os pares. Embora a pesquisa esteja sendo realizada em Santa Maria, esse fenômeno se manifestava em muitos outros contextos, cujas dificuldades da retomada a presencialidade se manifestava por um lado na dificuldade das crianças interagirem com seus pares e por outro no esgotamento mental das professoras que tinham dificuldades de fazer a mediação entre as crianças.

A pandemia da Covid-19 agravou significativamente os desafios já existentes na saúde mental das docentes, expondo e intensificando a precarização estrutural do trabalho na área da educação. Com a implementação do ensino remoto emergencial, houve um aumento expressivo na carga de trabalho, frequentemente invadindo o espaço pessoal e dificultando a separação entre as responsabilidades profissionais e domésticas. Essa dinâmica gerou um quadro de sofrimento mental marcado por estresse, ansiedade, fadiga e desmotivação, reforçado pela falta de infraestrutura e suporte adequado para lidar com as demandas do ensino remoto (BARNETT; GRAFWALLNER; WEISENFELD, 2021). Além disso, as professoras foram pressionadas a se adaptar rapidamente a novas exigências pedagógicas,



mesmo em um contexto de incerteza e limitações. Pereira, Santos e Manenti (2020) destacam que essas condições não apenas afetaram a saúde mental das docentes durante a pandemia, mas também podem ter repercussões de longo prazo, caso políticas que promovam suporte psicológico e melhorias nas condições de trabalho não sejam implementadas.

A ênfase nas atividades durante a pandemia negligenciou a necessidade de atenção e formação docente para que pudessem se preparar para o retorno a presencialidade. Coutinho e Côco (2020, p. 9) afirmam que “[...] as decisões aligeiradas marcam retrocessos, evidenciados em alinhamentos ao discurso do desenvolvimento de competências e de habilidades que sugerem centralidade no repasse de conteúdo (desconsiderando as necessidades, os direitos e os interesses das crianças”. Adensa-se a isso a completa desconsideração em relação aos sentimentos provocados nas pessoas como um todo durante a pandemia e que no retorno a presencialidade ainda estava muito presentes e as decisões políticas, em muitos países se beneficiavam da proliferação do medo como forma de controle. Segundo Estelles e Fischman (2020, p. 7): “As emoções estão sempre envolvidas na tomada de decisões políticas, especialmente em tempos de crise [...] os líderes populistas autoritários têm utilizado amplamente o medo como arma política”. O medo permeava todas as relações na comunidade escolar, envolvia as famílias que exigiam controle extremo das crianças, envolvia as professoras que não conseguiam conter interações das crianças e ao mesmo tempo as crianças não tinham aprendido as interações e ao estarem juntos gerava tensões, envolvia o temor da morte de familiares e em alguma medida o temor de não mais saber como conviver presencialmente com as outras pessoas. “Ignorar o poder do medo não é apenas ingênuo, mas também extremamente impraticável para qualquer proposta de educação cívica atual que tenha como objetivo ir além das boas intenções” (ESTELLES; FISCHMAN, 2020, p. 8).

A pandemia trouxe à tona e agravou crises estruturais que já estavam em curso, revelando de forma ainda mais evidente as fragilidades e desigualdades nos sistemas sociais, econômicos e educacionais. A transição emergencial para o uso das tecnologias, embora indispensável, mostrou-se insuficiente para atender plenamente às necessidades dos estudantes, especialmente das crianças em situação de maior vulnerabilidade. Além disso, o isolamento social enfraqueceu os laços educativos e ampliou os desafios de inclusão, evidenciando os limites das medidas paliativas adotadas para enfrentar uma crise dessa magnitude (RINCÓN-GALLARDO, 2024).

Apesar das dificuldades, a pandemia também abriu espaço para repensar o papel da escola e da educação na sociedade. Mais do que um espaço de construção de conhecimento, a escola precisa se afirmar como um lugar de acolhimento e cuidado (CAMPOS; VIEIRA, 2021), onde valores como solidariedade e cidadania sejam cultivados. Para isso, é necessário ir além dos modelos tradicionais e desenvolver práticas educativas que dialoguem com as realidades locais e atendam às necessidades



humanas e ecológicas do mundo contemporâneo. A pandemia evidenciou a urgência de transformar a educação em um processo que não apenas prepare as crianças para os desafios imediatos, mas também as capacite a construir sociedades mais inclusivas e sustentáveis no futuro (RINCÓN-GALLARDO, 2024).

Ao olhar para as crianças, no retorno à presencialidade, percebemos que os adultos também foram impactados no retorno à educação infantil. Com as narrativas de professoras e gestoras, investigamos esses impactos neste estudo.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi amparada pela abordagem qualitativa, narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000; ESPINOZA FREIRE, 2020; BLIX *et al.*, 2023; BLIX *et al.*, 2025). A pesquisa narrativa possibilita adentrar na complexidade vivida pelos sujeitos, suas histórias, suas experiências e os sentidos que atribuem aos acontecimentos vividos, ou seja, a própria pesquisa torna-se uma experiência, ao ser apresentada narrativamente. Construimos a pesquisa de modo que abarcasse reflexões acerca do retorno da pandemia por considerar que esse momento expôs o que se pode nomear de ‘crise na escola de educação infantil’, provocada pelas crianças que não se adequaram à escola no retorno. Traçamos como objetivo para este estudo *compreender as vivências e experiências narradas por professoras e gestoras, que envolvem o retorno à presencialidade, nos contextos da educação infantil, após o período da Covid-19.*

Nossa opção foi ouvir professoras e gestoras, realizando entrevistas presenciais, *face a face*, em profundidade, com o objetivo de entender o processo de retorno e as principais dificuldades encontradas naquele momento (MADRIGAL, 2021). A entrevista abrangia uma questão inicial para desencadear a conversa. Realizamos entrevista com professoras de quatro escolas diferentes. Três localizadas em Santa Maria e uma localizada no município de Três Passos, ambas localizadas no Rio Grande do Sul. Ao todo, foram entrevistadas oito docentes, quatro ocupando o cargo de professora e quatro ocupando o cargo de gestora. Tanto as professoras e gestoras como as escolas são identificadas com nomes fictícios para preservar suas identidades.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e a organização dos dados feita por categorias alicerçadas na “ATD” (MORAES; GALIAZZI, 2016). A metodologia se situa no campo da pesquisa qualitativa, conforme os autores, localiza-se entre a análise de conteúdo e a análise de discurso, em um esforço para produzir outras compreensões sobre um fenômeno. A ATD necessita que no processo de construção do objeto, além da descrição, ocorra um aprofundamento que possibilita a construção de



categorias que são próprias do processo de análise. O *corpus* teórico produz os elementos para a compreensão do *corpus* empírico que pode ser, em um primeiro momento, descrito e, na busca de aprofundamento, precisa ser interpretado e compreendido. Os dados empíricos são organizados por eixos de sentido, que tanto podem se relacionar com as categorias *a priori* como podem suscitar categorias emergentes. Mesmo que a metodologia de análise transite entre a descrição, a interpretação e a compreensão do fenômeno, esse processo é compreendido como conhecimento, ainda que parcial e provisório. A metodologia de ATD tem como centralidade a linguagem, uma vez que é por meio da linguagem que “[...] o sentido surge e se manifesta” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 28).

A ATD tem se consolidado como uma metodologia produtiva em pesquisas qualitativas, destacando-se por sua capacidade de transformar dados empíricos em compreensões teóricas aprofundadas (MAGNO; GONÇALVES, 2024; SOUZA *et al.*, 2023). Os elementos principais da análise textual discursiva são a desmontagem dos textos que: “[...] implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de produzir unidades constituintes de sentido [...]. A construção de relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 33-34).

A metodologia da ATD “[...] exige uma impregnação aprofundada com os elementos do processo analítico” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 42), pois é através desse aprofundamento que se pode produzir outras compreensões. Isso significa explorar outros significados que se entrelaçam entre o corpo teórico e os dados produzidos por meio das entrevistas. Os dados organizados por unidades de sentido geram as categorias que podem combinar o método dedutivo e indutivo. Por meio do método dedutivo se parte de uma categoria antes mesmo de examinar os dados. Pelo método indutivo, as categorias emergem a partir do *corpus*, nesse caso, a partir das entrevistas foi possível perceber que as dificuldades emergiam, também, das professoras. A partir da leitura das entrevistas, da sua desmontagem e categorização, três categorias emergentes foram constituídas, a saber: *As professoras e a saúde mental*, *Os adultos e o brincar* e *Medos e frustrações*. A ATD ajudou a produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos, visando a construção de um lócus interpretativo do objeto de estudo. Buscou-se entender as experiências das professoras, que narram as angústias e os desafios do retorno à presencialidade.

Os dados empíricos foram produzidos por meio de entrevistas que, segundo Madrigal (2021), representam uma ruptura com os modelos tradicionais da pesquisa qualitativa. A entrevista narrativa prioriza o diálogo horizontal entre entrevistador e entrevistado, criando um espaço onde ambos contribuem para a construção de significados. Colombo (2016), por sua vez, propõe a reflexividade construcionista como princípio para estabelecer um diálogo que se caracteriza como proximidade, com



vistas a produzir narrativas reflexivas. Estas “[...] narrativas reflexivas se tornam então como um modo de produzir textos dialógicos, sem ocultar a assimetria de poder que caracteriza cada possível diálogo” (COLOMBO, 2016, p. 21). O diálogo exige uma postura de escuta que leve a sério os sujeitos e, ao mesmo tempo, abra a possibilidade de “[...] interpelá-los, fazer perguntas indiscretas. Isso significa dialogar” (COLOMBO, 2016, p. 21).

De forma complementar, a reflexividade narrativa, como apresentada por Passeggi (2020), oferece uma perspectiva que enfatiza a compreensão da vida como um processo de articulação entre a experiência vivida, o autoconhecimento e a produção de sentido histórico. Seguindo a abordagem de Wilhelm Dilthey, retomada por Passeggi, é possível considerar que a narração autobiográfica reflete um movimento hermenêutico que permite a elaboração de uma consciência histórica e a reinterpretação contínua da própria existência.

Durante as entrevistas, percebemos que foram evidenciadas as dificuldades das crianças nas interações e brincadeiras, porém, de igual modo, evidenciou-se a dificuldade das pessoas adultas no retorno da pandemia. A pandemia da Covid-19 trouxe desafios singulares para todas as faixas etárias, afetando tanto as crianças quanto os adultos de maneiras profundas e interligadas.

Aborda-se, doravante, narrativas das professoras e gestoras entrevistadas sobre os desafios enfrentados por elas no retorno à presencialidade, após a pandemia de Covid-19. Considerando a metodologia da ATD, aspectos relativos aos modos como cada professora se colocou no diálogo são muito importantes e se destacam alguns elementos. O primeiro deles diz respeito à memória ainda viva do passado recente. As entrevistas foram feitas em 2023, supostamente após o período mais crítico da pandemia, mas as questões emocionais ainda estavam bastante latentes. Algumas professoras se emocionaram durante a entrevista, ao lembrarem o medo, a angústia, o adoecimento, as perdas, as inseguranças no momento do retorno e o medo do futuro. O que as professoras narraram são questões profundas e complexas, ainda que se considere que a narração, como nos diz Alberto Melucci (1996), contém opacidade e nem tudo que se vive é passível de narrar, ou seja, elas não são a totalidade da experiência.

Considerando a complexidade de narrar e toda a episteme que contém a narrativa, ela pode ser entendida como um processo de produção de si, ao mesmo tempo em que a narrativa é produzida (SALVA, 2021), narrar é também dar-se a ver, expor-se, ainda que com limites e opacidade. Ao escutá-las, foi possível perceber que a vida dessas mulheres é uma dinâmica complexa, apenas pelo fato da existência, uma vez que a elas cabe a maior responsabilidade pela casa, pelo cuidado dos filhos, acumulando trabalho doméstico, formação continuada e trabalho na escola e, durante a pandemia, tudo se modificou e adensou. Percebeu-se que as dificuldades das pessoas adultas são recorrentes no retorno



da pandemia e outras dificuldades das crianças são aquelas que nos acompanham desde a institucionalização da educação infantil no Brasil. São tramas relacionais, “[...] sociais e experiências cognitivas” (INFANTINO, 2022, p. 75) que já se evidenciavam nos contextos educativos da educação infantil antes da pandemia. Ou seja, as dificuldades já se anunciavam, visto que o contexto de educação é atravessado por afetos, conflitos, incertezas, medos que estão presentes em nossa sociedade e, durante a pandemia, intensificaram-se ainda mais e as crianças foram ainda mais impactadas sob a pretensão de seguir com as práticas educativas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As professoras e a saúde mental

A experiência de Maitê foi bem intensa nesse sentido, após relatar seu processo formativo até chegar à escola que atua, narrando suas experiências de docência em outros contextos e o desejo de seguir sua formação e cursar o Mestrado Profissional, ela também engravidou durante o período.

E aí, quando eu pensei no mestrado, a ideia era trabalhar com a saúde mental dos professores, resgatando, lá, o trabalho que a gente pensa com o professor [...]. E aí eu ingressei no mestrado. Depois, eu descobri que eu estava grávida. E também era um projeto de vida, tanto quanto o mestrado, era algo que a gente já vinha pensando. Eu sempre dizia, depois que eu passar no concurso, eu vou engravidar. E aí aconteceu. Só que aí nós vivemos tudo isso na pandemia, o mestrado e a gravidez. Então, foi... Ó! E aí... Quando a gente precisou voltar, assim, pra entregar material, pra... Eu estava no final da gravidez e isso foi... (a professora se emociona, chora). Me desculpe. Foi bem ruim porque a gente sentiu muito medo, a gente perdeu muitas pessoas. E a gente não sabia como lidar, a gente nunca sabe como lidar com isso (Maitê - Entrevista - Setembro de 2023).

Se, como refere Rinaldi (2012), a escola de educação infantil é pensada como lugar da vida, como um organismo vivo, ela o é para todas as pessoas: professoras, gestoras, auxiliares, famílias, crianças que pensam, sentem, se afetam, são afetadas pelas situações do cotidiano. No retorno da pandemia, a escola era lugar de medo, de insegurança. A narrativa de Maitê expressa, ainda, uma sobrecarga que afeta, principalmente, as mulheres. A docência, a maternidade, a formação. Se a vida das mulheres é sempre um exercício de sobrevivência e resistência, parece ter sido muito mais intenso durante a pandemia. A professora Maitê, que estuda sobre saúde mental, viu-se afetada pelo próprio tema de estudo e nos faz lembrar António Nóvoa (2015, p. 25), em sua célebre “Carta a um Jovem Investigador em Educação”, que diz: “[...] cada um tem de fazer um trabalho sobre si mesmo até



encontrar aquilo que o define e distingue. E ninguém se conhece sem partir”. Seguimos com a narrativa de Maitê:

Então, foi bem traumática essa volta, mas eu consegui, aqui na escola, eu consegui ajustar que eu ficasse somente no remoto. E aí os alunos que vieram, uma outra colega assumiu, então, eu ficava com remoto da minha turma. Durante o período da pandemia, me afastei para tratar da saúde mental, tratar da ansiedade. Fiquei, no ano passado, afastada por um tempo, para fazer tratamento de saúde. E aí, quando eu voltei com o mestrado, eu dizia muito isso para o professor. Tá, mas aí a gente vai pesquisar sobre a saúde mental, eu vivendo tudo isso. Porque eu não me sentia bem para falar sobre a saúde mental das colegas. E aí ele começou a me provocar e dizer que essa é a pesquisa em ação (Maitê - Entrevista - Setembro de 2023).

Ana Valéria Oribes Dias (2021), em pesquisa sobre a saúde mental, alerta sobre a necessidade de cuidados com os professores durante a pandemia, pois esse período gerou um “sentimento de impotência” que levou as docentes a um estado de sobrecarga e fragilização da saúde mental. De acordo com a autora, nesse contexto, mostra-se ainda importante a acolhida, o suporte emocional, de modo a ajudar as professoras e a se recuperarem do sofrimento daquele momento.

A narrativa de Maitê, que compartilha os desafios emocionais vividos durante a pandemia, conversa diretamente com os achados de Cho *et al.* (2024), que ressaltam os impactos profundos desse período na saúde mental dos professores. O afastamento para cuidar da própria saúde mental e a sensação de sobrecarga descritos por Maitê são um reflexo das altas taxas de ansiedade, depressão e estresse enfrentadas por muitos docentes durante a crise. De acordo com Neitola *et al.* (2024), esses sentimentos foram agravados pelo aumento da carga de trabalho, pela sensação de ineficácia no ensino remoto e pelas dificuldades na interação com as crianças, conforme relatos de professores na Estônia e na Finlândia. Nos Estados Unidos, a pesquisa de Barnett, Grafwallner e Weisenfeld (2021) também revelou essa realidade, destacando a necessidade de ações voltadas ao cuidado da saúde mental tanto de professores quanto de crianças.

Nesse contexto, é essencial valorizar estratégias de suporte emocional e acolhimento, fundamentais para ajudar os professores a superarem os desafios impostos pela pandemia, tanto na esfera pessoal quanto profissional.

Retornando à narrativa de Maitê, ela expressa que passou pelo período de negação, tendo em vista que ela acreditava que o ‘novo vírus’ não chegaria até a cidade em que mora, mas, sim, que era uma realidade das cidades grandes e, depois, ouvindo as notícias, vendo os hospitais lotados, relata a perda de conhecidos, amigos e familiares e, posteriormente, o sentimento de medo diante de algo tão assustador. Durante a sua entrevista, ela se mostrou incomodada com os inúmeros relatos que surgiram sobre a educação, quando as pessoas falavam sobre o ano letivo ser “um ano perdido”, inclusive, ela



argumenta que perder um ano significa perder uma vida; no caso da pandemia, foram milhões de vidas; no Brasil, foram mais de 700 mil óbitos.

A professora evidencia que as práticas, quando a escola suspendeu as atividades presenciais, tinham muito mais o compromisso de manter o vínculo com as famílias, independentemente da habilidade que seria trabalhada. Conhecer o contexto da família era o objetivo principal. Diante disso, a equipe da EMEI Estrela Cometa percebeu que não adiantava apenas produzir vídeos maravilhosos, pois a maioria das famílias tinham acesso apenas a dados móveis e algumas famílias estavam passando por situações de vulnerabilidade. Em todas as escolas da periferia da cidade, a escola auxiliou com alimentos, colocou-se à disposição para acolhimento e diálogo com as crianças e familiares, essa foi a proposta enquanto grupo - manter o vínculo, independentemente das circunstâncias que haviam se modificado, considerando que a escola se deslocou até o ambiente familiar de estudantes e professores, diferente de sua ação tradicional (SILVA; GOMES; SILVA, 2023). Esse resultado colabora com as contribuições de Raut e Huy (2022) ao apontar as visitas domiciliares como forma de intervenção educativa.

Os adultos e o brincar

242

No ano de 2023, quando realizamos a entrevista, Maitê enfatizou que, naquele momento, as crianças da EMEI Estrela Cometa já podiam se abraçar, fazer rodinha, ir para a pracinha, ainda que houvesse o desafio em relação às famílias, que é de compreender essa nova realidade, visto que as famílias relatavam o medo de possíveis doenças e exigiam cuidados em relação ao uso de agasalhos ou à brincadeira ao ar livre. Em sua narrativa, a professora esclarece que o maior desafio não foi com as crianças e nem com as famílias, mas com as próprias professoras, ao perceber que o paradigma de ação pedagógica foi modificado depois da pandemia, pois tanto as crianças como as professoras e o contexto de vida foram modificados. Logo, se o tempo é outro, o trabalho também deve ser outro.

Percebe-se, na narrativa de Maitê, as fragilidades e dificuldades dos adultos durante a pandemia e, também, no retorno. As pessoas adultas carregam as marcas desse tempo, tanto pela perda de familiares como em relação ao próprio afastamento que modifica as relações e interações entre as pessoas. Isso se evidenciou pelos casos de ansiedade e depressão, sobretudo, nas docentes (HUTCHISON *et al.*, 2022).

Outra pessoa entrevistada, da mesma instituição, é a vice-diretora Dandara que, no período da pandemia e do retorno à presencialidade, era coordenadora da escola. Ela descreveu as situações que



vivenciou no cotidiano escolar como reflexo da pandemia e, mais especificamente, no momento da entrada das crianças, quando os familiares passam as orientações. Segue a narrativa de Dandara:

Na gestão é assim, com relação às famílias, a gente vê que elas estão com muito medo, assim, com a pandemia, os pais começaram a fazer tudo pelos filhos, eles ficaram dentro de casa e eles tinham mais tempo, assim, criança de quatro anos, o pai dando comida na boca. São muitas recomendações, proibições de ir na pracinha, que a gente sente até hoje. Os pais comunicam que a criança está com tosse e não pode ir na pracinha. A gente teve que fazer reuniões com os pais colocando que é preciso que a criança brinque, que a criança rale o joelho, por que como é que a criança vai aprender? (Dandara - Entrevista - Setembro de 2023).

Há dois pontos que merecem a nossa atenção na narrativa de Dandara. O medo da exposição das crianças faz com que a família redobre o cuidado com elas, o que se considera legítimo, uma vez que houve muitas mortes. Outro ponto se refere ao entendimento da especificidade da educação infantil pelas famílias que, muitas vezes, se reflete na ânsia de antecipar a escolarização e, com isso, o ensino de conteúdos e a alfabetização. Quando as famílias não têm a compreensão da importância do brincar e da interação, é papel da coordenação e das professoras explicar, uma vez que quem tem formação para isso são as docentes e gestoras que atuam na escola.

Consideramos importante tratar da especificidade da educação infantil e da importância do brincar, enfatizando que ele é uma parte essencial do desenvolvimento da criança, é um direito fundamental assegurado por convenções internacionais e legislações nacionais (DOEK, 2021; CASEY; MCKENDRICK, 2023). Esse direito pode possibilitar que toda criança tenha a oportunidade de participar de atividades lúdicas as quais são indispensáveis para seu desenvolvimento integral, incluindo o físico, cognitivo, emocional e social. Infelizmente, em alguns contextos, como o dos países europeus, muitas vezes o brincar é negligenciado, ao ser considerado um elemento de natureza privada (JANOT; RICO, 2020).

Por meio do ato de brincar, as crianças têm a oportunidade de expressar sua criatividade, imaginar novos mundos e realidades. O brincar oferece um espaço em que as crianças podem experimentar, no qual desempenham diferentes papéis no faz de conta, exploram o ambiente que as cerca de forma segura e enriquecedora (BARBOSA, 2011). Brincar proporciona um espaço seguro onde as crianças podem experimentar e explorar esses diferentes papéis e situações. Nessa experimentação, elas têm a liberdade de cometer erros e aprender com eles, o que é vital para o desenvolvimento de sua autonomia e autoestima. Brincando, elas interagem com outras crianças e adultos, aprendendo a se comunicar, negociar e resolver conflitos, o que é fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais. Além disso, o brincar é uma forma de as crianças produzirem e compartilharem cultura,



transmitindo e recriando tradições, valores e conhecimentos entre si. Assim, o brincar para além da atividade lúdica, é uma prática essencial para a formação de indivíduos criativos, seguros e capazes (RODRIGUES; FRISON, 2023; WRIGHT *et al.*, 2023).

É evidente a dificuldade de os pais compreenderem que as crianças precisam estar em circulação ao ar livre, uma vez que a educação infantil tem a especificidade das interações e brincadeiras como o eixo central do currículo, conforme as DCNEI (BRASIL, 2009). A narrativa da vice-diretora Dandara expressa preocupações em relação à atitude dos pais.

Eu fico ali, na porta, e são muitas as recomendações que eu recebo. Eu tenho que transmitir para os professores. A criança não pode tirar o casaco. Professora, cuidado com isso. Professora, cuidado com aquilo. Olha o ar-condicionado, pega vento demais, pega isso. São várias recomendações. Os pais não tinham esse tipo de cuidado, tinham cuidados, mas não em excesso, têm vezes que eles extrapolam. Tem um pai, da turma da tarde, que ele traz o menino de casaco e de touca e a criança tem que sair daquela mesma forma. Se não sai como entrou, ele questiona: por que ele tirou o casaco, professora? (Dandara - Entrevista - Setembro de 2023).

O cuidado em excesso, que revela a narrativa de Dandara, possibilita-nos compreender e reconhecer que o medo da pandemia afetou a todos. É legítimo que as famílias tentem proteger as suas crianças. Por ser um contexto de vulnerabilidade social, sabe-se que esses foram os lugares mais afetados pela pandemia, pois foram os lugares que as pessoas mais sofreram riscos de vida. Diante de tal situação, a equipe da EMEI Estrela Cometa percebeu a necessidade de realizar reuniões com as famílias, com maior frequência, para que, juntas, as pessoas adultas tivessem a possibilidade de compreender esse novo momento, que é o pós-pandemia, que, por um lado, precisam de segurança e certo controle das interações e, por outro, é necessário entender a importância do brincar para as crianças.

Brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil, ocupando um papel central na Educação Infantil. Na perspectiva histórico-cultural, Rodrigues e Frison (2023) destacam que, por meio das brincadeiras, as crianças não apenas internalizam significados sociais, mas também desenvolvem habilidades importantes, como criatividade e autocontrole, enquanto interagem com o ambiente e com outras pessoas. Nesse cenário, o professor se torna um mediador essencial, planejando e organizando atividades lúdicas que enriquecem o aprendizado e promovem o desenvolvimento integral das crianças.

Medos e frustrações

Na continuidade, vamos abordar narrativas da entrevista feita com uma professora da EMEI Montanha do Verde que também narra as dificuldades das pessoas adultas e evidencia alguns pontos que trouxeram medo e frustração diante do retorno para a escola, após a pandemia de Covid-19.



Para quem é professor e para quem viveu isso, foi uma coisa muito agressiva. Tu estar todo dia numa sala de aula, rodeado de crianças, vivendo. Porque a educação é vivência. É amor, é você trabalhar com imprevisibilidade, é você trabalhar com a vida, com a ação, com o movimento. E a gente se privou de tudo. A gente que trabalhava com o movimento, com a vida numa escola, teve que se conformar com uma tela de computador, quando havia uma tela de computador (Juliete - Entrevista - Setembro de 2023).

Ao expressar que o retorno “foi uma coisa muito agressiva”, podemos considerar, primeiro, o movimento que obrigou as crianças e professoras a ficarem em casa para se proteger. Ao mesmo tempo em que ficar em casa foi uma forma de proteção, também podemos considerar que foi uma agressão, já que a liberdade se restringiu e o convívio ficou limitado aos familiares próximos. A professora também considerou que foi uma agressão ficar longe das crianças, pois educação infantil é relação, é interação, é vida, é afeto e, durante o período, prevaleceu o isolamento, a solidão, o silêncio.

A educação é presença, é estar com. A pedagogia é estar de mãos dadas com a criança, defende Michel Serres (1991), não para aprisioná-las, mas para iniciar a viagem com elas, cujas aprendizagens se darão no percurso. O mestre, o pedagogo(a) está aí para convidar a criança a partir, metaforicamente, é a viagem que expõe a criança à aprendizagem, à autonomia. A professora está aí para propor, acolher, encorajar, mas quem caminha é a criança com o adulto.

Outra narrativa é a da professora Juliete. Ela conta que a EMEI Montanha do Verde, por ser uma escola do campo, nem sempre tinha o sinal de internet estável, às vezes, não era possível acessar ou as famílias de algumas crianças não tinham acesso e se deslocavam à escola para serem auxiliadas e usar a internet, pois não tinham em casa. Ainda que a professora pensasse em mil propostas, a situação não era do cotidiano das crianças.

O ensino remoto, para mim, foi uma das experiências mais frustrantes. Como eu falei, faz sete anos que eu estou no município, mas já trabalho há mais de dez anos na escola. E, para mim, foi a experiência mais frustrante da minha carreira, foi essa experiência do ensino remoto. Por várias razões, primeiro, conforme as realidades, né? Na educação infantil, o que mais frustrava é de ficar totalmente podada de interagir com essa criança. As crianças têm a necessidade de se movimentar, de ter experiência, toda criança tem e, nessa idade, o tempo de concentração deles é menor, eles não tinham como ficar atrás das telas, ficar ali, olhando para ti, te escutar, falar, para te aproximar delas (Juliete - Entrevista - Setembro de 2023).

Nessa narrativa, a professora Juliete ressalta a frustração ao pensar na importância da interação, do movimento e das vivências na educação infantil. As práticas na educação infantil envolvem muitas linguagens, a corporeidade, a comunicação, seja pelo diálogo, pelo riso ou pelo choro. Todas essas questões estão conectadas às dificuldades das pessoas adultas, como a preocupação da professora em relação às infâncias, a impossibilidade de desenvolver as práticas educativas, em especial com os bebês e crianças bem pequenas, considerando as especificidades da educação infantil e as problemáticas da



Covid-19, que necessitava de isolamento e que, ao mesmo tempo, denominou-se isolamento social, mas o isolamento é mais complexo, era um isolamento dos corpos, do contato, da interação. Como as crianças participaram do mundo nesse período? Também em isolamento e foram ‘empurradas’ à exposição das telas. Agnese Infantino (2024) chama a atenção para a especificidade da educação infantil, afirmando que:

Não pode ser pensada como uma dimensão abstrata, onde reina a necessidade imóvel de ser povoada de ideais, de ideias estáticas de criança, de modelos artificiais e representações conceituais artificiais e completamente desligadas da vida. A educação infantil se faz e está acontecendo de mil formas e quando tentamos pensar os processos educativos que se movem a partir dos locais dedicados à educação (creche, pré-escola) nos encontramos refletindo sobre como eles podem nos colocar dentro dos processos mais complexos em curso em nosso mundo, buscando, sem onipotência ilusória, gerar um impacto qualitativo e transformador nas experiências das pessoas pequenas e grandes que delas participam (INFANTINO, 2024, p. 38).

Diante da realidade da EMEI Montanha do Verde quanto ao acesso à internet, as professoras começaram a realizar visitas com todo o cuidado, geralmente no portão das casas, para poder ver as crianças. Conforme os picos da pandemia estavam muito elevados, as professoras não podiam fazer essas visitas. Um dos maiores desafios foi ter o contato com as crianças para que a professora se constituísse como uma referência. Esses contatos eventuais, para a entrega de materiais, tiveram continuidade através de chamadas de vídeo. As famílias relataram que as crianças perdiam o interesse, nem sempre achavam atrativo o que era proposto pelas professoras.

Embora houvesse esforço por parte das professoras, não havia conhecimento e nem recursos tecnológicos suficientes, o que acabava por apresentarem propostas bastante amadoras, mesmo com empenho e tentando fazer com a melhor qualidade possível. Segundo a professora, tudo isso foi importante para manter o vínculo, porém, em termos de experiência para as crianças, foi considerado “um desastre”. Segundo a narrativa de outra professora, ao retornarem à escola, muitas crianças haviam perdido a capacidade de caminhar, de subir escadas, de ultrapassar obstáculos simples. O contato serviu para ver as famílias, as crianças, saber como estavam e o que estava acontecendo, tentando criar uma forma de não negligenciar o atendimento (CAMPOS; VIEIRA, 2021), mas sabemos da importância do encontro presencial.

No caso do local em que atua a professora Juliete, percebe-se que, como um todo, a escola se sensibilizou, auxiliou por meio das visitas, ligações, diálogos e distribuição de alimentos que vinham para o lanche da escola e algumas campanhas, em datas comemorativas, em que as professoras realizaram carreatas e com os seus carros arrecadavam o maior número de doações possíveis. Enquanto grupo de professoras, tentavam auxiliar nas situações difíceis as quais as famílias estavam vivendo. Esse



desafio que a professora destaca, sobre saber como as crianças estavam, foi angustiante para ela enquanto pessoa e profissional, pois assim como ela percebeu a fragilidade, outros pesquisadores também levantaram tais dificuldades (CAMPOS; VIEIRA, 2021).

De fato, as comunidades em situações de vulnerabilidade social sofreram muito com a questão econômica. A professora Dandara, já citada anteriormente, narra, na entrevista, que essas comunidades ficaram mais expostas ao vírus, pois não tinham a possibilidade de parar de trabalhar, muitos trabalham com reciclagem e ficaram expostos por trabalhar na rua. Já a professora Juliete conta que a EMEI Montanha do Verde tinha o apoio do transporte escolar o qual entregava os alimentos e os materiais para as famílias e as crianças, como tintas, massinhas de modelar, folhas, canetinhas, lápis de cor, botões, linhas, lantejoulas e palitos de picolé para que as crianças pudessem explorar as materialidades enviadas. Ainda que fizessem o que era necessário e possível, as professoras não ficaram ilesas de julgamentos.

Inclusive, a nossa classe sempre foi muito comparada, né? A gente escutava assim: “esses professores não querem trabalhar, todo mundo voltou e eles não”. [...] Nós trabalhamos com crianças que não sabem cuidar da sua saúde, ainda precisam adquirir hábitos de higiene. Eles estão aprendendo. Como que eu ensino para uma criança? Como eu faço uma criança de berçário ficar com máscara em turno integral? Então, todo mundo voltou, de máscara, viseira, álcool gel. Eu poderia ter voltado muito antes, mas como que eu convenço uma criança que coloca tudo na boca? Que se arrasta pelo chão, que não sabe caminhar ainda, como que eu ensino para ela que ela tem que seguir um protocolo? Aí, eu vou tirar todos os brinquedos da sala porque eles não podem ter contato, porque eles não podem se trocar por causa do vírus. Como eu vou tirar todos os brinquedos da sala? Então, o que essa criança vai fazer na escola? Se a escola é vida, é interação e socialização? (Juliete - Entrevista - Setembro de 2023).

Evidencia-se a revolta ao escutar as inúmeras comparações e críticas em relação às professoras, acusando-as de não querer voltar à escola e o medo no retorno à presencialidade. Medo por elas, de se contaminarem, pelas crianças que colocavam a mão na boca, não tinham os cuidados, como as pessoas adultas. Se as crianças sentiam dificuldades, as professoras também sentiam. Os protocolos eram necessários, todavia, a sensação relatada pela professora era do disciplinamento dos corpos e de não conseguir respeitar a necessidade da criança, que é de interação, movimentação e experimentação, inviabilizados por todos os protocolos de distanciamento. A professora estava adaptada com a dinâmica das escolas do campo em que trabalha, que predomina a cooperatividade, a coletividade. Então, a pandemia de Covid-19 foi uma mudança brusca no contexto escolar.

É compreensível e sensível o medo da professora, tendo em vista que a corporeidade, para as crianças, é extremamente relevante. A criança se comunica com o mundo e produz cultura por meio do corpo, explora e vivencia o cotidiano. Com o corpo, é possível sentir-se, mas também sentir tudo aquilo que atravessa a vida na educação infantil. Carla Rinaldi (2012, p. 170) diz que a criança é competente:



Porque tem um corpo, um corpo que sabe falar e ouvir, que dá uma identidade e com o qual ela identifica as coisas. Um corpo dotado de sentidos que podem perceber o meio ambiente circundante. Um corpo que corre o risco de se afastar cada vez mais dos processos cognitivos se seu potencial cognitivo não for reconhecido e aprimorado, um corpo que é inseparável da mente. É cada vez mais claro que mente e corpo não podem se separar, pois formam uma unidade com qualificação recíproca.

A criança precisa experimentar, tocar, sentir as diferentes materialidades, abraçar o colega, colocar o pé na grama ou encostar em uma planta, são formas de sentir e compreender o corpo, se conhecer. A partir do corpo e suas sensações que o desenvolvimento da criança acontece (ZHANG *et al.*, 2024).

A professora Fátima, da EMEF da Ponte, narra os desafios enfrentados no retorno, como conhecer as crianças, as rotinas, adaptar as propostas, os espaços e o novo contexto, que era uma demanda não só de Fátima como de todas as professoras da escola. A ansiedade era um sentimento forte, uma vez que eram muitas as dúvidas que cercam esse momento de compreender como seria o retorno, considerando os protocolos de prevenção, como o uso da máscara, o distanciamento entre as crianças e as preocupações com a higienização dos recursos e ambientes. Em sua narrativa, a professora reforça:

Às vezes, eu pensava assim, parece que tudo o que eu já sei, já estudei, já fiz, parece que não funciona mais”. Conseguimos ir trabalhando, também, com as crianças, com as famílias, nessa área, a gente precisou chamar as famílias para conversar, para ver como é que era essas crianças, em casa, sabe, pra gente trabalhar juntos. Chamar a família para nos ajudar, porque é um trabalho e a escola não faz nada sozinha, né? A diretora não vai fazer sozinha, a professora também não é a escola em si. Toda escola não vai fazer se não tiver a família ali, né, sabendo, e para nós ajudar, porque, enfim, as crianças convivem aqui, mas passam mais tempo em casa (Fátima - Entrevista - Junho de 2023).

Apesar do medo em relação ao retorno, as reuniões pedagógicas foram importantes, nesse momento, para a professora Fátima. Pois, nas formações, as professoras traziam questões necessárias, compartilhavam suas experiências e, assim, tinham a possibilidade de se ajudarem. A professora fala sobre o fato da escola que sempre teve problemas, cada ano é diferente, as crianças, as turmas, nunca é igual. Contudo, ela percebeu o quanto a pandemia potencializou esses problemas, tanto em relação aos recursos como à necessidade do apoio psicopedagógico, psicológico, inclusive, para professores.

Naquele momento, a prioridade era ajudar as famílias a se inscreverem em programas, realizar matrículas, uma vez que as famílias não tinham acesso à internet e esse apoio era imprescindível, entre outras ações. A professora se refere ao primeiro cadastro que as famílias precisaram fazer para manter o contato com a escola, que deveria ser por um e-mail institucional, para fazê-lo, as famílias iam até a



escola porque não tinham internet potente para realizar esses cadastros. A escola se colocou à disposição para auxiliar.

A gestora trata o afastamento das crianças e famílias da escola como um abismo, um buraco que ficou entre a escola e elas, devido ao distanciamento. Alana, na narrativa a seguir, destaca que, por mais que se fale muito no quanto as crianças estão diferentes no pós-pandemia, ela percebeu a mudança nos e nas docentes.

Não era só dificuldade das crianças, os professores da educação infantil voltaram muito diferentes e são diferentes até hoje. A gente vê que as professoras não são mais as mesmas, eu ainda entro na sala, por exemplo: tem uma aqui no maternal I, eu tenho duas professoras da educação infantil e foram retirados todos os brinquedos grandes da sala e os brinquedos que, segundo elas, ofereciam algum perigo, tipo, os balanços da sala foram retirados, pois as professoras têm medo. Nós sempre tivemos os balanços dentro da sala. Nós sempre brincamos com as crianças, as crianças sempre aprenderam a se embalar e agora nós temos medo que as crianças se balancem, a ponto de machucar as outras. Eu tive que aceitar que tirassem os balanços, porque as professoras tinham muito medo e elas tiravam durante o dia e depois elas disseram: “Não, nós não queremos mais os balanços, se acontecer alguma coisa nós vamos ser responsabilizadas”, e os balanços foram retirados, isso é um recorte do que tem acontecido (Alana - Entrevista - Junho de 2023).

A gestora enfatiza, em suas narrativas, o quanto as professoras têm dificuldade de realizar o seu trabalho no pós-pandemia. Enquanto gestora, escuta as professoras e os desafios cotidianos, ela reforça sobre um de seus diálogos com a professora do berçário, que expressa: “*Eu não sei mais trabalhar com bebês*”, o que revela insegurança e uma mudança brusca no trabalho e na vida. Ela vê como uma necessidade a formação de professoras, de falar sobre os espaços, tempos, qual o lugar dos bebês e das crianças pequenas na educação e na sociedade, para compreendê-las e, também, compreender o lugar da docente, nesse sentido.

Outra situação que envolve um professor da escola também é narrada por Alana.

Sabe, teve um dia que ele estava vindo de outra cidade, ele parou no meio da estrada e ele me ligou, também, me disse: “Eu tô te ligando porque eu tô no meio da estrada e eu não sei nem ir, nem voltar para minha casa e nem ir para Santa Maria, eu não consigo, chamei meu irmão porque eu não consigo sair daqui com o carro, eu parei no lugar e eu não vou ir trabalhar hoje”. E daí, depois, ele me contou que o cérebro dele não sabia ir, ele teve que parar o carro e ele não sabe o que deu nele, sabe! E são coisas assim que acontecem (Alana - Entrevista - Junho de 2023).

As narrativas de Alana nos mostram os imensos desafios enfrentados por todos na escola. Não foram apenas as crianças que ficaram com medo, mas os adultos, as famílias, as professoras. Dois anos, praticamente, afastados da escola provocaram um abismo. A escola é um espaço coletivo, de interação, de convivência e demanda aprendizagem, uma aprendizagem que reside no corpo e não pode ser feita



apenas teoricamente, ou com leitura de manuais. A teoria é fundamental, mas entendemos que, no contexto escolar, a práxis é imprescindível, considerando que exige reflexão e movimento de pensamento (BENINCÁ, 1997), uma vez que requer diálogo entre teoria e prática, descobertas de outros sentidos, postura política e prática reflexiva na busca de reconstrução contínua da escola de educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, buscamos compreender as vivências e experiências narradas por professoras e gestoras no retorno à presencialidade em contextos de educação infantil, após o período da pandemia da Covid-19. Os dados, obtidos a partir de entrevistas, revelaram que os desafios enfrentados nesse retorno não se limitaram às crianças, mas envolveram também as pessoas adultas de forma significativa.

Entre as principais dificuldades identificadas estão o medo da exposição ao coletivo, presente tanto nas famílias quanto nas professoras; a angústia e o sofrimento decorrentes de perdas familiares; a falta de compreensão sobre a especificidade da educação infantil, especialmente no que diz respeito aos eixos de interações e brincadeiras; e a perda temporária da capacidade de convivência coletiva, afetando crianças e adultos. Além disso, os impactos na saúde mental das professoras foram expressivos, manifestados em sentimentos de ansiedade, insegurança e dificuldade de exercer suas funções pedagógicas.

Essa investigação evidenciou a complexidade do retorno à presencialidade, deslocando o foco inicial nas dificuldades das crianças para incluir as experiências dos adultos como elemento central. O estudo reforça a necessidade de políticas públicas e estratégias institucionais que promovam suporte emocional e pedagógico a todos os envolvidos, além de valorizar as especificidades e os desafios da educação infantil no contexto pós-pandemia.

Como perspectivas futuras, sugere-se ampliar a investigação sobre os impactos do retorno em diferentes contextos sociais e explorar iniciativas de suporte à saúde mental e à formação docente que possam mitigar os efeitos de crises semelhantes, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais acolhedores e inclusivos. Apesar da centralidade na criança e nas interações e brincadeiras, percebeu-se que as professoras demonstraram dificuldade no retorno, talvez, mais que as crianças, principalmente em detrimento de questões de saúde mental e o medo, marcado pela sobrecarga de trabalho e o próprio impacto da Covid-19 nas sociedades contemporâneas.



REFERÊNCIAS

ATAN, A. “The psychological well-being of children who play digital games during the COVID-19 pandemic”. **International Journal of Early Years Education**, vol. 32, n. 1, 2024.

BARBOSA, M. C. S. “As crianças, o brincar e o currículo na educação infantil”. **Revista Pátio**, n. 27, 2011.

BARNETT, W. S.; GRAFWALLNER, R.; WEISENFELD, G. G. “Corona pandemic in the United States shapes new normal for young children and their families”. **European Early Childhood Education Research Journal**, vol. 29, n. 1, 2021.

BENINCÁ, E. “Prática pedagógica: uma questão de método”. **Espaço Pedagógico**, vol. 4, n. 1, 1997.

BLIX, B. *et al.* “Beginning in multiple midst: living alongside in narrative inquiry”. **Qualitative Inquiry** [2025]. Available at: <www.journals.sagepub.com>. Access in: 23/12/2024.

BLIX, B. *et al.* “Entangling reciprocity with the relational in narrative inquiry”. **Qualitative Inquiry**, vol. 30, n. 3, 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12/12/2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/12/2024.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Brasília: Planalto, 2013. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/12/2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Brasília: Planalto, 2009. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/12/2024.

CAMPOS, M. M.; VIEIRA, L. F. “COVID-19 and early childhood in Brazil: impacts on children’s well-being, education and care”. **European Early Childhood Education Research Journal**, vol. 29, n. 1, 2021.

CASEY, T.; MCKENDRICK, J. H. “Playing through crisis: lessons from COVID-19 on play as a fundamental right of the child”. **The International Journal of Human Rights**, vol. 27, n. 9, 2023.

CHO, J. *et al.* “Characteristics of teachers' mental health by attachment style during the 2020 Covid-19 outbreak”. **Neuroscience Applied**, vol. 3, n. 2, 2024.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. **Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

COLOMBO, E. “Reflexividade e escrita sociológica”. **Educação**, vol. 41, n. 1, 2016.

CORREIA, N.; AGUIAR, C.; AMARO, F. “Children’s participation in early childhood education: a theoretical overview”. **Contemporary Issues in Early Childhood**, vol. 24, n. 3, 2023.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Editora Artmed: 2011.



CORTÉS-ALBORNOZ, M. C. *et al.* “Effects of remote learning during COVID-19 lockdown on children’s learning abilities and school performance: a systematic review”. **International Journal of Educational Development**, vol. 101, 2023.

COUTINHO, A.; CÔCO, V. “Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia”. **Práxis Educativa**, vol. 15, 2020.

DIAS, A. V. O. **Educação em tempos de pandemia**: como fica a saúde mental dos professores? (Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gestão Escolar). Alegre: IFFarroupilha, 2021.

DOEK, J. “The right of the child to play with special attention to COVID-19 and the digital world”. **International Journal of Play**, vol. 10, n. 4, 2021.

ESPINOZA FREIRE, E. E. “La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico”. **Revista Conrado**, vol. 16, n. 75, 2020.

ESTELLES, M.; FISCHMAN, G. E. “Imagining a Post-COVID-19 Global Citizenship Education”. **Práxis Educativa**, vol. 15, 2020.

FARIA, A. L. G. *et al.* “Convite pós-coloniais”. In: FARIA, A. L. G. (org.). **Infâncias e Pós-colonialismo**: pesquisa em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas: Editora Edições Leitura Crítica, 2015.

FARIA, A. L. G.; FINCO, D. “Apresentação”. In: FARIA, A. L. G. (org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Editora Autores Associados, 2011.

GOMES, I. “Mesmo com benefícios emergenciais, 1 em cada 4 brasileiros vivia em situação de pobreza em 2020”. **Agência IBGE Notícias** [2022]. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 23/12/2024.

HUTCHISON, S. M. *et al.* “School staff and teachers during the second year of COVID-19: higher anxiety symptoms, higher psychological distress, and poorer mental health compared to the general population”. **Journal of Affective Disorders Reports**, vol. 8, 2022.

INFANTINO, A. “Crianças e adultos nos contextos educativos: a partilha das aprendizagens”. In: INFANTINO, A. (org.). **Crianças também aprendem**: o papel educativo das pessoas adultas na educação infantil. São Carlos: Editora Pedro e João, 2022.

INFANTINO, A. “L’educazione dell’infanzia tra non più e non ancora”. In: SALVA, S. *et al.* (orgs.). **Educação das Infâncias**: Percursos, experimentações e criações em contextos educativos. Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2024.

JANOT, Jaume B.; RICO, Andrés P. “The right of the child to play in the national reports submitted to the Committee on the Rights of the Child”. **International Journal of Play**, vol. 9, 2020.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

LUNDY, L. *et al.* “Young children's right to be heard on the quality of their education: addressing potential misunderstandings in the context of early childhood education”. **British Educational Research Journal** [2024]. Disponível em: <www.wiley.com>. Acesso em: 13/01/2025.



MADRIGAL, R. “La entrevista en la investigación narrativa: reflexiones teóricas para un acercamiento al referente empírico de las trayectorias académicas”. **Revista de Filosofía y Educación**, vol. 6, n. 1, 2021.

MANTOVANI, S. “Testimonianza sulla chiusura dei nidi in italia: come resistere all’incertezza in tempi di pandemia?” **Zero-a-Seis**, vol. 22, 2020,

MANTOVANI, S. *et al.* “Children ‘under lockdown’: voices, experiences, and resources during and after the COVID-19 emergency. Insights from a survey with children and families in the Lombardy region of Italy”. **European Early Childhood Education Research Journal**, vol. 29, n. 1, 2021.

MARAFIGA, J. I. **Práticas pedagógicas na educação infantil: atravessamentos e travessias em tempos de pandemia de Covid-19** (Dissertação de Mestrado em Educação). Santa Maria: UFSM 2022.

MELUCCI, A. **A invenção do Presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

MELUCCI, A. **Challenging Codes: Collective Action in the Information Age**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2016.

NEITOLA, M. *et al.* “Estonian and Finnish early childhood education teachers’ views of well-being and changes at work during the COVID-19 pandemic”. **European Early Childhood Education Research Journal**, 2024. Disponível em: <www.tandfonline.com>. Acesso em: 13/01/2025.

253

NÓVOA, A. “Carta a um jovem investigador em educação”. **Investigar em Educação**, n. 3, 2015.

OLIVEIRA, A. A. S. “Ensino remoto emergencial e as estratégias pedagógicas durante a pandemia da COVID-19”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 18, n. 52, 2024.

PASCAL, C.; BERTRAM, T. “What do young children have to say? Recognising their voices, wisdom, agency and need for companionship during the COVID pandemic”. **European Early Childhood Education Research Journal**, vol. 29, n. 1, 2021.

PASSEGGI, M. “Reflexividad narrativa: ‘vida, experiencia vivida y ciencia’”. **Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, vol. 1, n. 3, 2021.

PEREIRA, H. P.; SANTOS, F. V.; MANENTI, M. A. “Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 3, n. 9, 2020.

RAHIEM, M. D. H. “Early childhood education contingencies for sustaining learning during school closures: lessons from preschool remote education home visits in Indonesia during the COVID-19 pandemic”. **Children and Youth Services Review**, vol. 166, 2024.

RAUT, A.; HUY, N. T. “Impediments to child education, health and development during the COVID-19 pandemic in India”. **The Lancet Regional Health - Southeast Asia**, vol. 1, 2022.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2012.

RINCÓN-GALLARDO, S. “¿Educar para qué? Los propósitos de la educación en y más allá del



colapso”. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, vol. 56, n. 1, 2024.

RODRIGUES, T. A. S.; FRISON, M. D. “Significados de professores sobre a brincadeira e as implicações nos processos do ensinar e do aprender”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 16, n. 47, 2023.

SALVA, S. “Pesquisa com crianças e reflexividade construcionista: modos de olhar e modos de ver”. *In: SALVA, S. et al. (orgs.). Educação das Infâncias: Percursos, experimentações e criações em contextos educativos*. Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2024.

SALVA, S. **Narrativas de jovens mulheres: percursos e vida cotidiana**. Curitiba: Editora Appris, 2021.

SALVA, S.; MARTINEZ, L. S. **Sons, imagens, pensamentos: infâncias em tempos de pandemia**. Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2020.

SALVA, S.; URRUTIA, K. O. “Na escola muita coisa acontece: pesquisando com as crianças da Educação Infantil”. *In: MARTINEZ, L. S. (org.). Perspectivas em Educação: outros horizontes*. Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2024.

SANTA MARIA. **Resolução n. 41, de 03 de julho de 2020**. Santa Maria: SMED, 2020. Disponível em: <www.santamaria.rs.gov.br>. Acesso em: 09/01/2025.

SANTA MARIA. **Resolução n. 45, de 15 de julho de 2021**. Santa Maria: SMED, 2021. Disponível em: <www.santamaria.rs.gov.br>. Acesso em: 09/01/2025.

SARMENTO, M. J. “Sociologia da Infância: Correntes e confluências”. *In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (orgs.). Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

SERRES, M. **Le Tiers-Instruit**. Paris: Éditions François Bourin, 1991.

SILVA, G.; GOMES, E. P. S.; SILVA, A. V. “A atuação dos coordenadores pedagógicos em tempos de pandemia”. **Educação**, vol. 48, n. 1, 2023.

SOUZA, J. R. T. *et al.* “Experiences with active methodologies in basic education: synthesis of reports in a cycle of webinars during the Covid-19 pandemic”. **International Journal of Human Sciences Research**, vol. 3, n. 26, 2023.

WRIGHT, L. “Conceptualising quality early childhood education: learning from young children in Brazil and South Africa through creative and play-based methods”. **British Educational Research Journal**, vol. 10, 2023.

ZHANG, J. *et al.* “Physical activity and social-emotional learning in Canadian children: multilevel perspectives within an early childhood education and care setting”. **Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy**, vol. 4, 2024.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano VI | Volume 20 | Nº 60 | Boa Vista | 2024

<http://www.ioles.com.br/boca>

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima