

2.3

Subjetividade e ação docente na Educação Infantil: um sistema municipal brasileiro em tempos de pandemia

Subjetividad y acción docente en la educación infantil en Brasil: investigación en un sistema municipal brasileño en tiempos de pandemia

Cristina Massot Madeira-Coelho

Professora-adjunto da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília. Brasil
cristina.madeira.coelho@gmail.com

Luciana da Silva Oliveira Lemes

Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasil

Carolina Helena Micheli Velho

Pesquisadora Colaboradora Assistente da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasil

Rhaisa Naiade Pael Farias

Professora Assistente do Núcleo de Educação a Distância do Centro Universitário de Brasília. Brasil

Moara Vilaça Albuquerque Marroquim

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasil

Resumo

O capítulo proposto trata de produção relativa ao recorte de projeto de pesquisa mais amplo desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Educação Infantil e Subjetividade – GPEIS, que ocorre de 2019 a 2022 junto a um Sistema Municipal de Educação do Centro-Oeste brasileiro. O texto objetiva compreender como, ao longo do período de isolamento social cumprido durante a pandemia, as professoras do município configuraram subjetivamente desafios e enfrentamentos sobre quatro dimensões do trabalho docente, a saber, 1. Docência na Educação Infantil; 2. Organização curricular e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, BNCC/EI; 3. O processo de avaliação das aprendizagens e a documentação pedagógica e 4. As relações entre instituição educativa e família. Com base no aporte teórico-epistemológico-metodológico da Teoria da Subjetividade e da Epistemologia Qualitativa, de González Rey, considera-se o sistema educacional constituído em uma multidimensionalidade na qual se integram processos sociais e individuais, nos quais as pessoas produzem aspectos simbólico-emocionais, os sentidos subjetivos. Acredita-se que as desigualdades sistêmico-estruturais só podem ser enfrentadas com uma perspectiva compreensiva em que se articule, em unidade, essa complexidade na dinâmica temporal dos acontecimentos vivenciados nesse contexto.

Palavras-chave: Subjetividade. Educação Infantil. Pandemia. Sistema Municipal de Educação.

Resumen

El capítulo trata de la producción relacionada con el proyecto de investigación más amplio desarrollado por el Grupo de Pesquisa em Educação Infantil e Subjetividade – GPEIS, que ocurre

de 2019 a 2022 en un Sistema Municipal de Educación en el Medio Oeste de Brasil. El texto pretende comprender cómo, a lo largo del período de aislamiento social cumplido durante la pandemia, los profesores del municipio configuraron subjetivamente desafíos y enfrentamientos en cuatro dimensiones del trabajo docente, a saber: 1. La enseñanza en la Educación Infantil; 2. La organización curricular y la Base Curricular Nacional Común para la Educación Infantil, BNCC/EI; 3. El proceso de evaluación de los aprendizajes y la documentación pedagógica y 4. El proceso de aprendizaje. Las relaciones entre la institución educativa y la familia. A partir del aporte teórico-epistemológico-metodológico de la Teoría de la Subjetividad y Epistemología Cualitativa de González Rey, se considera que el sistema educativo se constituye en una multidimensionalidad en la que se integran procesos sociales e individuales, en los que las personas producen aspectos simbólico-emocionales, los significados subjetivos. Se considera que las desigualdades sistémico-estructurales sólo pueden ser abordadas con una perspectiva integral en la que se articule, como una unidad, esta complejidad en la dinámica temporal de los acontecimientos vividos en este contexto

Palabras claves: La subjetividad. Educación Infantil. Pandemia. Sistema educativo municipal.

Introdução

O objetivo deste capítulo é apresentar resultados preliminares de uma pesquisa sobre como as professoras de Educação Infantil, de um Sistema Municipal de Educação, SME, viveram sua profissionalidade docente durante a pandemia. Faz parte de um processo mais amplo¹⁰ em que, originalmente, buscava-se compreender o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, BNCCE/EI, junto a um Sistema Municipal de Educação Infantil, SMEI, do Centro-Oeste brasileiro. O período da pesquisa, no entanto, coincidiu com o sistema remoto emergencial, ao longo dos anos de 2020 e 2021, o que implicou diretamente na complexidade do processo.

As reflexões e construções deste trabalho buscam compreender processos e produções que envolvem a infância e se consolidam em dois eixos: a) organização multidimensional do SMEI e construção equitativa da rede de ensino; b) mudanças epistemológicas propostas por inovações na organização curricular nacional da Educação Infantil, implantada a partir de 2018.

O primeiro eixo diz respeito à multidimensionalidade de processos educacionais envolvidos no funcionamento de um SMEI, abordado, tradicionalmente de forma isolada pela literatura acadêmica (Bjartveit & Kinzel, 2019; Murillo, 2017; Fleer, 2011). Nessa complexidade se imbricam aspectos como gestão-administrativa, políticas públicas, currículo, desenvolvimento profissional, docência, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, protagonismo das crianças e enfrentamentos de iniquidades relacionadas às práticas pedagógicas na Educação Infantil, EI.

O segundo eixo de pesquisa refere-se ao caráter epistemológico da proposta curricular nacional, a BNCC/EI (Brasil, 2017) que, a partir de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, orienta-se pelo conceito de ‘campos de experiências’. Essa proposta evidencia novas construções sociais e concepções acerca de bebês, crianças, infâncias, educação, aprendizagem e desenvolvimento, de modo a definir uma inovadora maneira de compreender a produção de conhecimento ao longo da

¹⁰ Esta pesquisa está ancorada no projeto e grupo de pesquisa GPEIS-CO, da Universidade de Brasília, UnB, em projeto conjunto com a *Teachers College da Columbia University* e a Fundação Lemann, cujo plano de trabalho intitula-se “Compreendendo Complexidades Educacionais: processos equitativos e transformadores de ensino e aprendizagem em um sistema municipal de Educação Infantil”. Ver <https://www.tc.columbia.edu/RTL>

aprendizagem infantil, uma forma epistemologicamente distinta de concepções descritas em documentos e experienciadas em práticas vigentes até então (Marroquim & Madeira-Coelho, 2020; Veras & Madeira-Coelho, 2020).

Apesar das necessárias adaptações decorrentes da pandemia do SARS-CoV-2, esse delineamento inicial nos orientou na continuidade da pesquisa. A pandemia, nos exigiu uma nova dinâmica investigativa, principalmente, na definição de estratégias metodológicas que permitissem vínculos necessários à continuidade da pesquisa.

Diante do avanço dos casos de infecção e morte decorrentes da COVID-19 no mundo, a Organização Mundial de Saúde declara em 11 de março de 2020, situação de pandemia (OPAS, 2020). Em concordância com a maior parte dos municípios brasileiros, em 17 de março de 2020, o município integrante deste estudo lança o decreto¹¹ declarando situação de emergência em saúde pública e suspendendo as aulas em todas as etapas da educação básica municipal.

A partir da imprevisibilidade dos desdobramentos dessa mudança, nosso objetivo principal se ampliou para compreender como, ao longo do período de isolamento social cumprido durante a pandemia, as professoras do município configuraram subjetivamente desafios e enfrentamentos sobre complexidade das dimensões do trabalho docente na Educação Infantil.

Importante ressaltar que as quatro dimensões debatidas nesse texto, muito embora apareçam na literatura pertinente para a temática, não foram definidas *a priori* pelas pesquisadoras. Esse conjunto de aspectos já podem ser considerados como construção-interpretativa, pois resultam das inquietações das professoras, expressadas nos diferentes momentos da pesquisa.

No intuito de apresentar o processo de pesquisa desenvolvido, o texto organiza-se em três partes. Na primeira, apresenta-se o referencial teórico-metodológico que fundamenta a pesquisa. Em seguida, o desenvolvimento construtivo-interpretativo sobre os processos subjetivos do grupo de docentes relacionados às quatro dimensões do trabalho docente, por fim as considerações finais.

Referencial teórico-metodológico

O estudo foi desenvolvido a partir do referencial teórico-metodológico da Teoria da Subjetividade, TS, na perspectiva cultural-histórica de González Rey (2002, 2005, 2016, 2020).

A partir dessa compreensão teórica procura-se evidenciar processos subjetivos das professoras participantes da pesquisa na dinâmica teia de ações, inter-relações, sentidos, sentimentos desta equipe, que estiveram implicados em suas decisões e ações profissionais durante a pandemia.

A pesquisa enfatiza a dimensão subjetiva da experiência vivida pelas docentes durante esse período, para além dos processos de significação. Em nossa perspectiva, a subjetividade é

ontologicamente definida por um novo fenômeno humano qualitativo que surge como resultado da unidade entre processos simbólicos e emoções, formando unidades qualitativas de diferentes complexidades - sentidos subjetivos e configurações subjetivas. Estas se entrelaçam intimamente, formando um sistema cuja principal característica é o constante entrelaçamento das dinâmicas sociais e individuais, configuradas reciprocamente nas produções subjetivas de ambos os níveis, conduzindo aos conceitos intimamente inter-relacionados de subjetividades sociais e individuais. (González Rey et al, 2020, p.51, tradução nossa).

Desse modo, nessa investigação nos interessa compreender como, ao longo da pandemia, desafios e enfrentamentos foram subjetivados pelas docentes em sua atuação cotidiana em que,

¹¹ Para preservar a identidade do município, este decreto Municipal não será referenciado.

para além das aflições com a pandemia, havia a implementação de um currículo completamente novo, baseado em campos de experiências, em vez da listagem de conteúdos. Para isso, metodologicamente, a investigação foi desenvolvida em três momentos distintos, porém complementares.

Na fase inicial, em 2019, procurou-se a constituição do cenário social da pesquisa, por meio de visitas presenciais a diferentes instituições de EI do município e entrevistas para um mapeamento inicial. Nesses primeiros contatos, a grande questão para as pessoas da EI do município era a implantação da BNCC/EI e os estudos sobre o documento curricular do Estado do Goiás, DCGO. O segundo momento, em 2020, envolveu um grupo de 86 professoras do município em Curso de Extensão promovido pelo Grupo de Pesquisa em Educação Infantil e Subjetividade, GPEIS, em parceria com a Universidade de Brasília, UnB. No terceiro momento, em 2021, a investigação envolveu 15 professoras, que participaram de grupos focais e dinâmicas conversacionais individuais, visando estabelecimento de vínculo mais estreito entre pesquisadoras e participantes de pesquisa, aproximações sobre a compreensão de dinâmicas sociais do contexto das instituições educativas, acesso a suas expressões singulares e produções subjetivas em relação à ação docente. Articulada à Teoria da Subjetividade, TS, a Epistemologia Qualitativa, EQ, se organiza a partir de três princípios: (1) o método construtivo-interpretativo ao invés do método indutivo-dedutivo de construção de conhecimento; (2) a pesquisa como um continuado processo dialógico, o que confere papel central ao pesquisador, que deixa de assumir a neutralidade como característica e passa a ser o elemento que articula ideias integrando-as tanto ao processo empírico quanto à produção teórica; (3) o reconhecimento da singularidade como valor para compreensão de processos humanos e sociais, que é constantemente negado em metodologias tradicionais em que somente processos de generalização são considerados (González Rey, 1997, 2005; González Rey et al, 2017).

Os instrumentos de pesquisa se constituíram em recursos informacionais dinâmicos e variados, opostos à epistemologia de respostas. Guiaram-se pelo interesse em conhecer as dinâmicas dos espaços sociais das instituições, bem como a possibilidade de aprofundamento na compreensão de desafios e enfrentamentos que as protagonistas da pesquisa estão vivendo em suas ações pedagógicas e as necessidades que delas surgem. Desta maneira, ao longo das três fases já descritas realizaram-se intervenções, curso de formação continuada, entrevistas, grupos focais, dinâmicas conversacionais e pesquisa documental e diversas produções escritas das participantes.

Dimensões do trabalho docente na pandemia

Após o primeiro mês de suspensão dos encontros presenciais em função da pandemia, as professoras temporárias contratadas foram exoneradas de seus cargos e coube a cada instituição (re)distribuir, entre coordenadoras de turno e professoras efetivas, as turmas que tinham ficado sem professoras. Essa organização aumentou, de forma expressiva, o quantitativo de turmas e crianças atendidas por cada docente no ensino remoto emergencial que se implementou a partir de então. Mesmo, como será explicado mais à frente, que essa reorganização não tenha significado aumento efetivo no número de crianças participando das turmas, o aumento das responsabilidades, junto com todas incertezas e dúvidas dos momentos iniciais da pandemia foram sentidos como ansiedade e desassossego entre as professoras, produzindo angústias e adoecimentos.

Em seguida, as instituições iniciaram um trabalho de contato com as famílias e responsáveis pelas crianças, a fim de instruí-las sobre como seria desenvolvido o processo educativo das crianças. Inicialmente, a orientação da SME foi para utilização da plataforma *Google Classroom*.

Contudo, não houve acesso efetivo pelas famílias responsáveis pelas crianças. A partir de julho de 2020, a rede implementou grupos no aplicativo do *Whatsapp*, para enviar atividades e manter contato com as famílias.

Em seu trabalho cotidiano, as professoras preparavam atividades em formato digital que eram enviadas pelo grupo de *Whatsapp*, de cada turma, juntamente com vídeos produzidos ou extraídos da *internet*. As mesmas atividades enviadas de modo digital eram impressas na instituição educativa e poderiam ser retiradas por aquelas famílias que estivessem restritas a essa opção (que eram a maioria). De acordo com as professoras, as propostas das atividades apoiavam-se nos pressupostos da BNCC/EI, valorizavam a expressão corporal das crianças, envolviam músicas e contações de histórias.

As docentes acompanhavam o desenvolvimento das atividades mediante o envio, pelo responsável, das produções infantis de fotos, vídeos e áudios. Entretanto, segundo depoimento da maior parte das professoras, poucas famílias demonstraram participação e engajamento na realização das atividades planejadas e na comunicação com as docentes. Ressalta-se que ao longo desta investigação, a discussão e as reflexões relacionadas a esses relatos que inquietavam as professoras se constituíram nos principais desafios compartilhados nesse período da pandemia.

Em análise integrativa, a partir das informações geradas pelos instrumentos de pesquisa, destacamos a seguir quatro dimensões sobre as quais, ao longo do período de isolamento social cumprido durante a pandemia, houve significativa produção emocional e simbólica desse grupo de professoras. Seguem as dimensões configuradas subjetivamente pelas professoras participantes: 1) Docência na Educação Infantil; 2) Organização curricular e a BNCC/EI; 3) O processo de avaliação das aprendizagens e a documentação pedagógica e 4) As relações entre instituição educativa e família.

1. Docência na Educação Infantil

Com o fechamento das instituições e as medidas de distanciamento social, as professoras trabalharam os anos letivos de março a dezembro de 2020 e, em 2021, de fevereiro até setembro utilizando ferramentas tecnológicas.

Segundo uma docente, a pandemia da COVID-19 apresenta “uma nova escola, aquela que ninguém frequenta”. Os relatos das professoras em suas redações realizadas no início do Curso de Extensão evidenciam que, para muitas, a modalidade de ensino remoto se organizou como um grande desafio, não só pelo planejamento e ações diferenciadas, mas pelo manuseio das tecnologias:

As tecnologias neste tempo de pandemia estão nos envolvendo e precisamos buscar e aprender como manusear essas ferramentas e muitas das vezes é um grande desafio, pois não estávamos preparados para essa situação onde precisamos gravar editar, planejar os vídeos, se preocupar com o ambiente para transmitir essas aulas, iluminação, preparar atividades, manusear os aplicativos de edição. O gasto de tempo na elaboração dessa forma de trabalho é grande. (Trecho Redação, 20/07/2020, AN¹²)

Estou no grupo de risco pela idade, hipertensa e pré diabética segundo a minha médica. O terrorismo das mídias, algumas informações desconstruídas em relação a essa pandemia COVID-19, me deixa temerária e abalada. Além de todo esse contexto, existem ainda as preocupações com gravações de vídeos aulas e cursos online. Pois não domino

¹² Para não identificarmos as professoras, optamos por usar as letras iniciais de seu nome e prenome.

bem essas novas tecnologias, tenho dificuldades. Por toda essa situação vivenciada estou muito ansiosa e estressada. (Trecho Redação, 20/07/2020, BA).

Remetendo às definições de nativos e imigrantes digitais (Prensky, 2001), podemos compreender que as dificuldades apresentadas decorrem do fato de as professoras serem imigrantes digitais, geração que precisa reaprender a viver, no caso, ser profissional por meio da tecnologia.

O uso das ferramentas digitais por parte das crianças e sua identidade dentro delas é algo que não podemos relacionar da mesma forma, visto que apesar de nascidos na geração elencada como “nativos digitais” não há o conhecimento preciso do acesso e relacionamento estabelecido com as TIC’s, pois mesmo que o acesso delas seja crescente, ainda está longe de atender à maioria da população, principalmente em países da América Latina, como o Brasil, o que agravou a desigualdade e exclusão social pela exclusão digital. (Rossato, 2014). O isolamento social por conta da COVID-19 potencializou “a exclusão, a injustiça e o aumento das desigualdades, emergindo em aspectos psicossociais e ocasionando em outros problemas de saúde” (Neto et al, 2020, p. 36).

Como profissionais que cotidianamente precisaram enfrentar a desigualdade do acesso das crianças e suas famílias às tecnologias digitais de informação e comunicação, a exclusão digital das crianças foi uma das preocupações latentes das professoras. Elas se preocupavam com aqueles que não têm acesso à tecnologia e se, os que têm essa oportunidade, encontram apoio dos responsáveis tanto para acessar e realizar as atividades.

Em meio a tantas mudanças e sem data certa para retomada das atividades presenciais, nós professores temos um olhar distante, porque muitas crianças estão sendo auxiliadas pelos pais, então não sabe-se ao certo o que elas estão aprendendo. É inquestionável essa distância forçada pelo isolamento social, porém inevitável a dificuldade no processo pleno de aprendizagem. (Trecho Redação, 20/07/2020, CI).

Me preocupo com o bem-estar dos alunos, além de questões como conectividade para que ninguém fique para trás durante a suspensão das aulas. (Trecho Redação, 20/07/2020, ES).

O ensino remoto emergencial, exigiu que as docentes, não apenas utilizassem novas metodologias adequadas ao uso das TIC’s, mas que mediassem a ação dos responsáveis, como bem explicita BA: “*as aulas não são apenas para os alunos, mas também para os pais que estão nos ajudando com os alunos em casa*” (Trecho Redação, 20/07/2020). Além disso, o uso das tecnologias no ensino remoto foi levantado por algumas professoras como inadequado, visto a passividade das crianças frente à tela e, também, a falta da interatividade entre professora-criança e entre criança-criança tão características dessa etapa.

Essas preocupações e insatisfações se constituíram como produções de sentidos subjetivos sobre a forma como a docência remota estava sendo configurada. Mesmo que imposta pela situação da pandemia, cada professora deu sentido singular às vivências dessa nova profissionalidade. Desde processos em que as professoras negaram o uso de algumas tecnologias, recorrendo prioritariamente à reprodução de atividades xerocopiadas, até a criação de estratégias para minimizar a desvalorização da ação docente pela tentativa de precarização dos processos de ensino-aprendizagem em ambiente remoto na Educação Infantil. A falta do contato interpessoal e das possibilidades que as trocas, o contato físico e as rotinas afetivas propiciam na dinâmica da aprendizagem e do desenvolvimento foram igualmente expressadas. Houve, também, aprendizagens e soluções de compartilhamento criativas e interessantes, mas a sombra da desigualdade de acesso prevaleceu no processo, já que esse problema não estava relacionado às suas esferas de solução possível.

2. Organização curricular e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil

Durante as discussões no Curso de Extensão, as professoras trouxeram à tona questões referentes ao período anterior à pandemia que dificultavam a operacionalização do trabalho pautado no novo documento. Pontuaram, por exemplo, a falta de infraestrutura física das instituições educativas, salas com espaço reduzido, sem janelas, pátios pequenos e rotinas com horários curtos estipulados para seu uso. A professora AC (01/09/2020) afirma:

Da minha parte, eu gostei muito da BNCC porque ela trabalha muito assim na minha linha. Minha linha de trabalho, eu gosto muito, porque eu gosto muito desse negócio de espaço [...]. Porque eu vejo que muitos professores ainda não conseguiram entrar na BNCC e entender a BNCC, entendeu? Por falta de informação mesmo, entendeu? Porque o professor ainda tá carregando aquele tradicionalismo, entendeu? Ele tá trazendo aquele tradicionalismo que as crianças têm que ficar uma atrás da outra, que a criança tem que fazer fila, entendeu? Porque a criança tem que andar assim, que a criança tem que fazer daquele jeito, né? E a BNCC traz uma coisa totalmente diferente, né? Ela traz uma maneira totalmente diferente de se trabalhar, né? E não essa pegada de folha A4, isso não. Eu vejo que muitos profissionais ali, da minha cidade são ótimos profissionais, mas eles ainda não têm ainda essa visão sobre a BNCC. [sic]¹³

Na fala de AC, ela diz estar alinhada às concepções da BNCC/EI por gostar de espaços e não se apoiar em práticas educativas tradicionais. Ela pontua que muitos colegas não se alinham ao documento por desenvolverem uma prática diretiva que exige das crianças a disciplinarização de seus corpos, sentadas em fileiras uma atrás da outra, realizando atividades em folhas de papel.

Por trás dessas práticas que AC pensa hegemônicas entre suas colegas, identificamos uma concepção de criança como um ser menor e incapaz, que deve, por meio da ação socializadora dos adultos, ser introduzida no mundo social (Durkheim, 1978), ou seja, as crianças devem seguir comandos dados pelos adultos que lhes exigem comportamentos passivos de disciplina. Como destacado, essa perspectiva não se conecta aos princípios da BNCC/EI e nem mesmo a nenhum outro documento legal desta etapa. Em sua fala, AC demonstra compreender o que não corresponde à BNCC/EI, porém também não trata sobre o que corresponde.

HK (08/09/2020) comenta que:

É muito difícil assim... a gente que foi acostumado a trabalhar num formato em que a gente tinha uma síntese curricular, a gente tinha lá separadinho bonitinho, as letras e os números que as crianças iam ter que trabalhar em cada bimestre. Então, assim essa parte foi uma das mais difíceis, da gente ter esse olhar voltado pro que você disse, que o importante é a vivência da criança, esse é o conteúdo que deve ser trabalhado mesmo, né? Explorar aqueles Campos de Experiências, porque, assim, eu eu sou suspeita para falar que eu sou muito fã da BNCC, assim eu acho que ela tem uma visão muito ampla muito futurista e coloca isso no meio que a gente estava, né? Assim, os professores estavam acostumados a trabalhar naquele formato bonitinho, seguindo os bimestres. É muito complicado, mas não foi impossível, assim hoje a gente já faz um trabalho bem avançado em relação ao que a gente trabalha. Hoje assim, eu percebo que as

¹³ Estamos cientes das diferentes formas e normas de transcrição da oralidade em pesquisas, assim, nossa escolha para este artigo foi a de não utilizar sinais gráficos ou teorias específicas para este fim, mas realizamos as transcrições respeitando a oralidade das professoras.

professoras, eu falo pela minha escola eu percebo que as professoras têm uma visão mais aberta hoje e assim elas conseguem ainda é às vezes explorar um texto uma construção de escrita coletiva puxa uma letra dali outra daqui o som das letras, mas de uma forma bem mais dinâmica, bem mais voltada mesmo para a vivência do aluno, mas um dos fatores assim que torna mais difícil esse nosso trabalho é fazer os pais entenderem isso. [sic]

A fala de HK reforça sua compreensão de que, suas colegas concebem a Educação Infantil preparatória, com organização muito similar ao que se realiza no Ensino Fundamental, onde o planejamento é pré-determinado pela professora que cumpre conteúdos listados. Essa prática parece comum na rede municipal e caracteriza a identidade do trabalho docente, marcando ainda a dificuldade em uma mudança de postura mesmo que seja sinalizada a necessidade dela.

HK ainda coloca que as professoras da instituição educativa onde é coordenadora já avançaram em suas práticas em direção à BNCC/EI, porém os responsáveis pelas crianças são vistos como uma dificuldade para que o trabalho se concretize da maneira idealizada.

Aqui também surge o desafio que, durante a pandemia, exigiu o trabalho conjunto com os responsáveis pelas crianças que deveriam receber as propostas, executá-las e enviar um retorno às professoras, conforme relata SS (29/09/20):

Na semana das crianças, eu postei só brincadeiras. Eu postei até a imagem da brincadeira, expliquei na imagem da brincadeira. O pai podia pegar a imagem imprimida na escola, e também eu colocava no grupo essa brincadeira com a imagem e explicando como que é. Mas é porque é uma tristeza, né! Porque ninguém, ninguém compartilha, ainda coloquei compartilhe fotos, vídeos da brincadeira, mas ninguém pôs não, então eles põem mesmo é às atividades impressas, parece que a escola é só papel mesmo, né! Tá tão difícil tirar isso da cabeça dos pais. [sic]

A professora evidencia sua tentativa de trabalhar com brincadeiras e atividades vivenciais para as crianças. Contudo, não têm um retorno dos responsáveis, pois suas expectativas de trabalho educativo se restringem ao conteúdo formal como aprendizagem.

Marroquim e Madeira-Coelho (2020) ao analisarem produções escritas realizadas pelas professoras durante o Curso de Extensão identificaram que para um conjunto de professoras a adequação à BNCC/EI é interpretada como a tarefa de reduzir o uso de atividades no papel, “... uma professora encara a BNCC como um desafio, trazendo que ‘o novo contexto educacional que a BNCC nos traz, é largar de lado o papel e o lápis que durante muitos anos eram indispensáveis em uma sala de aula’” (Marroquim & Madeira-Coelho, 2020, p. 6). Embora significativa, a crítica sobre o uso da folha de papel, também expressada por AC e que aparece como expressão de outras professoras, se torna redutora, pois nem abre possibilidades da ação pedagógica diferenciada e muito menos alcança uma efetiva compreensão epistemológica envolvida no princípio dos campos de experiência.

Ainda que na redação a professora explique que a proposta dos campos de experiência pressupõe a necessidade de se trabalhar com a vivência das crianças, organizando momentos de aprendizagem a partir do cotidiano, repete o argumento simplificador de que a BNCC/EI “manda deixar de usar folha de papel”.

Durante os períodos do ensino remoto emergencial, a BNCC/EI deixou de ocupar a primazia das inquietações e aflições das professoras. Os desafios maiores para estas profissionais foram o uso da tecnologia, a imprevisibilidade de novos fatos, casos de desemprego, falta de assistência para necessidades básicas e mortes de pessoas próximas em virtude do Coronavírus, questões que

marcaram períodos diferentes durante a pandemia e deixaram a nova proposta curricular, que ocupava a centralidade da produção subjetiva sobre a profissionalidade docente no período pré-pandemia, em segundo plano. Em relação às ações docentes com as crianças, mesmo que a BNCC/EI fosse citada como subsídio para o planejamento de atividades, a grande angústia era produzida em relação ao uso da tecnologia nos encontros síncronos e produções de vídeos para encontros assíncronos, como meio de exercer a ação docente.

Ao longo da pesquisa, identificamos que situações como essas, vividas pelas professoras, estiveram relacionadas à produção de fluxos de sentidos subjetivos expressados como tristeza, angústia e frustração nos momentos da ação, de modo que a docência emergencial remota foi sendo configurada pelas docentes como um enorme desafio a ser enfrentado.

3. O processo de avaliação das aprendizagens e a documentação pedagógica

O tema da avaliação na EI assim como seus objetivos, suscitaram reflexão pensada e estratégias criadas pelas professoras em relação a essa temática. Discutiu-se, ainda, os desafios impostos por documentos normativos do Brasil que indicam a documentação pedagógica como uma possível organização e ação necessária para evidenciar as aprendizagens das crianças, especialmente na pandemia.

A esse respeito ressaltam-se pesquisadores como Barbosa e Horn (2008), Corsino (2009) e Fochi (2018) que promovem debates esclarecedores da construção da(s) documentação(ões) pedagógica(s). Identificou-se produções subjetivas das professoras sobre o uso de instrumentos avaliativos de antes da pandemia e os desafios para acompanhar o processo de aprendizagens e desenvolvimento das crianças durante a pandemia.

O instrumento de avaliação utilizado anteriormente à pandemia, era a Ficha de Observação de Desenvolvimento - Aprendizagem Individual da Criança da Educação Infantil. Na ficha, os eixos cognitivo, psicomotor e sociológico eram avaliados a partir de diferentes itens ao longo de quatro bimestres. As professoras deveriam completar cada um dos itens com as seguintes opções de respostas: sim, não, às vezes, precisa melhorar ou não trabalhado. Ao final da ficha avaliativa havia, ainda, espaço para a produção de um registro descritivo sobre as crianças que contemplasse “observações pertinentes aos aspectos cognitivos, psicomotor e formação de hábitos”, conforme orientação específica do referido instrumento.

Em 2019, houve a proposta da implantação de um novo instrumento às instituições educativas, denominado Relatório de Desenvolvimento e Acompanhamento, de caráter individual e descritivo. Porém, a SME sinalizou inúmeras dificuldades quanto à implementação da nova proposta, entre elas o fato de ter sido utilizado apenas em algumas das instituições de EI do município. O advento da pandemia constituiu-se um entrave no fortalecimento dos diálogos a respeito desse instrumento e, conseqüentemente, inviabilizou sua consolidação na rede.

As professoras, ao se referirem ao processo de avaliação das crianças durante a pandemia, sinalizaram, mais uma vez, o desafio na relação com as famílias quanto ao envio de devolutivas. Essas devolutivas nem sempre evidenciaram a ação e o engajamento infantil, o que pode indicar o distanciamento de uma prática não orientada pelas próprias crianças. Segundo a professora IM (27/10/2020):

Por se tratar de aulas com novo formato nos deparamos com muitos anseios. A família tem dificuldade de entender que brincando se aprende. Creio que é uma das dificuldades de nos enviar as devolutivas. [sic]

Considerando o diálogo com as famílias como colocado pela professora IM, questões centrais da função social da instituição de EI constituem barreiras na relação que se estabelece, pelas

especificidades tanto da atuação docente quanto da compreensão que os responsáveis têm sobre aprendizagem. Analisa-se, ainda, que diante de tantas demandas emergenciais, durante o período da pandemia deixou de haver discussões e reflexões coletivas sobre as possíveis estratégias de avaliação em um contexto social tão particular.

Desse modo, cada uma das instituições criou orientações e conduziu de forma diferente a possibilidade de registrar e avaliar as aprendizagens das crianças. Contudo, o olhar das professoras esteve, por vezes, mediado apenas pelo *Whatsapp*. Por meio desse recurso e durante as ligações telefônicas, as docentes estiveram atentas à importância da comunicação com a família, especialmente, do *feedback* individual que cada família relatava. O que pode ser discutido segundo os relatos, a seguir:

...sempre o foco vai ser o aluno, a gente tem que pensar no melhor para o nosso aluno, né? Aquele aluno como ele vai aprender como vai ser essa avaliação ainda mais agora nessa pandemia, né? Como que nós vamos avaliar esse aluno, a gente tem que estar observando ele no grupo de WhatsApp as atividades eu mesma percebi que alguns alunos tem muito problema assim né as dificuldade aquela percepção aquela dicção ao falar, né? [...] como que você vai conversar com esses pais pelo Zap pelas reuniões online, a gente tem que pensar nisso agora, né? Como é que vai ser feita essa avaliação. [sic] (GC, 25/08/2020).

Esse é o cuidado que a gente tá tendo né porque a gente pensa que neste momento não é o momento de sobrecarregar as famílias com muitas atividades por conta da pandemia e da situação que elas estão passando. Mas eu acredito que esta observação, é esse registro do professor, decide um feedback individual que o aluno tá dando é o que tem que ser feito no momento é o que nós temos para o momento né. [sic] (ME, 25/08/2020).

Uma das alternativas implementadas pelo município a fim de contemplar o registro das aprendizagens das crianças durante o período de pandemia foi a escrita do Relatório Referente às Aulas On-line, um instrumento que: descreve o início da pandemia; indica os decretos municipais mais relevantes para o período; aborda as ações realizadas pela SME; e, apresenta um texto de avaliação da turma, de modo coletivo, produzido pelas professoras, tratando-se ainda de aspectos como o contato com as famílias, o quantitativo de crianças que acessaram a plataforma digital ou buscaram atividades impressas na instituição educativa, assim como demais atividades de organização do trabalho pedagógico.

Nesse contexto adverso, as professoras têm como concepções de modelo avaliativo o que usualmente é utilizado no Ensino Fundamental que não se ajusta às novas proposições do trabalho pedagógico na EI. Apoiam-se, também, em avaliações que vivenciaram em seus tempos de estudantes.

A orientação de qualquer modelo de documento não parece ser capaz, por si só, de alterar concepções e práticas, ou seja, a mera exigência de um documento para compor a avaliação, seja ele um relatório, seja ele uma ficha avaliativa para marcar questões, não é o suficiente para suscitar reflexão sobre a avaliação.

A pandemia trouxe à superfície questões sobre avaliação na EI que já eram complexas, e que, neste contexto se agravaram, pois as professoras não conseguiam realizar o processo de observação e reflexão contínua sobre a própria prática e as ações das crianças, tendo que considerar apenas os relatos dos pais, e *feedbacks* enviados pelo *Whatsapp* como material para avaliação de aprendizagem.

A dinâmica avaliativa, burocraticamente implementada via instrumento mencionado, mantém as professoras numa perspectiva redutora de avaliação de dimensões que não se articulam aos

campos de experiências, mas a uma perspectiva de desenvolvimento recortado em áreas estanques da forma similar ao que eram solicitadas a proceder antes da BNCC/EI e da pandemia. Suas preocupações tensões e desafios dificultam a emergência de novas produções subjetivas em distintos processos avaliativos articulados aos princípios da BNCC/EI. Mantém-se assim perspectivas de desenvolvimento em áreas desarticuladas, ideias sobre infância ligadas ao trabalho disciplinar e conteudista do Ensino Fundamental e, uma vez mais, a exigência de não haver folha de papel. Quer dizer, como o grupo de professoras não conseguiu incorporar as ideias e concepções que a BNCC/EI defende, são suas próprias produções de sentidos o que as ajudam planejar e avaliar práticas pedagógicas, que se mantêm num modelo anterior às novas propostas trazidas pela BNCC/EI.

4. As relações entre instituição educativa e família

O receio em relação a um vírus desconhecido e as incertezas relacionadas às dinâmicas sociais e ao funcionamento da instituição educativa orientaram novos modos de vida. Desde o início da pandemia evidenciou-se diferentes necessidades, e novos desafios na relação da instituição educativa com as famílias das crianças. Em uma das discussões a respeito disso, SS (29/09/2020) relata:

A família está cansada, né? Aí eu também pensei nisso. Eu coloquei lá algumas dicas de como ajudar. Aí coloquei lá né, fazer uma rotina, fazer o mesmo horário, fazer uma atividade por dia e fui colocando as dicas, de colocar incentivos, comprar adesivos que vende papelaria para criança que fizer tudo, colocar um, porque a gente faz isso na escola. Tem que fazer em casa, né? Coloca adesivo para estimular, que é até um incentivo para criança. Mas a gente não sabe como tá acontecendo de verdade, né. Hoje mesmo vou colocar no bilhete incentivando, vou fazer um bilhete com uma imagem bem bonitinha e vou postar para ver, vou colocar lá “juntos somos mais fortes”, frases lá para ver se eu tenho mais retorno, né? [sic]

Na tentativa de estreitar os vínculos e engajar os responsáveis pelas crianças na realização das atividades planejadas, a professora pensa em como envolver a família nas demandas educativas. Porém, no diálogo, outras demandas familiares acabaram aparecendo, como por exemplo: a necessidade de trabalhar fora de casa; as preocupações com renda, alimentação e saúde; a falta de tempo para acompanhar as crianças nas atividades; a ausência de internet; o fato de os responsáveis não serem alfabetizados.

WN (29/09/2020) ao participar da mesma discussão, junto com SS, diz:

Na minha turma também não tá diferente do que as colegas têm comentado. Eu tenho percebido é que o sentimento que ficou para os pais é que o ano tá perdido. A gente sabe que tem muita dificuldade na realidade ... cada família, mas falta o querer também. [sic]

Os diagnósticos e as caracterizações de como as famílias estavam, como se expressavam e quando se envolviam nas atividades planejadas pelas professoras, orientaram um processo contraditório que oscilava entre críticas e apoio às condições específicas dos familiares das crianças. Identificou-se que um dos aspectos decorrentes desse processo foi o reconhecimento da dinamicidade e imprevisibilidade atual da ação pedagógica. Ainda, na investigação, reconheceu-se que ao ampliar o olhar e o foco da atuação pedagógica, as professoras aproximaram-se, pouco a pouco, das singularidades da família.

Ao (re)conhecer essas particularidades, entendendo suas limitações, as professoras puderam estabelecer um diálogo com os responsáveis pelas crianças, mesmo que não fosse para indicar

sobre a realização de atividades exatamente como planejado inicialmente. Para DA (29/09/2020), “*com as aulas remotas a escola passou a ter mais contato com os pais do que antes*”. [sic].

Identificou-se, assim, um vínculo mais verdadeiro com nova maneira de se relacionar, mais próxima e pessoal, que pôde configurar uma nova relação social que, processualmente, pode se constituir via essencial com grande potencial para o favorecimento de processos de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança.

Considerações finais

A crise global decorrente da pandemia ocorreu em concomitância à implementação de uma política pública inovadora, uma nova abordagem curricular, a BNCC-EI que, tal como outras iniciativas do ordenamento legal educacional precisou ser vivenciada pelo grupo de professoras para ser validada como tal. Essa duplicidade de desafios exigiu que o grupo de professoras da SMEI se reinventasse profissionalmente, em uma espécie de estratégia de sobrevivência para enfrentar a situação extrema da suspensão dos encontros ao vivo que alteraram completamente a dinâmica da ação docente.

O grupo seguiu em frente procurando uma forma de conservação das suas profissionalidades, que ainda majoritariamente corresponde a um cotidiano pedagógico restrito à operacionalidade instrumental empírica decorrente direta de receitas homogeneizadoras, do “faz assim que dá certo”.

No entanto, os modos como as professoras configuraram desafios e enfrentamentos de sua atuação pedagógica durante a pandemia pode ser explicado pela produção de novos sentidos subjetivos relacionados à configuração subjetiva da ação docente. Além dessa produção de sentidos no próprio processo da docência, a essa configuração subjetiva da ação docente integram-se sentidos subjetivos relacionados à subjetividade social das instituições educativas, que se expressam no momento da ação docente.

Quer dizer, esse misto de suspensão e urgência durante a pandemia redimensionou prioridades e criou sentidos singulares que possibilitaram a cada uma lidar com situações que consideravam angustiantes. Embora caracterizadas como grupo, essa produção subjetiva concorreu para que a implementação da proposta transformadora da BNCC/EI não fosse suficiente para alterar o conjunto de estratégias pedagógicas tradicionais que foram sendo (re)inventadas nos ambientes remotos de ensino.

Mesmo que o processo de construção da BNCC/EI tenha sido fruto de ampla participação social, para esse grupo de professoras, as produções de sentidos subjetivos contraditórios expressaram-se de modo processual na atuação docente, implicando tanto mudanças na ação pedagógica orientadas ao novo e inédito na relação com as crianças, quanto na reprodução de atividades de cunho tradicional. Assim, parte das mudanças ficaram restritas a um conjunto de indicações burocráticas sobre “o que pode, o que não pode ser feito”, mas também possibilitou expressões de busca de uma forma diferenciada e singular na construção do conhecimento.

Por fim, é preciso indicar o valor da Teoria da Subjetividade e da Epistemologia Qualitativa para a compreensão da complexidade presente na relação entre a atuação docente e a vivência coletiva da pandemia, que nos permitiu ir além de meras relações diretas de causa e efeito, e evidenciar as constantes produções das pessoas envolvidas nesse contexto.

Referências

- Barbosa, M. C. S., & Horn, M. da G. S. (2008). *Projetos pedagógicos na Educação Infantil*. Artmed.
- Bjartveit, C. & Kinzel, C. (2019). Navigating Power and Subjectivity: Cultural Diversity and Transcultural Curriculum in Early Childhood Education.

- Brasil. (2017). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. MEC.
- Corsino, P. (Org.). (2009). *Educação infantil: cotidiano e políticas. Coleção educação contemporânea*. Autores Associados.
- Durkheim, É. (1978). *As regras do método sociológico*. Abril Cultural.
- Fleer, M. (2011). Technologically constructed childhoods: Moving beyond a reproductive and critical view of curriculum development.
- Fochi, P. (2019). *Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil*. Paulo Fochi Estudos Pedagógicos.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología Cualitativa y subjetividad*. Editorial Pueblo y Educación.
- González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación Histórico Cultural*. Thomson Eds.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. Ed. Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. (2016). Advancing the topics of social reality, culture, and subjectivity from a cultural-historical standpoint: Moments, paths, and contradictions. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 36(3), 175–189.
- González Rey, F., & Mitjans Martínez, A. (2017). *Subjetividade, Teoria, Epistemologia e Método*. Alínea Ed.
- González Rey, F., & Mitjans Martínez, A. (2020). Looking forward on a productive dialog between cultural-historical and critical psychologies. In: M. Fleer, F. González Rey & P. Jones. (Org.), *Cultural-historical and critical psychology: common ground, divergences and future pathways 1* (pp.43-62). Cingapura Springer.
- Marroquim, M. A., & Madeira-Coelho, C. M. (2020). Novos campos de experiência da BNCC: o impacto na atuação e formação docente. In: *Congresso de Iniciação Científica da Universidade de Brasília e Distrito Federal* (pp.1-18). Mimeo.
- Murillo, F. (2017). Ideology, Curriculum & The Self: The psychic rootedness of ideology and resistance in subjectivity.
- Neto, J. C., & Santos, A. (2020). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Alínea Editora.
- Organização Pan-Americana de Saúde. (2020). Declaração da pandemia pela Organização Mundial de Saúde em 11 de Março de 2020. <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), p. 1-6.
- Rossato, M. (2014). A Aprendizagem dos Nativos Digitais. In: Mitjans Martínez, A. & Alvarez, P. (Orgs). *O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural* (pp. 151-178). Liber Livro.
- Veras, D. de S. O. M., & Madeira-Coelho, C. M. (2020). Identidade no contexto da Educação Infantil em um município de Goiás: reflexões sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil. In: *Congresso de Iniciação Científica da Universidade de Brasília e Distrito Federal* (pp.1-12). Mimeo.