



JOÃO PAULO DA SILVA

**O LUGAR DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DURANTE O RETORNO PRESENCIAL NO SUL DE MINAS
GERAIS (2021/22): DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS
DE GESTORAS/ES E EDUCADORAS/ES**

LAVRAS- MG

2024

JOÃO PAULO DA SILVA

**O LUGAR DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE O RETORNO
PRESENCIAL NO SUL DE MINAS GERAIS (2021/22): DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E
PRÁTICAS DE GESTORAS/ES E EDUCADORAS/ES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado profissional), área de Concentração em formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr.Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
Orientador

LAVRAS- MG

2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Silva, João Paulo da.

\O lugar do corpo na educação infantil durante o retorno presencial no sul de minas gerais (2021/22): desafios, estratégias e práticas de gestores/as e educadores/as \ / João Paulo da Silva. - 2023.

143 p. : il.

Orientador(a): Fábio Pinto Gonçalves dos Reis.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2023.

Bibliografia.

1. Educação Infantil. 2. Síndemia. 3. Retorno presencial. I. Reis, Fábio Pinto Gonçalves dos. II. Título.

JOÃO PAULO DA SILVA

**O LUGAR DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE O RETORNO
PRESENCIAL NO SUL DE MINAS GERAIS (2021/22): DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E
PRÁTICAS DE GESTORAS/ES E EDUCADORAS/ES**

**THE PLACE OF THE BODY IN CHILDHOOD EDUCATION DURING THE IN-
PERSON RETURN IN THE SOUTH OF MINAS GERAIS (2021/22): CHALLENGES,
STRATEGIES AND PRACTICES OF MANAGERS AND EDUCATORS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado profissional), área de Concentração em formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Aprovado em 18/12/2023

Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis (UFLA)

Prof. Dr. Rubens Antônio Gurgel Vieira (UFLA)

Profa. Dra. Vivian Marina Redi Pontin (UNICAMP)

Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

Orientador

**LAVRAS- MG
2024**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente “*em todas as circunstâncias, daí graças, pois esta é a vontade de Deus para vocês em Cristo Jesus*” (1Ts, 5:18), então venho aqui agradecer a Deus, por me dar forças para me manter firme na caminhada por ser o sustento nesse período de foco nos estudos, nos momentos de perda, de tristeza e principalmente de felicidades. E por conseguir chegar ao mestrado, passando por todas as etapas e hoje poder estar aqui.

Ao professor Fábio Reis, por todos os momentos de formação, e por todo o conhecimento compartilhado durante as orientações, as disciplinas do mestrado e de outros momentos de formação como cursos e palestras. E pelos quase dez anos de sua amizade que antecedeu todos esses momentos, antes mesmo de pensar em ingressar no mestrado. Meu muito obrigado!!!

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro onde tudo começou, e que tenho um carinho e um apreço muito grande. E as professoras/es e amigos que fiz por lá.

A Universidade Federal de Lavras que fez parte de um sonho, de que um dia estudaria nela, ou seja, sonho realizado. E por ela ter me acolhido nesse mestrado em educação. E por ter me oportunizado a me envolver nos grupos de estudos GEFORDEF no qual fez com que eu pudesse dar meus primeiros passos na vida acadêmica.

A minha amada esposa Maria Juliana e minha filhinha Luiza Vitória que por várias vezes não dei a devida atenção, para concentrar nos estudos, obrigado por entenderem. Amo vocês!

Aos meus irmãos Lourdes, Maria Delfina e Marcelo pela torcida e apoio.

Aos meus pais que sempre me incentivaram a estudar já que não tiveram essa mesma oportunidade. Ao meu querido Pai Marcolino que infelizmente não se encontra entre nós e que sempre foi um incentivador e que me ensinou a ser uma pessoa de bem, devido a sua humildade, honestidade e princípios. A minha querida mãe Aparecida que com sua história de como ela desistiu de estudar, foi uma inspiração para o meu caminho acadêmico e por eu estar aqui hoje.

Ao professor Rubens Antônio Gurgel Vieira, companheiro de Pibid no qual nos enriquece com seus conhecimentos e discussões, por ter aceitado participar como avaliador da banca de mestrado e pelas suas contribuições no seminário e na banca de qualificação.

A professora Vivian Marina Redi Potin por também ter aceitado participar da banca de mestrado e por ter dado suas contribuições no exame de qualificação.

A todas as professoras e professores que tive a oportunidade de conhecer desde criança e se fizeram presentes em toda a minha formação desde a pré-escola. Em especial aos professores e professoras que fazem parte do programa de mestrado em educação da Universidade Federal de Lavras que tive a oportunidade de refletir sobre a educação e sobre a minha prática pedagógica.

A todos professores/as e funcionários da escola municipal Sebastião Botrel Pereira pela torcida e pelo apoio.

A todos os meus amigos, os que no momento estão mais próximos e aos que estão mais distantes, mas que de igual forma me ajudaram e estão torcendo pelo meu sucesso.

Aos amigos e colegas de turma e aqueles que conheci durante as disciplinas isoladas e que fizemos trabalhos juntos e que ajudaram no esclarecimento de algumas dúvidas, Rodrigo, José Francisco, Alysson, Daniel, Àlex John, Andreolle, André, Fabiana, Leandra, Francisco entre outros que compartilharam seus pensamentos e desejos em torno do mestrado. A todos os citados e que fizeram parte dessa trajetória meu muitíssimo obrigado.

RESUMO

Com o retorno das atividades presenciais na educação infantil de um município Sul Mineiro surgiram algumas inquietações no ambiente educacional diante do novo contexto após a pandemia da Covid-19. Assim, o objetivo deste estudo é compreender as estratégias adotadas por docentes de tal etapa de ensino no que diz respeito ao lugar do corpo das crianças frente às intempéries pedagógicas enfrentadas, as estratégias encetadas e as transformações educativas ocorridas no retorno presencial. A proposta em tela se baseia em alguns autores da sociologia da infância, além de estudiosos que se debruçam sob o manto pós-estruturalista, a fim de observar e interpretar o controle dos corpos e os processos de resistência de crianças e professoras/es. Para a coleta do material empírico foram realizadas entrevistas-narrativas com as gestoras/es e professoras/es que atuaram no interior da pré-escola, bem como, alguns registros de memória como ‘escrita de si’ do próprio pesquisador deste trabalho. O retorno às atividades presenciais em tempos e momentos de crise trouxe grande inquietação ao se tratar de crianças pequenas e seus corpos. Nesse sentido, as relações de controle foram se tornando cada vez mais explícitas, haja vista as inúmeras restrições sanitárias a que as crianças pequenas foram submetidas devido a Covid-19, muitas delas nem haviam frequentado a pré-escola e nem outros ambientes educativos. Ademais foi constatado situações de resistência, tanto das crianças como dos/as professores/as, perante aos inúmeros protocolos exigidos no retorno das atividades presenciais. Concluímos que os desafios enfrentados pela gestão e pelas/os professoras/e foram inúmeros, principalmente em relação ao uso de novas tecnologias, a utilização das máscaras, o distanciamento entre as crianças, o controle dos corpos e a relação com as famílias. As diversificadas estratégias utilizadas pelas educadoras puderam minimizar a falta de interação entre as crianças e seus pares, permitir a exploração de outros ambientes fora da estrutura rígida da unidade educacional, desenvolver a musicalização e ressignificar brincadeiras tradicionais nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Infantil. Síndrome. Corpo. Retorno Presencial.

ABSTRACT

With the return of face-to-face activities in early childhood education in a municipality in the south of Minas Gerais some concerns arose in the educational environment given the new context after the Covid-19 syndemic. Thus, the objective of this study is to understand the strategies adopted by teachers at this stage of teaching with regard to the place of the children's bodies in the face of the pedagogical challenges they faced, the strategies implemented and the educational transformations that occurred during the face-to-face return. The proposal at hand is based on some authors from the sociology of childhood, as well as scholars who focus on the post-structuralist mantle, in order to observe and interpret the control of bodies and the resistance processes of children and teachers. To collect the empirical material, narrative interviews were carried out with teachers and managers who worked within the preschool, as well as some memory records such as 'self-writing' by the researcher of this work. The return to face-to-face activities in times of crisis has brought great concern when it comes to young children and their bodies. In this sense, control relations became increasingly explicit, given the numerous health restrictions that young children were subjected to due to Covid-19, many of them had not even attended preschool or other educational environments. Furthermore, situations of resistance were found, both from children and teachers, in the face of the numerous protocols required when returning to face-to-face activities. We concluded that the challenges faced by management and teachers were numerous, mainly in relation to the use of new technologies, the use of masks, the distance between children, the control of bodies and the relationship with families. The diverse strategies used by the educators were able to minimize the lack of interaction between children and their peers, allow the exploration of other environments outside the rigid structure of the educational unit, develop musicalization and give a new meaning to traditional games in Physical Education classes.

Keywords: Early Childhood Education. Syndemic. Body. In-person Return.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFLA- UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

INSS- INSTITUTO NACIONAL DE SEGURANÇA SOCIAL

UFRRJ- UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

PIBID- PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

RP- RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

PPGE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**GEFORDEF- GRUPO DE ESTUDO/PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE
EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

BNCC- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

PAC- PLANO DE ATIVIDADE EM CASA

PAC EI- PLANO DE ATIVIDADE EM CASA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

COEP- COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA

SUMÁRIO

1 ENTREMEANDO VIDA E PESQUISA	10
2 DESENHO METODOLÓGICO	21
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA COVID-19 NO MUNICÍPIO SUL MINEIRO.....	29
3.1 INFÂNCIAS E SINDEMIA	42
4 O PESQUISADOR COMO SUJEITO DA EXPERIÊNCIA	51
5 DESAFIOS DA REINVENÇÃO DO COTIDIANO SINDÊMICO NAS NARRATIVAS DE GESTORAS/ES E PROFESSORAS/ES	62
6 AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA MINIMIZAR OS OBSTÁCULOS ENFRENTADOS PELAS GESTORAS/ES E DOCENTES.....	79
7 ‘CAUSOS’ SINDÊMICOS.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICE	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
PRODUTO EDUCACIONAL.....	116
EXPOSIÇÃO REFERENTE AO PRODUTO EDUCACIONAL, REQUISITO OBRIGATÓRIO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO NO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGE) PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS.....	117
ESTRUTURAÇÃO DA EXPOSIÇÃO	117
SESSÃO 1.....	123
SESSÃO 2.....	139

1 ENTREMEANDO VIDA E PESQUISA

Começo essa dissertação revisitando um pouco da minha trajetória de vida até chegar ao mestrado, lugar do qual falo agora. Desde os 13/14 anos de idade tive vontade de me tornar um professor de Educação Física, mas sempre fui advertido, principalmente pela minha família, que “só estudava quem tinha dinheiro”. Não sabia que a Universidade Federal de Lavras (Ufla), por exemplo, era pública e gratuita, visto que as pessoas ao meu redor não tinham o respectivo acesso em razão de somente as mais abastadas adentrarem àquele universo.

Depois de concluído o ensino médio, resolvi ir atrás de meu sonho e comecei a trabalhar para juntar dinheiro na iminência de poder frequentar a faculdade de Educação Física em alguma instituição particular que existia em Lavras-MG, já que a Ufla ainda não possuía esse curso. Entre os vários empregos na construção civil, em lojas e supermercados da cidade, com o passar dos anos fui vendo meu sonho ficar cada vez mais distante, uma vez que não havia nenhum incentivo por parte destas empresas para seus funcionários estudarem. Foi aí que por “ironia do destino”, como se diz no dito popular, machuquei-me no trabalho e fiquei um bom tempo encostado pelo INSS, até ser demitido posteriormente.

Durante esse tempo conheci uma pessoa da minha classe social (pobre) que cursava a Ufla, isso acabou me incentivando a estudar novamente, já que naquele momento não tinha condições de trabalhar devido a mencionada lesão. Esse amigo me explicou o que era uma Universidade Federal, salientando para o fato de não precisar ser rico para ali adentrar, bastaria estudar bastante em virtude da grande concorrência. Foi naquele momento no qual pensei em tentar ingressar lá, chegando a dizer para mim mesmo que iria estudar para chegar onde desejava, pois, ao frequentar a escola pública por não ter condições de pagar, teria de me dedicar muito mais. Para tanto, investi todo o dinheiro da minha rescisão contratual nos vestibulares de Minas e fora do estado também. Apesar de ter prestado à Ufla, mesmo ainda não tendo o curso de Educação Física, eu vi o tanto que era difícil de ingressá-la, sobretudo, para aqueles/as que estudaram na escola pública.

Depois de muito investimento entre os anos de 2002 e 2005, além de 13 vestibulares prestados em diversas Universidades, consegui ingressar no ensino superior com 24 anos, realizando um sonho. A Universidade que me acolheu foi a conhecida Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), popularmente chamada de “RURAL”, digo isso porque ali morei e vivi durante 4 anos e meio, bem longe da minha família.

Durante a graduação na Licenciatura Plena em Educação Física tive a oportunidade de

optar por dois itinerários, um voltado à educação e outro à área biológica. Confesso aqui, que a primeira opção não enchia muito meus olhos. Desde o início da graduação fui trabalhar na academia de musculação da universidade, pois tinha passado pelo processo seletivo específico dessa área para obter uma bolsa-alimentação. Como era uma das obrigações do bolsista fazer parte de um grupo de estudos e cumprir uma carga horária semanal na academia, ali comecei a gostar das questões referentes à biodinâmica, mesmo sem ainda ter feito a disciplina “musculação”.

Figura -1

Sala de musculação da UFRRJ



Fotos do autor (2022)

Durante esse processo, destaco que o professor Paulo Eduardo Carnaval me influenciou bastante no campo acadêmico e profissional. Depois de cursar a disciplina de musculação no quarto período, realizei a prova para monitoria e fui classificado em segundo lugar. Assim, juntamente com o primeiro colocado, ficamos responsáveis pela academia de musculação da Rural até me formar, em outras palavras éramos os “professores”, e isso ampliou minha experiência profissional sendo essencial à minha trajetória no curso. Em última análise, o tempo que fiquei trabalhando na academia da Universidade me deixou mais “preparado”, por assim dizer, para enfrentar o mundo do trabalho.

Ainda na graduação vivenciei igualmente experiências no ensino, pesquisa e extensão quando participei do grupo de pesquisa em treinamento de força e flexibilidade, o qual tinha como orientador o professor Anderson Luiz Bezerra da Silveira. Nesse contexto, apresentei

dois trabalhos no formato de pôster em simpósios locais e regionais, de igual modo participei de um projeto de extensão relativo à saúde do trabalhador, no qual eram desenvolvidas atividades laborais três vezes por semana, de caminhada e aferição da pressão arterial dos funcionários da prefeitura universitária.

Apesar de ter realizado as disciplinas de “didática da educação física” e “prática de ensino da educação física” e ter ido às escolas do município de Seropédica-RJ, onde se localiza a Universidade Rural, além de desenvolver trabalhos e observar os/as professores/as licenciados/as no estágio, minha grande experiência foi na academia de musculação sempre inclinado à área biológica. Meu estágio supervisionado foi realizado em uma escolinha de futebol, uma vez que na época éramos obrigados a fazer apenas 90 horas, sendo 50% em ambiente escolar e a outra metade nos centros esportivos e/ou academias, ou ainda, a opção de realizar todo ele em cada um dos lugares, bem diferente do que é atualmente. Eu fiz 90 horas trabalhando com preparação física em um time de jovens praticantes de futebol que pertencia à Escola Estadual Presidente Dutra, instituição pública do município de Seropédica.

Com os conhecimentos obtidos nas disciplinas da graduação mais próximas a área das Ciências Humanas e Aplicadas, acabei aprendendo que as aulas vivenciadas por mim durante a educação básica não tinham nada a ver com o que eu estava aprendendo no curso superior. Na “minha” Educação Física, que se restringia ao futebol para os meninos e bate-bola livresco às meninas, quase sempre o professor não intervia. Tendo em vista que nos anos finais do fundamental e no ensino médio, ao menos na minha experiência, a nossa área se pautava apenas nas quatro modalidades esportivas hegemônicas (futsal, vôlei, basquete e handebol), caracterizando um ensino centrado na técnica descontextualizada. Contudo, na graduação os professores cujo objeto de estudo e intervenção era a Educação Física escolar, ensinaram-me que o componente curricular deveria ir além das quatro manifestações (quarteto fantástico). Além disso, o ensino da Educação Física teria de fazer sentido às crianças e jovens, na direção de saberem por que e para que realizam tal gestualidade.

Ademais, formei-me professor em 2010 e, logo em seguida, fiz uma pós-graduação lato-sensu pautada na fisiologia do exercício, ao mesmo tempo trabalhei como professor em uma academia da cidade do Rio de Janeiro durante dois anos. Devido ao falecimento de meu pai acabei voltando à Lavras, onde consegui rapidamente ingressar no mundo do trabalho em uma Academia/Studio Personal. Surgiu a oportunidade de atuar também na área escolar, em razão de ter me inscrito na designação da rede estadual de ensino em 2013, por efeito, consegui concatenar as aulas na escola com as atividades na academia. Foi quando tive um ‘choque de realidade’ em virtude de nunca ter vivenciado a sala de aula/quadra enquanto professor, de tal

maneira que no primeiro dia fiquei tão assustado a ponto de não querer voltar na manhã seguinte, mas com muita vontade de fazer valer minha formação, às duras penas continuei. Fui aprendendo e gostando, apesar das dificuldades, que não só eu, mas que parte significativa dos professores encontram no ingresso da educação básica.

Comecei a ministrar aulas de Educação Física no projeto intitulado ‘tempo integral’, hoje conhecido como ‘educação integral’, que visava acolher os alunos com dificuldades de aprendizagem graças a justificativa de viverem em vulnerabilidade social. Constatei que tais crianças conviviam com a fome, drogas e violência, mesmo assim resistiram, motivo pelo qual aprendi muito com elas. Por esse pressuposto, cotidianamente as aulas tinham de ser reinventadas devido às condições de trabalho que não eram boas em decorrência da falta de materiais e necessidade de dividir o espaço de aula com outro docente. Logo abaixo, segue um registro de tal trabalho que fora desenvolvido à época.

Figura 2

Visita ao Parque das Quedas do Rio Bonito com os alunos do Projeto Tempo Integral



Fotos do autor (2013)

Em meados de 2013 fui chamado em um concurso que havia prestado na rede municipal de ensino de Lavras em 2010. Nesse momento acabei deixando a área *fitness* na direção de me

dedicar tão somente a duas escolas da rede, sendo uma estadual na qual o vínculo acabou no final de 2013 e outra municipal, onde fui efetivado e atuo até o atual momento. Nesse ínterim, conheci o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e vi ali um caminho à formação continuada, pois com essa experiência poderia ampliar conhecimentos nas trocas com os docentes e discentes da Ufla. Depois de passar no processo seletivo tive a oportunidade de assumir a supervisão do PIBID entre os anos de 2016 a 2018, posteriormente em 2020 e 2022, tão logo atuei também como preceptor do programa Residência Pedagógica (RP). Momentos de muitas aprendizagens, consoante as imagens a seguir:

Figura 3

Aula de educação física- jogos de matriz indígena (corrida da tora).



Fotos do autor (2019)

Figura 4

Confraternização Residência Pedagógica.



Fotos do autor (2020)

Nessa volta à Lavras comecei a me envolver também com as lutas/artes marciais, dado que sempre tive a vontade de treinar o Brazilian Jiu-Jitsu ou Jiu-Jitsu Brasileiro (BJJ). Assim, participei de alguns campeonatos e coloquei em prática o conhecimento adquirido com os treinamentos.

Figura 5

Fim do treino com a Equipe Rene Alves.



Fotos do autor (2019)

Figura 6

Pódio na cidade de Cambuí (2014).



Fotos do autor (2014)

Nesse ambiente das artes marciais conheci o professor Fábio Reis do Departamento de Educação Física da Ufla, que também era praticante do Jiu-Jitsu à época. Sabendo da minha formação, ele questionou-me por que eu não tentava o processo seletivo para o Mestrado Profissional em Educação, visto que trabalhava na escola. Foi nesse contexto que, considerando todo o tempo já trabalhando com crianças, fui mobilizado pela vontade de me aperfeiçoar, aprender mais sobre os processos educativos e a especificidade do nosso componente curricular. Assim, fiz três tentativas para o ingresso no Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) em 2020 e, posteriormente em 2021, sempre com temas de pesquisa endereçados às lutas/artes marciais, quais sejam: “As Questões de Gênero no Jiu-Jitsu”, “As Lutas na Educação Infantil”, mas não logrei êxito.

Como mencionado, não passei nos dois primeiros processos seletivos segundo os quais participei, porém para minha inserção e adaptação ao ambiente acadêmico, resolvi realizar a matrícula em algumas disciplinas isoladas como aluno especial, cursando quatro delas em dois anos de muito estudo e superação. As disciplinas frequentadas e finalizadas foram: Interfaces Entre Jogo, Brincadeira, Brinquedo e Educação; Escola, Currículo e Diversidade Cultural; Metodologia do Ensino Superior e a Formação Docente: Contextos e Práticas. Concomitantemente recebi o convite do professor Fábio Reis para participar do Grupo de Estudo/Pesquisa sobre Formação Docente em Educação Física (GEFORDEF), no qual tive a oportunidade de conhecer mais estudos a respeito das questões metodológicas imbricadas às

pesquisas qualitativas. Esse contato com as disciplinas isoladas do Mestrado Profissional em Educação (PPGE) e o envolvimento com o grupo de estudo (GEFORDEF) me fez pensar e me deslocar, ou seja, da proposta que eu estava empreendendo, que era investigar as lutas/artes marciais.

Tal inflexão permitiu-me refletir acerca da realidade enfrentada como docente da educação infantil no contexto da Covid-19, que foi um caos tanto às crianças quanto aos vários setores da sociedade. Ao mesmo tempo, isso me direcionou a um novo objeto de estudo, que foi o pensar, o entender como se deu o retorno às atividades presenciais na instituição de educação infantil onde leciono o componente curricular Educação Física. Tive, portanto, uma mudança na proposta de estudo, haja vista que ela estava ali na minha experiência cotidiana.

Em meio a tudo isso, na terceira tentativa concernente ao processo seletivo de 2022, fui aprovado no Mestrado Profissional em Educação (PPGE), enveredando-me na direção de questionar o lugar dos corpos ¹das crianças no retorno das atividades presenciais na (pós)Covid-19. A experiência do ambiente escolar motivou-me a procurar entender as estratégias adotadas para esse retorno na educação infantil, em especial, acerca do lugar do corpo nos processos de organização do trabalho pedagógico. Sabe-se que a instituição pré-escolar sofreu com uma série de protocolos sanitários, envolvendo restrições de espaço, de tempo, de deslocamento e, por efeito, impingiu uma pedagogia dos corpos sobre as crianças. Pedagogia essa foi acentuada no âmbito da Covid-19 tendo em vista que se fez necessário doutrinar, disciplinar e controlar os corpos infantis, em decorrência das inúmeras estratégias de prevenção do contágio da doença que se alastrava pela sociedade em geral.

Neste caso os corpos precisavam ser educados, algo comum na esfera educacional, conforme assinalou Louro (2000), contribuindo na direção de um investimento didático na pedagogia dos corpos a qual se potencializou e se multiplicou. De acordo com a autora:

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (Louro, 2000, p.14).

Ocorre que durante quase uma década de atuação como professor na educação infantil

¹ O lugar do corpo, no que tange o retorno presencial, era visto devido às inúmeras restrições sanitárias impostas pelo vírus da Covid-19, que impediram as crianças de viverem de forma livresca, haja vista que os impedimentos corporais eram em todos os sentidos. Ou seja, esses corpos sofriam certo tipo controle e de disciplina que as impediam de certa forma de serem crianças.

da rede municipal, com crianças da primeira e segunda etapas, faixa etária de quatro e cinco anos (pré-escola) e também com as dos anos iniciais do ensino fundamental I, foi possível constatar a relevância do contato físico, da interação, da escuta e da relação com as crianças, especialmente com as menores.

Os/as docentes da educação infantil passaram por um momento difícil ao terem de ministrar as atividades/encontros para/com crianças pequenas em tempos de (pós) pandemia, no qual o retorno presencial se fez necessário devido a diminuição nos números de casos e o avanço da campanha vacinal. Mesmo com a diminuição do contágio, tornou-se indispensável o cumprimento dos protocolos de segurança visando evitar contaminações e a propagação do vírus.

Não podíamos nos abraçar, nem tocar ou apertar as mãos, situações as quais deveriam ser evitadas, porém, é preciso ratificar que o carinho e o afeto são imprescindíveis às crianças. Diante de tal contexto, nem todas elas compreenderam e/ou não conseguiram se segurar e manter a distância, evitando o contato com os coleguinhas. Nesse sentido, exigiu-se que os corpos mantivessem certa disciplina, por isso, foi necessário que os mesmos ficassem inertes (Almeida, 1985). Ou seja, o contexto do vírus e todas as restrições sanitárias propulsionaram os/as professores/as a implementarem pedagogias visando o controle das crianças.

De maneira contraditória a política do controle, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentido sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p.12).

Na mesma perspectiva, o documento referente à Base Nacional Comum Curricular – BNCC – Brasil (2017) destaca a magnitude da educação infantil como mecanismo para o desenvolvimento infantil em termos físicos, cognitivos e afetivos. Nessa direção, pode-se salientar que o conteúdo do referido documento oficial constitucionaliza a integração da educação infantil à educação básica:

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996 a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de

idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos (Brasil, 2017, p. 33).

É importante frisar os modos pelos quais estavam sendo desenvolvidas as atividades/sessões na educação infantil e nas demais etapas polivalentes de ensino pelos/as professores/as (pedagogas), vale dizer, de maneira virtual com encontros semanais, o que ocasionou prejuízos significativos às aprendizagens das crianças. Na rede municipal de Lavras as atividades/sessões da educação infantil foram compartilhadas, como foi dito, de forma remota uma vez por semana, durando cerca de 50 minutos. Para aquelas crianças que não tinham condições de participar dos momentos virtuais síncronos, distribuíam-se os Planos de Atividades nas respectivas residências, na forma impressa ou via rede social *WhatsApp*.

No que se refere à Educação Física, as crianças não tiveram encontros remotos em 2020 e no primeiro semestre de 2021, de modo que as atividades eram enviadas por *WhatsApp* ou as famílias buscavam na própria instituição. Em nosso caso, os materiais didáticos foram elaborados pelos professores da rede municipal abrangendo todas as crianças da educação infantil. Vale ressaltar que a elaboração desses materiais e as atividades/sessões virtuais foram uma tentativa de minimizar os prejuízos causados pela Covid-19.

De igual modo cabe destacar algumas questões acerca da condição infantil na crise sanitária e a macropolítica produzida em tal momento histórico na qual as crianças foram as últimas a serem vacinadas, já que a aquisição pelo governo na época foi tardia. Atrelado a isso, os pequenos igualmente sofreram enormemente devido ao isolamento a que foram submetidos, interferindo no seu direito de interação com os pares e outros adultos.

Ainda sobre a macropolítica, Sandra Caponi (2020) projetou algumas das consequências futuras que a crise causaria à população brasileira quando chegasse ao seu fim, posto que “seria inaugurada uma sucessão de mudanças radicais no sistema capitalista, com vistas a um hipercontrole totalitário pela vigilância digital de nossas ações” (p. 209). A autora elenca três questões que antecederam a crise e se agravaram com ela, quais sejam: inquirições epistemológicas vinculadas ao negacionismo científico; dimensões ético-políticas relativas aos direitos humanos; estratégias biopolíticas² atreladas à razão neoliberal. Nesse cenário, Neira (2022) conceitua negacionismo “como uma recusa a evidências concretas, óbvias, que gozam de um consenso ampliado ou que são cientificamente comprovadas” (p. 43). Em outras

² Em termos foucaultianos a biopolítica é como se controla as populações em seus mais variados problemas de uma população em si, como sua higiene, natalidade, longevidade, saúde etc. A razão neoliberal citada no texto condiz com esse termo, haja vista a tentativa do governo anterior de não querer intervir de forma responsável na manutenção da vida de seu povo.

palavras, significa recusar fatos, estudos e evidências comprovadas pelo rigor metodológico que constituem certo consenso, principalmente, da comunidade científica. Ele ainda afirma que:

Embora a expressão tenha sido largamente utilizada como referência à negação de fatos históricos, mais recentemente passou a caracterizar também o comportamento de quem desconsidera as contribuições da ciência que, em linhas gerais, abarca as explicações sobre os fenômenos baseadas na razão, empiria e método (Neira,2022, p. 68).

Insisto na questão do negacionismo científico, tendo em vista o papel fundamental das agências de saúde e sanitárias na proteção vacinal da população brasileira, sobretudo, das crianças. Entretanto, cabe ressaltar que a gestão Bolsonaro atuou absurdamente na contramão da ciência no que diz respeito à aquisição de vacinas, à bioética e aos direitos humanos – afinal, quem tem direito à vida e quem tem direito à morte? Em última instância, refiro-me à questão das estratégias biopolíticas e a razão neoliberal pautadas na contradição das escolhas do governo anterior entre salvar vidas ou a economia. Será que a vida e a economia se encontravam em caminhos opostos? Como ficou a vida e educação das crianças naquele contexto?

Em face do exposto, este estudo se **justifica** frente aos desafios didático-pedagógicos de professores/as forjados pelos protocolos de segurança contra a Covid-19 exigidos pela Secretaria Municipal de Educação do município, tais como: aferição da temperatura corporal, distanciamento social de um metro meio entre as crianças, higienização das mãos, uso constante de máscara, o não compartilhamento de materiais e a limpeza frequente dos locais de uso coletivo. Assim, lecionar na educação infantil em momentos de restrição espacial, de contato corpóreo, de tempo e de higienização constante não foi uma tarefa simples, principalmente por se tratar de crianças pequenas que, muitas delas, nunca haviam frequentado a pré-escola.

Portanto, essa investigação tem como **objetivo** compreender as estratégias adotadas por/pelas docentes da educação infantil no tocante ao lugar do corpo das crianças frente aos desafios pedagógicos identificados e as transformações educativas ocorridas no contexto do retorno presencial. Alinhado a isso, busca-se identificar como as crianças interagiram com seus pares e com todos/as os/as envolvidos/as na instituição educacional, além de desvelar as percepções dos/as professores/as a respeito das transformações e dos desafios educativos identificados.

Ademais, pretende-se entender como as professoras/es construíram estratégias didáticas devido às restrições impostas pela Covid-19, percebendo e interpretando os processos de resistência e as transgressões produzidas pelas crianças frente às investidas de controle corporal. Neste sentido, esse estudo se preocupa em desvelar como as docentes

conduziram as atividades/sessões, haja vista que a Covid-19 e os consequentes protocolos sanitários endossaram o controle corporal das crianças. Assim, qual o lugar do corpo nesse contexto de retorno das atividades presenciais na educação infantil em Lavras? Para responder a essa indagação, empreendemos uma metodologia com enfoque pós-crítico a qual constou de entrevistas-narrativas e a escrita da minha experiência como docente da unidade escolar, na iminência de elucidar o problema de pesquisa. Entende-se como pós-crítico uma metodologia que vai além da crítica no sentido de ser menos rígida, abarcando diversos temas num sentido mais aberto e flexível sem verdades absolutas. Perante o desafio de elaboração do produto educacional que consta como exigência do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufla, o nosso foi produzido no formato de uma exposição na qual apresentamos os excertos das narrativas dos professores que atuaram durante o retorno e de fotos/imagens do referido recorte histórico, com o intuito de informar, registrar e rememorar esse momento tão marcante na história da humanidade e da educação municipal.

Posto isso, na próxima seção serão explicitados o enfoque e as técnicas utilizadas na produção do material empírico, logo na sequência situaremos a conjuntura da Covid-19, abordando alguns conceitos caucionados pela sociologia da infância, dentre outros assuntos. Além de autores/teóricos que investigam as relações de poder existentes na sociedade em geral e que na crise se evidenciaram, sobretudo, no âmbito da educação de crianças. As narrativas produzidas por meio das entrevistas, posteriormente, serão entremeadas e confrontadas com os referenciais teóricos elencados por nós. Autores que falam sobre as questões do pós-estruturalismo, visão foucaultiana, sociologia da infância além de autores que falam acerca das questões da sindemia. Cabe sublinhar que realizamos entrevistas com 8 professoras, sendo que as 3 primeiras de forma piloto, com o intuito de averiguarmos se necessitaria de ter alguma mudança, na estrutura das 5 entrevistas posteriores. Haja vista que a pesquisa já tenha sido aprovada via COEP-UFLA por meio da Plataforma Brasil.

2 DESENHO METODOLÓGICO

No início da exposição do nosso percurso metodológico é preciso explicitar aspectos da metodologia pós-crítica a qual se assenta as bases epistêmicas a serem seguidas neste estudo. Segundo Paraiso (2004), define-se tal abordagem considerando a combinação de correntes teóricas precedentes a ela, quais sejam: o pós-estruturalismo e o pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós-feminismo, estudos culturais, estudos étnicos e raciais, teoria queer, multiculturalismo, provenientes das ciências sociais e humanas. “Em seu conjunto, essas teorias utilizam uma série de ferramentas conceituais, de operações analíticas e de processos investigativos que as destacam tanto das teorias tradicionais como das teorias críticas que as precederam” (Paraiso, 2004, p. 284).

Os estudos que se pautam nas metodologias pós-críticas têm um caráter aberto e flexível em seu sentido mais amplo, de tal modo que Paraiso (2014, p. 29) defende “que as teorias, os conceitos e as categorias que podem explicar as mudanças na vida, na educação e nas relações que nela estabelecemos são outras, menos protocolares por assim dizer, mas não menos rigorosas”.

Distinta premissa apontada por Paraiso (2004) se baseia no fato das pesquisas pós-críticas em educação no Brasil explicitar aquilo que não constitui objeto de seus interesses, ou seja: não endossam explicações universais, nem de totalidades, completudes ou plenitudes. Em vez disso, optam claramente por explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular (Paraiso, 2004, p. 286). Além disso, as abordagens pós-críticas em educação não existe neutralidade científica, de tal maneira que os sujeitos que compõem a pesquisa, incluindo o pesquisador, são considerados efeitos da linguagem, dos discursos e enunciados, da história dos artefatos culturais, dos processos de subjetivação (Paraiso, 2004).

Outro fator fundamental que tais aportes nos permitem refere-se à atenção redobrada aos sistemas de poder-saber-verdade que circulam nas enunciações e nos discursos, além da noção de corpo como atravessamento político de investidura das pedagogias presentes na educação infantil. Além disso, favoreceu-nos contextualizar e interpretar verticalmente o retorno das atividades presenciais por ser considerado marcante à história humana recente, especialmente na unidade pesquisada.

Desse modo, buscamos compreender as estratégias adotadas pelas gestoras/es e docentes da educação infantil no tocante ao lugar do corpo das crianças, os desafios pedagógicos enfrentados e as transformações educativas ocorridas no retorno das atividades,

incluindo meu relato experiencial. Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo e a produção do material empírico aconteceu por meio de entrevistas-narrativas e a nossa observação direta quando imersos naquela pré-escola.

As entrevistas-narrativas, segundo Andrade (2014), “podem ser compreendidas como narrativa de si; é a compreensão de que cada pesquisador/a, na relação com o/a outro/a, ressignifica o fazer metodológico em sua trajetória pessoal de investigação” (p. 176). Quando operamos com tal perspectiva de entrevista, grande parte dos/as envolvidos/as retomaram suas memórias referentes ao retorno presencial, assim como, revisitaram emoções/sentimentos à época.

Vale destacar, conforme Jovchelovitch e Bauer (2012), que a entrevista-narrativa permite “aos sujeitos investigados contar histórias que exprimem estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal” (p. 91). Em última análise, o rememorar do retorno das atividades mediante as entrevistas-narrativas nos trouxeram uma gama de acontecimentos, inquietações e experiências a respeito de como isso aconteceu efetivamente. Nessa direção, Andrade (2014) reforça a importância de tal perspectiva enquanto ferramenta metodológica:

Busquei na entrevista-narrativa justamente o que muitos procedimentos de pesquisa, ditos científicos, procuram evitar: as memórias, as experiências de fatos vivenciadas pelos/as informantes da pesquisa e reinterpretados por eles/as a partir do momento presente, memórias ressignificadas a partir de outras/novas experiências (p. 176).

A autora ainda salienta que o diálogo com seus interlocutores por meio das entrevistas não produz simplesmente um material empírico pronto e acabado, dado que são “documentos produzidos na cultura por meio da linguagem, [...] que adquirem diferentes significados ao serem analisados no contexto de determinado referencial teórico, época e circunstância social e cultural” (Andrade, 2014, p. 178).

Clandinin e Connelly (2015) definem que “[...] entrevista-narrativa é uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, que ao longo de um tempo, estabelece em um lugar ou série de lugares a interação com o meio” (p. 51). Por conseguinte, Muylaert et al (2014) afirmam que a entrevista-narrativa:

Ao romper com a tradicional forma de entrevistas baseadas em perguntas e respostas, o método das narrativas revela-se um importante instrumento para se realizar investigações, dispondo para os pesquisadores dados capazes de produzir conhecimento científico comprometido com a apreensão fidedigna dos relatos e a originalidade dos dados apresentados, uma vez que permitem

no aprofundamento das investigações, combinar histórias de vida a contextos sócio-históricos, tornando possível a compreensão dos sentidos que produzem mudanças nas crenças e valores que motivam (ou justificam) as ações dos informantes (p. 198).

No mesmo sentido, Muylaert et al (2014) discorrem que a função da entrevista-narrativa “é contribuir com a construção histórica da realidade e a partir do relato de fatos do passado, promover o futuro, pois no passado há também o potencial de projetar o futuro” (p. 195). Logo, as narrativas produzidas nos ajudaram a entender o processo de retorno com as crianças, aspecto fundamental para perscrutarmos a visão dos/as professores/as, gestora e coordenadora acerca dos desafios, estratégias, medos e aprendizagens compartilhadas. De acordo com Andrade (2014, p.178-179):

As narrativas não constituem o passado em si, mas sim o que os informantes continuamente (re) constroem desse passado[.]. Diz que as narrativas constituem uma prática discursiva muito relevante, pois elas contam histórias sobre nós e o mundo que nos ajudam a dar sentido, ordem às coisas do mundo e a estabilizar e fixar [ao menos provisoriamente] nosso eu.

Sabe-se que a entrevista possui vantagens sobre outras técnicas, pois permite uma captação corrente das informações que se deseja, com praticamente todos os tipos de informantes e acerca de vários assuntos. Sendo bem-feita, pode permitir o tratamento de assuntos pessoais e íntimos, como o relativo à questão da crise sanitária, já que ela se desenrola a partir de um diálogo, permitindo que o entrevistador faça as necessárias modificações.

Nesse contexto, segue abaixo um quadro com a descrição das questões elaboradas para as entrevistas com as gestoras/es e professoras, a fim de que as problemáticas de investigação fossem respondidas.

Quadro 1- descrição da entrevista

Caracterização
1. Qual a sua formação profissional?
2. Há quanto tempo você trabalha com a Educação Infantil?
3. Você lecionou para as crianças na/da Educação Infantil no retorno das atividades presenciais? Obs. Segundo semestre de 2021
Perguntas específicas do estudo
4. Quais os protocolos sanitários utilizados no retorno das atividades presenciais com as crianças e como elas reagiram cotidianamente a isso?

5. Quais os desafios relacionados às ações, comportamentos e atitudes das crianças? Quais estratégias você utilizou para minimizar ou superar tais obstáculos?
6. Como as crianças reagiram às inúmeras limitações corporais e restrições espaciais e de deslocamento?
7. Quais foram os principais desafios pedagógicos enfrentados no retorno às atividades presenciais com as crianças na Educação Infantil? Quais estratégias você utilizou para minimizar ou superar tais obstáculos?
8. Quais as aprendizagens e experiências exitosas você conseguiu desenvolver, mesmo em um contexto tão adverso? De que forma você diria que “se reinventou”?

Fonte: construção dos autores

Quando se trata de pesquisas com orientação pós-crítica em educação, diversos contornos e traçados podem ser utilizados e criados para o procedimento de análise do material empírico. É um território de possibilidades bem amplo, podendo, inclusive, ser associado a mais de um modelo interpretativo. Em conformidade com Paraíso (2004), afirmamos que as pesquisas pós-críticas em educação têm direcionado os olhares e questionamentos para o conhecimento e seus efeitos de verdade e poder, o sujeito e os processos de subjetivação, os tempos-espacos educacionais e suas estruturas de controle, os textos educacionais e as práticas que eles instituem, bem como pensado de diversas formas sobre diferença, identidade, luta por representação e resistência. Os procedimentos de análise que utilizamos implicaram os processos de ler, reler, criar, voltar, associar, entrelaçar e ater-se aos detalhes dos enunciados produzidos pelos sujeitos da pesquisa, no sentido de não produzir verdades absolutas, mas de evitar as totalidades que uniformizam, de ter todo o cuidado com a banalização e os binarismos.

As narrativas das entrevistadas foram problematizadas a partir do conceito de discurso, enquanto construção social e histórica, por isso, tomamos como essencial o contexto de produção dos enunciados. Os discursos, para Foucault, não são obra de gênios e, também, não revelam a consciência que neles se imprimem, mas são um conjunto de regras anônimas que fazem aparecer os limites e as necessidades de uma prática discursiva (Fisher, 2001). A análise do discurso (o discurso) vai além do texto – existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases –, trazendo sentidos pré-construídos. Os discursos devem ser tratados como práticas que utilizam de seus próprios signos, no sentido de designar coisas, tornando-se irreduzíveis à língua e ao qual precisamos nos deter (idem). Essas práticas estão mergulhadas em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente e, por isso, precisam ser descritas

em sua “descontinuidade histórica” (idem). As interpretações devem dar conta, principalmente, de “como se instaura certo discurso, quais suas condições de emergência ou suas condições de produção” (Fisher, 2001, p. 216), deixando que se aflore a heterogeneidade que subjaz a toda prática discursiva. Portanto, devemos considerar as contradições e diferenças, inclusive, os silenciamentos e esquecimentos.

De igual modo a autora adverte a respeito da dificuldade do ofício do pesquisador em “[...] mostrar como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de um certo conjunto, sabendo, em primeiro lugar, que a unidade não é dada pelo objeto de análise” (Fisher, 2001, p. 206). Complementa ainda que:

Para Michel Foucault, é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. E a primeira tarefa para chegar a isso é tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso (p.198).

Em suma, a análise do discurso deve atender exatamente essas especificidades, as relações históricas e sociais, os enunciados e relações que ele próprio põe em funcionamento, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos (Fisher, 2001). De maneira imbricada, pude tecer um esforço interpretativo a partir da escritura experiencial justamente por ter sido professor de Educação Física na unidade educativa investigada. Nesse sentido, a escrita sobre minha experiência docente deve ser compreendida como um espaço de incompletude, no qual memória, historicidade e singularidade transitam, ora se aproximando, ora se afastando. O ser-pesquisador implica, portanto, em deslocamentos entre a escrita científica e a escritura de si na medida em que opera a transformação subjetiva possibilitando ao sujeito a construção de sua existência. Razão pela qual, para Foucault (2021), “ao mesmo tempo que a escrita se constitui daquilo que constitui o sujeito, ela também acaba por constituí-lo, possibilitando a ele uma movimentação própria das coisas já-ditas” (p. 142). Nesse cenário, os sujeitos da pesquisa devem ser considerados nas suas subjetividades, nos espaços que habitam, experiências desenvolvidas e interações estabelecidas, sobretudo com as crianças.

Objetivando expor uma caracterização mais detalhada dos sujeitos investigados será

apresentada uma tabela a seguir, lembrando que somente participaram da nossa pesquisa as/os professoras/es atuantes no 2º semestre de 2021, época do retorno das atividades/encontros presenciais. Cabe ressaltar que os sujeitos da pesquisa foram identificados pelo nome de familiares de funcionários e crianças da escola/unidade de educação infantil estudada que infelizmente perderam suas vidas em decorrência da Covid-19. Uma singela homenagem para aqueles/as que fizeram parte da convivência mais próxima de toda a comunidade escolar e, em virtude da crise, hoje não se encontram mais entre nós.

Tabela 1. Dados dos sujeitos entrevistados

Dados das professoras/es entrevistados				
Nome fictício	Idade	Formação	Atuação na unidade pesquisada	Tempo de atuação na Educação Infantil
Alice	41	-Curso técnico em magistério. -Normal superior, pedagogia.	Diretora	20 anos
Maria	42	Pedagogia	Supervisora	24 anos
Aparecida	49	-Magistério nível técnico (curso normal) -Matemática e Biologia licenciatura plena.	Professora	24 anos
Denílson	42	Educação Física	Professor	10 anos
Daiana	52	Pedagogia com pós em gestão educacional e docência matemática.	Professora	12 anos
Ivanir	62	Pedagogia	Professora	9 anos
Helena	42	Normal Superior e Pedagogia	Professora	18 anos
Salomão	57	Pedagogia	Professora	22 anos
Vitória	63	-Normal Superior -Pós em supervisão, orientação e gestão escolar - Pós em educação especial exclusiva	Professora	20 anos

Nosso estudo foi desenvolvido em uma instituição educativa municipal e envolveu sete professoras/es que lecionavam para as crianças da educação infantil, sendo cinco generalistas (pedagogas), um de Educação Física e uma responsável pelo espaço de leitura, além da diretora e supervisora/coordenadora pedagógica. Os funcionários dessa instituição eram formados por 37 professoras/es regentes, ao passo que 12 delas atuavam como docentes de apoio da educação especial, um de Educação Física, uma professora de inglês, uma diretora, uma vice- diretora, duas supervisoras, um auxiliar de biblioteca, três secretários, um porteiro, um auxiliar de recreação, quatro cozinheiras e oito funcionárias dos serviços gerais. Estavam matriculadas à época crianças de quatro a 11 anos de idade, perfazendo 602 alunos, de modo que o atendimento se estendia desde a educação infantil (1ª e 2ª etapas) ao ensino fundamental (1º aos 5º anos). A instituição supracitada atendia, portanto, oito turmas da educação infantil (de quatro e cinco anos) e 18 turmas do ensino fundamental com idades de seis a 11 anos.

Tabela 2. Dados da escola municipal de Lavras

Dados da escola municipal de Lavras(2022)			
Série de ensino	Idade das crianças	Etapa/período	Número de turmas
Educação infantil	4 a 5 anos	1º etapa	4
Educação Infantil	5 a 6 anos	2º etapa	4
Fundamental 1	6 a 7 anos	1º ano	5
Fundamental 1	7 a 8 anos	2º ano	5
Fundamental 1	8 a 9 anos	3º ano	3
Fundamental 1	9 a 10 anos	4º ano	3
Fundamental 1	10 a 11anos	5º ano	2

Fonte: construção dos autores

Considerando a dificuldade da fase de análise e tratamento dos materiais empíricos produzidos, transcrevendo-os, lendo-os e relendo-os atentamente sobre como foram organizados e quais argumentos recorrentes, auxiliaram-nos na construção de categorias temáticas que se transformaram nos capítulos da dissertação. Nessa direção, organizamos as seções do estudo a partir de cinco eixos fundamentais explicitados nas perguntas feitas nas

entrevistas-narrativas, quais sejam:

- 1) Explicitar os protocolos sanitários qual a unidade educativa teve de adotar;
- 2) Salientar os desafios relacionados às ações, comportamentos e atitudes das crianças;
- 3) Identificar estratégias utilizadas por docentes e gestores que buscaram minimizar ou superar os obstáculos identificados;
- 4) Destacar aprendizagens e experiências exitosas desenvolvidas;
- 5) Revelar experiências e fatos marcantes.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA COVID-19 NO MUNICÍPIO SUL MINEIRO

O ano de 2020 foi incomum em todo o mundo por ocasião do aparecimento da Sars-Covid 2, conhecida como Covid-19, que é uma doença infecciosa causada pelo novo Coronavírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. As pessoas que estão em contato próximo (a menos de 1 metro) de outra infectada podem se contaminar por meio de gotículas que entram pela boca, nariz ou olhos (OPAS, 2020). Essa doença viral acabou se espalhando pelo planeta, levando à morte mais de 7 milhões de pessoas até dezembro de 2023, haja vista que esse número é de aproximadamente 3 vezes mais, podendo alcançar quase 20 milhões de óbitos no mundo, sendo que no Brasil esses números ultrapassaram o total de 708 mil indivíduos (OMS, 2023).

Para fins de controle das populações, desde o início da idade moderna foram constatados planos de urgência na iminência do surgimento de doenças infecciosas, como foi o caso em questão (Foucault, 2021). Segundo ele, os cidadãos teriam que se acomodar nas suas casas em um local de fácil acesso, onde pudessem ser facilmente identificados e localizados pelos órgãos de controle. O que nos faz lembrar de algumas narrativas produzidas no contexto das medidas restritivas de distanciamento adotadas, em especial, “o fique em casa para que o vírus não se propague”. No contexto brasileiro, há de se pensar que o “fique em casa” não foi para todos, haja vista que os prestadores dos serviços essenciais, tais como nas áreas da saúde, transporte público, segurança, além dos funcionários de farmácias e supermercados, tiveram que continuar trabalhando. Ou seja, de acordo com Lorenzini (2020), os aplausos para os profissionais da saúde similarmente precisavam ser estendidos a todos esses outros prestadores de serviços básicos. Ora, segundo a autora, “não seriam estes também profissionais da saúde?” (Lorenzini, 2020, p. 5).

Se faz necessário trazer para esse contexto atravessado por inúmeras desigualdades acentuadas ao longo da crise sanitária, o debate a respeito de como foi a gestão do governo anterior em torno disso. Sobre o tema, consideramos que o conceito de necropolítica nos ajuda a aprofundar as lentes de análise daquele recorte histórico, ao passo que Achille Mbembe (2015) a define como sendo o estado ou instituição de governança responsável por quem deve viver e quem deve morrer. Senna e Rodriguez (2021) corroboram com isso, ao afirmarem que essa forma de biopolítica “atua enquanto práticas e saberes para além da gestão da vida da população pelo estado, referindo-se assim à gestão da morte. Assim ela se caracteriza pelo uso do poder social e político para ditar como algumas pessoas podem viver e como algumas devem morrer”

(p.146). Na lógica foucaultiana a biopolítica se designa a partir do momento em que a vida biológica começa a se relacionar com a vida política, “além de produzida também é administrada” Foucault (2010) apud Copetti; Wermuth (2020, p-2).

Tendo como base a crise sanitária supracitada, assistimos como população brasileira o descaso do governo Bolsonaro na compra de vacinas, incentivo à ingestão de medicamentos sem efeitos comprovados cientificamente, além da falta de cilindros com oxigênio e respiradores aos sujeitos mais pobres. Isto é, apesar de o vírus atingir a todos com intensidade similar, aqueles grupos mais vulneráveis quase sempre acabavam desfalecendo em razão de ocuparem trabalhos informais, viverem em favelas e comunidades com pouco saneamento básico disponível.

Em contrapartida, os mais abastados tinham condições de se manter tanto economicamente quanto sanitariamente, visto que parte significativa dos pobres deveriam se submeter aos trabalhos informais pouco reconhecidos e/ou remunerados se expondo ao contágio, a morte. Em síntese, Mbembe (2015) declara que “por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Exercitar a soberania é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder” (p. 123). Senna e Rodrigues (2021) acrescentam dois aspectos fundamentais relativos à diferença entre ricos e pobres no âmbito da crise sanitária:

Em se tratando de Brasil, os moradores de favelas e periferias encaram dificuldades com relação ao acesso ao saneamento básico, o que dificulta ou inviabiliza lavar as mãos com água e sabão com frequência, medida recomendada pela OMS como essencial para evitar a propagação do vírus. O adensamento excessivo nos domicílios – compartilhamento do mesmo dormitório e da mesma moradia por até mais de uma família – e a violência policial que aumentaram durante a quarentena também evidenciam a discrepância na maneira como cada grupo é afetado pela crise sanitária (p. 142).

O segundo aspecto diz respeito a questão do racismo, haja vista que a população negra foi a maior vítima da necropolítica forjada pelo governo Bolsonaro, pois embora na teoria o coronavírus pudesse matar “qualquer um, dentro da lógica neoliberal houve uma escala em como os riscos eram distribuídos, e os negros e negras despontaram como aqueles/as com maior risco. Uma coisa é estar em uma favela, outra é estar numa residência em uma área nobre” (Senna; Rodrigues, 2021, p. 136).

Arelado a isso, Veiga-Neto (2020) ao designar conceitualmente a crise da Covid-19 como ‘sindemia covídica’, reconhece que diversos fatores integram o núcleo duro das transformações, dentre elas as sanitárias, socioculturais e ambientais. Em outros ditos, o autor

concebe que não passamos apenas por alterações sanitárias, uma vez que a pandemia atingiu outros aspectos da vida social e cultural. Tendo em vista esclarecer diferenças entre os termos endemia, epidemia e pandemia, ele afirma que:

Endemia seria a doença que ocorre em uma população, durante um longo tempo; Epidemia designa uma enfermidade em geral contagiosa e de caráter transitório, que ataca simultaneamente um grande número de indivíduos em um espaço geográfico limitado; E finaliza dizendo que a pandemia seria no caso uma epidemia em uma escala planetária (Veiga-Neto, 2020, p. 4).

Veiga-Neto (2020) explica que o conceito de sindemia foi pautado nos escritos do médico norte americano Merrill Singer cunhado na década de 1990, quando ampliou a compreensão dos problemas sociais envolvendo as questões da saúde populacional. Para designar as combinações sinérgicas entre a saúde e os respectivos “contextos sociais, econômicos e culturais, deve-se considerar os recursos disponíveis (hospitais, ambulatórios, medicamentos, especialistas etc.) porque também são parte do problema e da solução” (Veiga-Neto, 2020, p. 4).

A agregação dessas doenças em um contexto de disparidade social e econômica exacerba os efeitos adversos de cada doença separada, ao passo que a Covid-19 não é uma pandemia, mas uma sindemia. “A natureza sindêmica da ameaça que enfrentamos significa que uma abordagem mais sutil é necessária se quisermos proteger a saúde de nossas comunidades” (Horton, 2020, p. 874). Em resumo, todos esses fatores convergem para que o conceito mais adequado, e que acolheremos neste estudo, é o referente à sindemia da Covid-19.

A negação da existência de tal doença pelos intitulados “negacionistas”, que estavam distribuídos em todas as esferas da sociedade, infelizmente chegou ao alto escalão do governo Bolsonaro, ou melhor dizendo, começou por lá. Fazia-se tudo ao contrário do que autoridades sanitárias como OMS, ANVISA e demais os órgãos de saúde solicitavam e publicavam na forma de protocolos e/ou medidas sanitárias baseadas em comprovações científicas.

Estamos em consonância com Veiga-Neto (2020) ao definir o negacionismo como prática de negar sistematicamente realidades ou verdades que, embora evidentes, causam algum medo ou desconforto. “Em geral, o negacionismo revela uma dificuldade no enfrentamento de problemas que, para serem compreendidos e resolvidos, exigem o emprego de alguma racionalidade fora do alcance dos estultos” (p. 7).

Esse contexto caótico, insano e deprimente afetou diretamente e indiretamente todas as esferas da sociedade, principalmente a saúde, a economia e a educação. Com o intuito de preservar a vida das crianças, jovens e dos profissionais da educação foram necessárias

mudanças nas práticas pedagógicas vigentes à época, as quais implicaram em transformações e surgimento de novas estratégias de ensino, dentre as quais destaca-se o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Essa modalidade surgiu na iminência de tentar minimizar os prejuízos causados pela Covid-19, já que o isolamento social se fez imprescindível, com vistas a diminuir o contágio e a propagação viral.

Pois bem, o Ensino Remoto Emergencial constituiu-se como uma modalidade de ensino que pressupunha o distanciamento geográfico de professores/as e crianças e foi adotado de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro, a fim de que as atividades escolares não fossem interrompidas (Behar, 2020). Além disso, é considerável ressaltar que o ERE é diferente do Ensino à Distância, modalidade educacional na qual alunos/as e professores/as estão separados/as, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação (TICs) (Brasil, 2010).

Governos burros acham que a economia não pode parar. Mas a economia é uma atividade que os humanos inventaram e que depende de nós. Se os humanos estão em risco, qualquer atividade humana deixa de ter importância. Dizer que a economia é mais importante é como dizer que o navio importa mais que a tripulação. Coisa de quem acha que a vida é baseada na meritocracia e luta por poder (Krenak, 2020, p.4-5).

Voltando no tempo, destaca-se que o período letivo da educação infantil se iniciou no dia 04/02/2020 no município investigado, ainda sem o alarde atinente à sindemia covídica, tudo parecia transcorrer com certa tranquilidade. Entretanto, com a popularização da informação e o avanço da propagação do vírus da Covid-19 pelo mundo, as aulas tiveram de ser interrompidas depois do decreto 15.339 publicado no dia 17/03/2020, o qual em seu artigo 16 determinou:

ART. 16. Fica determinado à Secretaria Municipal de Educação que:
I- Busque alternativas para o fornecimento de alimentação aos estudantes;
II- Promova a imediata interrupção das aulas na rede pública municipal de ensino, com orientação dos responsáveis e alunos acerca da COVID-19 e das medidas preventivas (Lavras, 2020, p. 7).

O primeiro tópico do artigo 16 ressalta um aspecto importante que a Covid-19 trouxe à tona, ou seja, a condição de vulnerabilidade que muitas famílias brasileiras vivenciavam/vivenciam. De igual modo revelou que inúmeras crianças necessitavam ir à escola não só para interagir, relacionar-se com seus pares, participar do processo ensino-aprendizagem, mas para se alimentar.

A interrupção das aulas e atividades/encontros dos segmentos de ensino aconteceu em

todo o Brasil. Em relação a rede municipal de ensino do município estudado, o recurso utilizado para comunicação com as famílias foi a criação de grupos de *WhatsApp* pelo/a professor/a da turma, tal e qual aconteceu em outras regiões e estados do país, e as orientações didáticas são apresentadas logo abaixo:


1. Dar orientações sobre as atividades propostas;
2. Enviar vídeos, músicas, livros e documentos necessários para a realização das atividades em casa;
3. Tirar dúvidas e acompanhar por meio de chamadas de áudio e vídeo chamadas o desenvolvimento das crianças minimizando a distância física e geográfica que eles têm dos professores e da escola.
4. O professor deve fazer pelo menos 1 vez na semana um vídeo e postar no grupo para que a relação afetiva com seus alunos seja mantida, contar história, cantar uma música, falar sobre hábitos de higiene, alimentação, as brincadeiras, e outros temas ajudam a minimizar a distância física e geográfica do espaço escolar (Humaitá, 2020, n.p.).

No município foram adotados os PACs, em nosso caso destacam-se os Planos de Atividades em Casa da Educação Infantil (PAC EI), estratégia educacional que não alcançou todas as crianças por diversos fatores, sobretudo pela falta de recursos tecnológicos, já que parte desses materiais necessitava ser ‘baixado’ pelas famílias na plataforma *YOUTUBE*. Nos casos em que os responsáveis não buscavam os materiais na instituição por algum motivo, as dificuldades de as crianças realizarem alguma atividade educativa se potencializava. De igual modo, o acompanhamento no desenvolvimento das propostas se acirrava na medida em que boa parte dos familiares envolvidos não possuía escolarização ou pouco havia frequentado a escola regular. Nesse sentido, Ferreira (2022) corrobora com os fatos que presenciamos na unidade educativa, argumentando que:

Dentre os que tinham acesso, muitos são analfabetos e não conseguem ajudar as suas crianças a fazerem as atividades (afinal esses familiares já são vítimas de um processo de exclusão e lutam para que os seus filhos e filhas não vivam o mesmo). Os que conseguiam fazer a atividade, não tinham espaço adequado dentro de casa para realizar ou os familiares continuavam trabalhando - o que impedia o acompanhamento, ou ainda outros acontecimentos até então totalmente distantes de nós professoras dificultavam as ações (pp. 99-100).

Segue abaixo um PAC EI utilizado no Ensino Remoto, na busca de um melhor entendimento sobre como eles funcionavam se apresentavam:

Figura 7
PAC EI



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAVRAS

PAC-EI 2 - EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

UNIDADE 1 PERÍODO: MAIO/2021

QUERIDA CRIANÇA!


DANDO SEQUÊNCIA AO NOSSO PLANO DE ATIVIDADES EM CASA DA EDUCAÇÃO INFANTIL – PAC-EI. CONTINUAREMOS COM NOSSAS ATIVIDADES DO ENSINO REMOTO.

ESPERAMOS QUE VOCÊS ESTEJAM APROVEITANDO E QUE APROVEITEM CADA VEZ MAIS ESSES MOMENTOS DE MOVIMENTOS, BRINCADEIRAS, APRENDIZADOS E MUITA DIVERSÃO!

COM CARINHO

**PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - LAVRAS**

SIGA AS ORIENTAÇÕES PARA REALIZAR A SEGUNDA ATIVIDADE PROPOSTA
QUE TAL APRENDERMOS MAIS SOBRE OS LADOS CORPO?



ASSISTA AO VÍDEO ABAIXO PARA APRENDER SOBRE ESQUERDA E DIREITA.

https://www.youtube.com/watch?v=ALEe6_JXVTI&ab_channel=Educalu

AGORA VAMOS FAZER A ATIVIDADE?

Atividade com bolas de meia:

- Em pé segurando uma bola de meia, joga-la para cima e pega-la novamente com a mesma mão, ora com a mão direita, ora com a esquerda, repita o movimento pelo menos 5 vezes com cada uma das mãos.
- Em pé segurando a bola de meia com a mão direita, joga-la para cima e amortece-la ora com a coxa esquerda, repita esse movimento pelo menos 5 vezes e falando em voz alta “mão direita” e “coxa esquerda” a medida em que realiza os movimentos.
- Depois segurando a bola de meia com a mão esquerda, joga-la para cima e amortece-la ora com a coxa direita, repita esse movimento pelo menos 5 vezes e falando em voz alta “mão esquerda” e “coxa direita” a medida em que realiza os movimentos.

Repetir e falar em voz alta pode fazer com que você memorize mais facilmente e de forma mais rápida, assim logo já saberá sem sombra de duvidas qual é o lado esquerdo e qual é o direito.

ASSISTA O VIDEO COMO FAZER A BOLA DE MEIA

https://www.youtube.com/watch?v=SDVD0obuXaU&ab_channel=CinthiaRibeiro

Referências Bibliográficas: Coordenação Psicomotora – Viana, Adalberto Rigueira – Editora: SPRINT – SP – 1999.

Acervo do autor (2020)

Entretanto, esse material parece não ter resolvido o problema instaurado, o de apenas mudar a configuração do ensino presencial para o remoto e oferecer atividades, pois tratava-se de oportunizar condições necessárias na direção do acesso às chamadas TICS pelas crianças e jovens em todos os níveis de ensino. Como mostra o PARECER do Conselho Nacional de Educação/CP N°: 5/2020:

Sob este aspecto, é importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. Além disso, é relevante observar as consequências

socioeconômicas que resultarão dos impactos da COVID-19 na economia como, por exemplo, aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar. Todos estes aspectos demandam um olhar cuidadoso para as propostas de garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem neste momento afim de minimizar os impactos da pandemia na educação (p. 35).

No que tange a educação infantil, em especial a que acolhe crianças pequenas cuja faixa etária vai de quatro a cinco anos e 11 meses, é mister analisar até que ponto o ensino utilizando materiais impressos, livros didáticos, ou mesmo atividades/sessões virtuais, daria conta de promover experiências formativas significativas. Ocorre que tal situação adversa obstaculizou as crianças a interagirem qualitativamente com seus pares, docentes e espaços educativos apropriados. Sob esse aspecto, vários autores relatam a preocupação com as crianças pequenas da educação infantil, tais como Silveira (2021), ao denunciar que:

Tal fato não leva em consideração as próprias especificidades da educação infantil e a ausência da regulamentação quanto a sua oferta na modalidade a distância, que acabam criando empecilhos para pensarmos em uma organização de trabalho pedagógico remoto em um ambiente no qual as interações, o contato corporal/presencial, e a brincadeira são pressupostos da ação docente (p. 321).

Esses argumentos são corroborados por Anjos e Francisco (2021, p. 127), ao se pronunciarem que “diversos segmentos educacionais têm adotado o uso das TICs para o público da Educação Infantil, semelhante as outras etapas da educação em geral, no entanto, percebem-se a dificuldade no sentido dos desafios e desistências”. Os autores ainda complementam que:

As iniciativas de uso de TDIC com crianças pequenas e pequenininhas torna ainda mais tenso e complexo o debate entre aqueles que defendem seus usos e presenças nas instituições educacionais e entre aqueles que criticam tais possibilidades. Se a polêmica - deve-se ou não usar TDIC na Educação Infantil - estava centrada na defesa que alguns faziam da presença destes aparatos a partir do argumento da suposta inovação que estes poderiam trazer ao contexto educacional e a crítica que outros faziam baseada em supostas implicações para os processos de desenvolvimento físico e crenças sobre problemas de socialização, agora, somam-se a estes, a impossibilidade do funcionamento presencial das instituições por ocasião do cenário de isolamento (Anjos; Francisco, 2021, p. 127).

A ausência de atividades no contexto educacional neste período de ensino remoto provocou muitas inquietações às crianças, mas também afetou parte significativa dos/as professores/as da educação infantil. Acerca disso, não se pode esquecer que nem todos/as os profissionais, assim como as crianças, estavam preparados tanto estruturalmente como “mentalmente” para esses momentos *online*, chamados de aulas síncronas. Nesse sentido, Silveira (2021) expressa que:

Mais do que nunca, contar com a colaboração dos outros se tornou imperativo no âmbito de uma prática pedagógica em um panorama de tantas incertezas (professores que precisam produzir conteúdo online, youtubers educacionais, influencers pedagógicos digitais, docentes que são convocados a reinventarem-se sem as mínimas condições concretas e de formação para tal, entre a pandemia e o pandemônio) (p. 329).

Em um estudo realizado por alunos/as de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas em 2020 deixa bem claro que os/as profissionais da educação, além de não possuírem acesso à internet, tiveram de tirar dinheiro do próprio bolso para comprar computadores, celulares, filmadoras, entre outros acessórios necessários ao trabalho em casa. Muitas vezes, ou na maioria das vezes, não tinham condições financeiras para tal, sem contar àqueles/as professores/as com filhos/as em idade escolar que, simultaneamente, necessitavam utilizar o computador. Afora outras questões pessoais que comprometeram o processo, tais como o medo de contrair o vírus, a perda de um amigo do trabalho, ou um ente querido, similarmente são corroboradas por Vieira, Borges e Bonetto (2022):

O Outro como tema de pesquisa é frequentemente relatado como a fonte do medo, reforçado na conjuntura pela concepção de uma outra pessoa que possa nos contagiar com o novo vírus. Enfrentar o medo da diferença e simultaneamente limitar o contato, o contágio, as interações, a proliferação da vida, eis o óbice (Vieira; Borges; Bonetto, 2022, p. 50).

No que diz respeito aos protocolos de restrição e flexibilização, faz-se essencial entender como foi o retorno da rede municipal de ensino, em especial das crianças que foram as mais prejudicadas no contexto da pandemia. No ano de 2021 a prefeitura disponibilizou o protocolo de retorno às atividades escolares visando salvaguardar os/as envolvidos/as com a educação, entre eles as famílias, as crianças e todos/as os/as profissionais atuantes no ambiente educativo.

O retorno das atividades presenciais aconteceu, mais especificamente, no dia oito de agosto de 2021 e o segmento da educação infantil foi o primeiro a acolher as crianças, ao passo que um dia depois foi a vez do ensino fundamental. Estas foram as etapas segundo as quais a rede municipal atendeu, mas no caso singular da educação infantil, o retorno das atividades se deu alternadamente. Para tanto, as salas foram modificadas visando atender apenas 20 por cento das crianças em cada uma delas, mantendo assim a distância (1m50cm) de uma carteira à outra. Cabe ressaltar que quem voltou neste início das atividades presenciais foram as crianças cujas famílias ou responsáveis assinaram um termo de responsabilidade. Segue abaixo um modelo do termo de responsabilidade qual os familiares ou responsáveis precisavam assinar objetivando autorizar as crianças retornarem ao ambiente educacional:

Figura 9

Termo de responsabilidade para o retorno das atividades presenciais

TERMO DE RESPONSABILIDADE:
Retorno Às Atividades Escolares Presenciais e Ensino Remoto Emergencial

ALUNO (A): Ana Julia Martins Turma: 1ª etapa Rênyá
 ESCOLA/ CMEI: E. M. Sebastião Botrel Pereira

Ciente do momento atual e da necessidade de manter o necessário distanciamento social devido à Pandemia de COVID-19 e ciente das medidas e protocolos de segurança adotados para o retorno semipresencial das aulas na Rede Municipal de Ensino, declaro que:

() **NÃO AUTORIZO** o retorno do aluno ou criança acima às aulas presenciais. Estou ciente das obrigações do cumprimento das atividades pedagógicas, seja por meio das plataformas digitais ou pelo material impresso a ser retirado na escola e me comprometo com a realização das mesmas para que o aprendizado e rendimento do estudante não seja prejudicado.

⇒ A família que optar pela participação através do material impresso ou grupos de WhatsApp deverá buscar os Planos de Atividades Impressos (PAC) nas unidades educacionais e realizar as atividades em casa, devolvendo o PAC na escola na data estabelecida pelos professores.

() **AUTORIZO** o retorno aluno ou criança acima às aulas presenciais, por meio de rodízio conforme estabelecido no Protocolo de Retorno, autorizado pela Vigilância Sanitária. Declaro ainda que estou ciente e concordo com as seguintes orientações:

1. O vírus da COVID-19 se espalha no ar e compreendendo que existe o risco de contaminação, não somente na unidade escolar, mas por outros locais e meios que o aluno/ criança utiliza para chegar na escola/ Cmei;
2. Cumprirei todas as exigências e protocolos de segurança estabelecidos pela escola/ Cmei;
3. O aluno/ criança participará de um revezamento semanal, portanto não frequentará a escola/ Cmei todos os dias do mês;
4. A unidade educacional será organizada de forma a evitar a aglomeração na entrada e saída dos alunos/ crianças;
5. O aluno/ a criança deverá, obrigatoriamente, usar os Equipamentos de Proteção Individual (EPI) solicitados, de acordo com a idade do aluno ou da criança;
6. Declaro estar ciente que não posso mandar meu filho/ minha filha com sintomas gripais para a escola.

Questões Complementares

- O aluno ou a criança pertence à algum grupo de risco? () Sim () Não
 - O aluno ou a criança possui as EPI's (máscara, álcool gel) necessárias? () Sim () Não

Atualização de Dados

Responsável pelo aluno/ criança: Patrícia de C.P. Martins
 Grau de parentesco: Mãe CPF: _____
 Endereço: Samuel Alvarenga 262 Celular: (35) 98886-6319
 Assinatura do responsável: [Assinatura]

Acervo do autor(2020)

O diálogo com os familiares envolvidos objetivou saber se eles eram a favor do retorno das crianças e o primeiro contato se deu por telefone e, posteriormente, por intermédio de uma reunião via *google meet*. De um lado, se o quantitativo de crianças permitido pelas famílias excedesse o número maior do que 20 por cento, todas elas deveriam se inserir em um revezamento semanal. De outro, se os pequenos que seus familiares não fossem favoráveis ao retorno, continuariam em casa tendo um encontro virtual por semana, além do recebimento dos PAC EI.

De qualquer forma, o retorno impactou o tempo pedagógico com as crianças, tendo em vista que os encontros/atividades terminavam mais cedo (meio período), considerada fase de adaptação ou readaptação. Por ocasião desse ajuste, muitas crianças carentes ficaram comprometidas em razão da vulnerabilidade alimentar pelo fato de a merenda não ter sido fornecida. Uma das maneiras encontradas pela administração municipal para suprir essa falta, foi o oferecimento de cestas básicas às crianças regularmente matriculadas. Ação essa que notadamente ajudou, mas é preciso considerar que muitos familiares perderam seus empregos devido à crise sanitária, com destaque aos que viviam na informalidade.

Convém acrescentar ainda que todas as crianças receberam um *kit* à assepsia e prevenção contendo uma garrafinha de água, uma máscara e todo material escolar individual. As mochilas dos pequenos deveriam conter identificação grande e visível com nome, ano, turma e permanecer junto a eles/as nos espaços de estudo. O uniforme escolar (que passou a não ser obrigatório) ou roupa utilizada deveria ser trocada diariamente, a orientação era não repetir a vestimenta mais de uma vez sem lavá-la. Alunos/as doentes, com sintomas de síndrome gripal e suspeitos/as de Covid-19, não poderiam adentrar o espaço educacional, uma vez que teriam de permanecer em casa por no mínimo 7 dias, só retornariam às atividades presenciais com a apresentação de atestado médico (SME, 2021).

Dentre as inúmeras restrições e controle dos corpos, foi muito difícil as crianças ficarem longe umas das outras no interior da pré-escola, devendo permanecer distante também dos/as professores/as. De acordo com o protocolo sanitário da prefeitura, dois metros era a distância mínima que elas precisariam ficar dos/as docentes e um metro e meio dos/as colegas. Cabe lembrar à época que os/as pequenos/as não tinham muito contato com os demais espaços da instituição (parque, sala de televisão, espaço de merenda), pois ficavam fechados o tempo todo nas salas de atividades. A ida e a volta ao banheiro eram controladas e acompanhadas pelos/as adultos/as, tudo isso baseado nos protocolos sanitários na direção de evitar a contaminação. Em situação análoga, o artigo de Machado (2021) menciona as situações de emparedamento das crianças no contexto do ensino remoto e no retorno das atividades presenciais, dado toda a engenharia disciplinar.

Neste estudo, Machado (2021) reflete sobre o emparedamento das crianças e destaca a atenção necessária que devemos ter para com o assunto, visto que a retenção corporal já acontecia antes da sindemia, mas com as atividades presenciais isso se acentuou. Em tempos de crise, é mister tal interpretação pelo fato de as crianças não serem apenas vítimas do vírus, conforme assinalado logo abaixo:

Pensando nas crianças, elas estão entre as principais vítimas do empobrecimento, das guerras e de calamidades, como, inclusive, a provocada pelo coronavírus, visto que são vulneráveis e dependem dos cuidados e da proteção dos adultos. A frequência a creches e pré-escolas garante a proteção e a sobrevivência de muitas crianças, em especial, das mais expostas à violência doméstica e sexual e em condições de pobreza (Machado, 2021, p. 33).

Nessa direção, as instituições educacionais exerceram sobre os corpos das crianças uma espécie de controle sistemático mais permanente, concomitante com um certo rigor de vigilância, limitação dos corpos devido às exigências impostas pelos protocolos. Decerto que houve o investimento docente em pedagogias cujo o intuito era docilizar os corpos das crianças, porém, isso não se revelou como um fato novo, uma vez que Reis (2018) anteriormente denunciou:

[...] o fato de que a existência de pedagogias que educam e governam os corpos das crianças na Educação Infantil pode ser verificada facilmente se mapearmos o tempo em que as práticas acontecem no ambiente de aprendizagem, historicamente conhecido como “sala de aula”. Decerto, elas passam maior parte da rotina entre as quatro paredes, haja vista que esse espaço fechado limita a movimentação dos corpos e, simultaneamente, permite a vigilância e o controle do grupo (p.11).

Como professor de Educação Física atuante na instituição, foi possível sentir e observar toda a tensão no retorno, em virtude de as crianças estarem separadas por faixas amarelas e pretas em um espaço delimitado marcado no chão e a todo momento tentarem burlar as normativas sanitárias. Pressupomos que os/as pequenos/as se esforçaram ao máximo visando manter seus corpos disciplinados no tempo e no espaço, ao mesmo tempo, expressavam um evidente desejo de liberdade. Nesse sentido, Buss-Simão (2012) ressalta que:

A centralidade do tempo e do espaço nos processos de educação da pequena infância perpassa a história da educação que, como instituição social, torna-se, na sociedade moderna, um instrumento fundamental para promover a ordem, a regulação, a hierarquia, o controle. Os espaços, sua própria disposição interna, contém determinações normativas, regras de comportamento para se desenvolver e que indicam o que se deve e o que não deve fazer neles, se há ou não possibilidades de movimentos (p. 262).

De forma mais específica, trata-se de investigar os ajustamentos *primários* por meio dos quais consideramos a existência de uma ação direta intencional da professora e da instituição escolar a respeito da sala e dos ambientes escolares. Nesse contexto investigativo, tem-se igualmente os *secundários* nos quais as crianças mudam e criam uma nova organização de exploração do ambiente, conforme assinalou Buss-Simão (2012). Decerto que em tempos de

protocolos sanitários, houve restrições de movimentos, espaços, tempos, experimentações e desejos que foram cristalizados pelo biopoder. Biopoder aqui visto grosso modo por uma docilização da população, principalmente a do ambiente educacional, transformando-a em sujeitos mais eficazes no compromisso de não contrair e propagar o vírus, ou seja, disciplinados a isso.

No que tange a educação infantil, os corpos infantis necessitavam ser disciplinados, ao passo que:

A disciplina é um tipo de organização do espaço. É uma técnica de distribuição dos indivíduos através da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório. Isola em um espaço fechado, esquadrinhado, hierarquizado, capaz de desempenhar funções diferentes segundo o objetivo específico que dele exige (Foucault, 2021, p. 22).

Neste caso, o objetivo específico seria evitar que as crianças contraíssem o vírus da Covid-19, mas como pensar o retorno às atividades pedagógicas impedindo a interação entre elas, os/as docentes e as gestoras/es? Em se tratando do cenário, pôde-se constatar que as pré-escolas e as outras etapas de ensino do município não tiveram suas estruturas físicas modificadas. Ocorre que a arquitetura educacional, em grande medida, interfere nos deslocamentos e na exploração dos corpos pelas crianças, neste caso, as transformações internas foram as estratégias adotadas em prol das pedagogias de controle.

O tradicionalismo do recinto educativo até então impera na nossa sociedade ao ponto de Machado (2021) salientar que cada vez mais as crianças necessitam brincar, interagir e estabelecer contato com a natureza, contrapondo a escolarização da educação infantil. Assim, o autor ressalta:

Fazendo um paralelo com o contexto atual, a retomada precoce do atendimento presencial nas escolas, com pouco planejamento coletivo e sem condições materiais e pessoais adequadas, corre o risco de, para atender às (necessárias) medidas de prevenção à propagação da Covid-19, cair na intensificação de práticas de controle das crianças. Isso poderia acarretar demarcação de lugares e vigilância de comportamentos, afastando-as ainda mais da natureza, por ser um contexto onde, justamente, elas podem ter mais liberdade – apesar da maior circulação de ar e distanciamento proporcionados pelos espaços externos, amplos e ao ar livre (Machado, 2021, p. 38).

Alguns dos documentos oficiais endossam os argumentos de Machado (2021) ao defenderem ambientes de aprendizagem integrados ao meio natural, onde a criança constrói uma bagagem de interação com a natureza e passa a observá-la a partir de outros processos de significação. Sobre essa interação com a natureza pode se fazer um paralelo com o que Krenak

(2020) disse: “[...] a minha comunhão com tudo o que chamam de natureza é uma experiência que não vejo ser valorizada por muita gente que vive na cidade”(Krenak, 2020, p-5). O autor ainda afirma que a sua relação com a natureza é normalmente ridicularizada, sendo até chamado de alienado. Se as instituições educativas voltadas à educação dos pequenos tivessem uma estrutura arquitetônica e assumissem determinadas pedagogias que privilegiassem a liberdade de expressão e a força da existência, quiçá poderíamos ter refletido acerca de possibilidades outras no retorno das atividades presenciais no pós-sindemia.

3.1 Infâncias e sindemia

Inicialmente é preciso conceber a infância como inexistente enquanto categoria social antes do século XVI, o que não significa negar a presença biológica destes indivíduos (Nascimento, 2008). Consiste, na realidade, em reconhecer que a consciência social da época não admitia a infância como uma etapa diferenciada do gênero humano.

Assim, a palavra infância passou a designar a primeira idade da vida cuja proteção e os cuidados eram fundamentais à sobrevivência (Nascimento, 2008), fato esse que perdura até os dias de hoje. Afirmamos isso porque o momento de retorno das crianças às atividades presenciais obviamente merece atenção especial, no sentido da assistência e da proteção, no entanto, nossa preocupação se centra justamente nos excessos e efeitos das pedagogias encetadas.

Além dessa proteção, as crianças vivem um universo próprio onde precisam de alguém que fale por elas, já que nem sempre é ouvida, o que engendra uma concepção de infância em dado contexto e sociedade. Com o aparecimento e avanços no campo da sociologia da infância, a criança passou a ser concebida como um “sujeito de direitos”, questão essa ainda pouco respeitada. Acerca do mote, Sirota, (2010) ressalta que “as crianças são, entre as minorias, as menos protegidas, porque elas não são seus próprios porta-vozes” (p. 56) e nos explica:

O que quis dizer com esta frase é que do ponto de vista da micropolítica, do espaço local onde se relacionam e vivem as crianças, elas não dizem por elas mesmas, ou seja, são os pais, as professoras, as escolas, os médicos que falam sobre criança e, às vezes, falam pelas crianças (Sirota, 2010, p. 56-57).

A autora diz, quando se trata de crianças, que nem tudo é levado em conta e compara a fala delas com a de pessoas loucas (des-razão), o que consiste em considerá-las sem credibilidade na sociedade. A sociologia da infância vem contribuindo para problematizarmos e encetarmos algumas inquietações sobre o ‘ser criança’, assim indagamos, como na sindemia,

principalmente no retorno presencial, isso foi possível?

Em tal processo alguns fatos precisavam ser levados em conta, conforme anteriormente salientado, em especial, as pedagogias de controle e a falta de contato entre as crianças e suas professoras. Em outras palavras, o distanciamento social fez com que os eixos estruturadores da gramática própria da primeira infância, segundo Sarmiento (2004), fossem comprometidos, quais sejam: a interactividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

A *interactividade* refere-se à heterogeneidade das experiências nas quais as crianças aprendem diversos valores e códigos culturais quando em contato com seus pares e com o mundo adulto, interferindo na formação da sua identidade pessoal e social. As comunidades escolares por meio das quais se têm a relação de pares, interações fundamentais sobretudo às crianças pequenas, produziram uma fenda na rede de sociabilidades infantis em razão de terem sido fechadas ao longo da sindemia. No que tange a *ludicidade*, o jogo pode ser visto como ação humana produzida culturalmente, visto que elas brincam de várias maneiras segundo seus territórios, linguagens, gêneros e pertencimentos religiosos. No que diz respeito a *fantasia do real*, aspecto que fornece sentido às coisas no mundo da criança, pois ela cria, recria e utiliza o imaginário na iminência de desenvolver e compreender situações cotidianas. A *reiteração* concerne à própria repetição, incluindo a reação circular primária, a reinicialização das brincadeiras infantis fazendo com que as rotinas e a interação com os outros realimentam os modos de estar e existir no mundo.

No contexto educacional todos os eixos estruturadores da especificidade infantil (Sarmiento, 2004) buscam ser preservados, pelo menos em algumas propostas pedagógicas. Entretanto, devido ao distanciamento social os pequenos perderam esse espaço rico de produção das culturas das infâncias, pois “o lugar da criança é, em suma, o lugar das culturas da infância. Mas esse lugar das culturas é continuamente reelaborado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada momento histórico concreto” (Sarmiento, 2014, p. 18). Logo, é procedente questionar qual o impacto da Covid-19 sobre as infâncias de crianças cujas interações foram modificadas em razão de um vírus que se alastrou mundo afora. Como os/as pequenos/as constituíram processos de resistência no mencionado contexto? Sarmiento (2003) contribui com o debate dizendo que:

Entre as crianças que brincam com uma Barbie, ou que chutam um crânio humano, ou que empunham uma Kalashnikov de plástico, ou que jogam ao berlinde, ou lançam o peão, ou brincam às casinhas, ou se divertem na consola ou no écran do computador há todo um mundo de diferenças: de condição de social, de contexto, de valores, de referências simbólicas, de expectativas e possibilidades. Mas há também um elemento comum: a experiência das

situações mais extremas através do jogo e da construção imaginária de contextos de vida (p. 2).

Parece-nos viável presumir que o jogo aparece como resistência infantil ao contexto hostil e adverso, até porque nas instituições:

Os muros falam que as crianças não possuem um lugar para habitar numa cidade grande. As calçadas, as ruas e todas as interações que poderiam acontecer ali não são mais delas. O espaço confinado, sim. Mas como podemos educar cidadãos conscientes da liberdade se os colocamos presos? Sem a visão da vida lá fora? (Silva, 2022, p. 40).

Em tempos de retorno presencial, muitas crianças pequenas e bem pequenas nunca haviam frequentado a educação infantil, tendo em vista que tiveram seu primeiro encontro com os amiguinhos e amiguinhas virtualmente. Todavia, pode-se afirmar que mesmo de maneira virtual as situações de imaginação, representação e inventividade ocorreram, porém, manifestadas de outras formas devido ao contexto.

Silva (2022) aborda a necessidade de as crianças conhecerem o mundo em sua volta a partir de experimentações corporais embebidas pela liberdade de expressão, isto é, encharcadas de ludicidade. Tais práticas sociais precisam fazer sentido a elas, tocá-las de modo experiencial, pois segundo Bondía (2002), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p. 21). Ou seja, os/as pequenos/as devem participar ativamente das trocas sociais deixando se envolver, botando reparo nas coisas do mundo, diminuindo o ritmo das vivências e a velocidade dos estímulos, a fim de que não habitem o mundo apenas como espectadoras.

Outra situação que interfere severamente na realidade das crianças em geral é a condição de vulnerabilidade social cuja infância mais pobre sofreu durante todo o tempo sem atividades presenciais nos espaços da pré-escola. De modo complementar, destaca-se a intensificação das violências de todo o tipo contra elas, atingindo brutalmente as mais vulneráveis socialmente. Não podemos ser ingênuos/as e aceitarmos que os abusos passaram acontecer somente durante a crise, mas com ela isso se potencializou, se alastrou. Entender e ser sensível a essa realidade é papel de todos/as os que estão imersos/as no ambiente pré-escolar, ou mesmo dos/as partícipes da sociedade mais ampla, haja vista os desafios colocados quanto às defasagens das aprendizagens infantis. Assim, o que lhes reserva o futuro?

Sobre o mote, Barbosa e Soares (2021) contribuem ao debate quando abordam a questão da população pobre na educação infantil em tempos de Covid-19:

Na pandemia, durante o afastamento social, publicações (em jornais e revistas) e estudos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) têm indicado que um dos efeitos mais chocantes durante o fechamento das instituições educacionais é o aumento da violência contra as crianças. Atribui-se como causa deste aumento a presença das crianças durante maior tempo com pessoas que podem ser seus abusadores ou que as trate com atos violentos de ordem física e/ou psicológica, além do abandono de papéis dos provedores, que passam a se ausentar a fim de conseguir condições de sustento da própria família, entre outros motivos (p. 48).

De acordo com Sarmiento (2020), além das vidas perdidas, o empobrecimento do país foi significativo com a diminuição das frentes de trabalho que, conseqüentemente, minimizou a renda das famílias, comprometendo a presença de muitos itens básicos à sobrevivência. Em resumo, o autor salienta que “as crianças encontrar-se-ão entre as principais vítimas do empobrecimento” (Sarmiento, 2020, sp) e acrescenta:

Existe informação científica suficiente sobre as crises anteriores para se poder antecipar que, se nada for feito no caminho certo, a vulnerabilidade das crianças sofrerá um incremento significativo nos seguintes indicadores: aumento da pobreza monetária infantil, cavando ainda mais a diferença entre a infância e outros grupos geracionais: o subgrupo etário dos 0 aos 18 anos e, já hoje, aquele que apresenta uma maior percentagem relativa de pessoas em situação de pobreza; aumento, porventura exponencial, da pobreza absoluta (isto é, privação de meios básicos de sobrevivência) de crianças em algumas situações particulares, nomeadamente com os dois progenitores desempregados, ou em famílias monoparentais com fratria numerosa; crescimento do número de bebês em situação de negligência, nomeadamente higiênica, sanitária e alimentar; carências alimentares e nutricionais mais generalizadas; abandono escolar crescente, mesmo em níveis de escolaridade em que ele hoje é praticamente nulo [...].

Essas questões sociais durante a crise sanitária contribuíram fundamentalmente para ampliar as desigualdades educacionais entre as crianças de classes favorecidas e as menos abastadas. Ademais, todos os marcadores sociais presentes nesse jogo de forças ampliam questões como a fome, a falta de acesso aos bens materiais e simbólicos, além das violências sexuais, física e psicológica produzidas diante do contexto. Por isso, algumas crianças foram impedidas de frequentar as instituições educacionais, dado que o distanciamento social acabou pulverizando a função social delas.

A infância e tudo que a cerca, em especial nestes tempos, demonstra o quanto a sociedade em geral e as crianças estão desassistidas, no que tange à educação de qualidade. Aspecto esse, torna nossa proposta investigativa ainda mais instigante e desafiadora, pois diz muito da função ético-político dos/as pesquisadores/as das infâncias.

No que concerne ao nosso contexto específico, pode-se afirmar que o distanciamento

social aplicado na rede municipal objetivava evitar o contágio, por efeito acabou acirrando a retidão corporal e o comportamento das crianças. Em razão disso, a pré-escola se tornou um espaço no qual potencializou ainda mais (do que antes) o controle sobre as crianças/corpos. Eram adultos/profissionais vigiando todas as entradas e saídas do labirinto escolar, como no caso dos banheiros, por exemplo, em que só poderia entrar uma criança de cada vez e para dar descarga somente poderia fazê-la se a tampa estivesse fechada.

O controle, segundo Revel (2005, p. 29), “designa, num primeiro momento, uma série de mecanismos de vigilância que aparecem entre os séculos XVIII e XIX e que têm como função não tanto punir o desvio, mas corrigi-lo, e, sobretudo, preveni-lo”. Nesse sentido, ele representa os dispositivos de segurança:

Pautados por uma economia do risco e da intervenção onde não se trata mais de adestrar ou disciplinar, mas de maximizar os elementos positivos, de poder circular da melhor maneira possível, e de minimizar, ao contrário o que é risco e inconveniente, como o roubo, as doenças sabendo que nunca serão suprimidas (Silveira, 2015, p. 58).

De forma complementar, Bocchetti (2022) ressalta que:

Em um tempo no qual as economias nacionais rangem com uma sonoridade de fazer tremer os mais intrépidos governantes, importa devolver os corpos ao mercado com a máxima urgência, mas apenas na medida em que operem sua produtividade. É particularmente valioso, então, esse sufocar seletivo dos corpos, capaz de liberá-los para seus deslocamentos cotidianos e, ao mesmo tempo, manter seu distanciamento das ruas, hoje particularmente profícuas à derrubada de líderes nacionais (p. 16).

O que se vê e se via em todos os momentos da sindemia era a aplicação rígida dos protocolos sanitários que promoviam o governo das crianças pelas docentes, mas de igual modo agiam como "(condução das condutas) de uns sobre outros ou sobre si mesmo" (Veiga-Neto, 2015, p. 52). Em nossa interpretação, isso se dava antes e depois do término das atividades educacionais na unidade pesquisada, ou seja, todo ambiente utilizado passava por uma higienização com uma solução desinfetante por meio de uma bomba costal. Acontecimento esse que, conforme Foucault (2014), “é fato semelhante que também acontecia segundo um regulamento do século XVII quando a sociedade era acometida por uma peste” (p. 190): Embora em tempos históricos diferentes, é fundamental atentar-se ao relato do autor, a fim de refletirmos acerca do hoje:

Cinco ou seis dias depois do começo da quarentena se procede à purificação das casas, uma por uma. Manda se sair todos os moradores; em cada cômodo

se levantam ou se penduram “os móveis e as mercadorias”; espalha-se perfume; ele é queimado depois de bem fechadas as janelas, as portas e até os buracos da fechadura que se enche de cera. Finalmente se fecha a casa inteira enquanto se consome o perfume; como na entrada revistam se os perfumadores da presença dos moradores das casas, para ver se eles não têm à saída qualquer coisa que não tivessem ao entrar. Quatro horas depois os moradores podem entrar em casa (Foucault, 2014, p. 191).

Tal engenharia disciplinar descrita por Foucault (2014), semelhantemente foi endossada por órgãos de saúde como OMS e ANVISA, que elaboraram e desenvolveram alguns protocolos sanitários visando evitar a propagação da Covid-19. Era ordem para alguns e desordem para outros, de tal maneira que Foucault (2014) descreve “a ordem cuja finalidade era responder a peste; ela tem como função desfazer todas as confusões: a da doença que se transmite quando os corpos se misturam; a do mal que se multiplica quando o medo e a morte desfazem as proibições” (p. 192).

Nesse contexto, Carmem Lúcia Batista (2016) resumiu a escala evolutiva do poder em quatro elementos, a saber: a fase instrumental, estrutural, o poder informacional e o simbólico, sendo esse último incumbido de produzir determinados comportamentos nos sujeitos. A mencionada instância do poder controla toda a percepção dos/as envolvidos/as em seu entorno por meio da disciplinarização dos corpos, isto é, vigiava-se o que se via, se falava e se pensava.

O governo brasileiro representado pela figura do presidente da república à época, no auge da pandemia, ia na contramão das comprovações científicas produzidas e divulgadas pelas organizações internacionais de saúde. Pode-se afirmar que o distanciamento social foi negligenciado, a compra de vacinas postergada, além de outras aberrações já mencionadas anteriormente, colocando milhares de vidas em risco iminente, sobretudo, no que se refere às crianças. Há aqui o que se entende como a bio(necro)política que segundo Gallo (2021), [...] “quer dizer que a segurança da vida de determinadas populações é garantida pelo extermínio “legal” de outras populações” (Gallo, 2021, p-357). Ou seja, o ator afirma que segundo a visão da bio(necro)política em detrimento da morte de alguns, o que se sobressai é o gozo da sobrevivência de outros.

As agências de saúde e de vigilância sanitária atualizavam diariamente o número de contaminados, de recuperados e o de mortos que, exponencialmente, ia se ampliando a cada dia. A média móvel de contaminação e de mortes era muito alta, razão pela qual o medo imperava em nível nacional. Cabe sublinhar que no Brasil as instâncias governamentais relutaram até o último minuto para tomar decisão sobre a aquisição de vacina, já que ela foi desenvolvida pela ciência em tempo recorde.

Um fato curioso e contraditório diz respeito ao modo como as questões sanitárias foram tratadas em nosso país, ao cotejarmos com os argumentos de Foucault (2015) acerca da tradição greco-romana. Ele nos diz que "não há uma independência estrita entre ambas as instâncias (macro e micropolítica), pois se assumia que um governante só poderia governar bem seu povo se soubesse, antes, governar-se a si mesmo e governar sua família "(Foucault, 2015, p. 52).

Nesse contexto, Bolsonaro, sua família e simpatizantes da extrema direita incentivaram as pessoas a ingerirem medicamentos sem comprovação científica, que não tinham eficácia alguma no combate ao vírus. Novamente cotejamos as afirmações históricas de Foucault (2014), aproximando-as do período sindêmico vivido por nós:

A peste como forma real e, ao mesmo tempo, imaginária da desordem tem a disciplina como correlato médico e político. Atrás dos dispositivos disciplinares se lê o terror dos "contágios", da peste, das revoltas, dos crimes, da vagabundagem, das deserções, das pessoas que aparecem e desaparecem, vivem e morrem na desordem (Foucault, 2014, p. 192).

Na esteira do debate, chamamos o conceito de dispositivo para interpretarmos com profundidade o retorno presencial, pois conforme Agamben, (2005, p. 11), "certamente o termo, no seu uso comum como no foucaultiano, parece se referir à disposição de uma série de práticas e de mecanismos (ao mesmo tempo linguísticos, jurídicos, técnicos e militares) com o objetivo de fazer frente a uma urgência e de obter um efeito". O autor ainda esclarece:

Generalizando posteriormente a já amplíssima classe dos dispositivos foucaultianos, chamarei, literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar, e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos viventes (idem, p. 13).

Esses dispositivos se relacionam com a conjuntura recente no sentido de engendrar os protocolos sanitários como práticas de controle, disciplinando os corpos das crianças pequenas, militarizando seus comportamentos, trazendo-lhes a ordem como prevenção possível. De forma engalfinhada, Hermann (2022) acrescenta que:

As estratégias de governo pelo Estado só puderam se desenhar a partir da emergência de uma biopolítica, de um poder que se exerce massivamente sobre a vida das populações, visando a controlar sua progressão. Como exemplos, podemos citar os sistemas de controle de natalidade, os sistemas de previdência social, as políticas públicas nos campos da saúde e da educação, e mais recentemente, toda forma de controle e filtragem sociais em torno do COVID-19, compreendendo imposição de circulação humana, regras de higiene e de contato social, priorização na hospitalização, fechamentos de escolas, e sucessivamente (p. 123).

Nessa direção, Zarias e Le Breton (2019) desdobram que o debate a respeito do corpo se ramifica em três grandes campos, sendo o primeiro atinente às lógicas sociais e culturais do corpo, um segundo chamado de imaginários sociais do corpo e, por fim, o terceiro denominado de espelho do social. Dos três campos, o que potencializa nossas interpretações no âmbito da sindemia da Covid-19 é o referente ao “espelho do social” por estar atrelado “a pesquisas sobre aparências, controle político do corpo, classes sociais e relações com o corpo, modernidades, risco e aventura e o corpo supranumerário” (Zarias; Le Breton, 2019, p. 26).

O controle político dos corpos das crianças, que na crise sanitária foi justificada, pelo menos em tese, como uma medida protetiva visando evitar o contágio pelo vírus, mas que os efeitos foi a produção de corpos dóceis, sagazmente eficientes. Em especial, as crianças que estavam adentrando pela primeira vez no ambiente educacional, os intitulados por nós de ‘corpos sindêmicos’. Para além disso, o ponto adicional que merece destaque são as classes sociais e suas interfaces com os corpos infantis, por meio dos quais os mais vulneráveis são os das crianças pobres em virtude de elas terem sofrido em maior número à época.

A rigor, depois de algumas entrevistas com as profissionais da unidade educativa, começou-se a desenhar qual seria o lugar do corpo no processo de aprendizagem dos/as pequenos/as. Corpos esses que durante quase dois anos ficaram cerceados em casa devido ao não funcionamento do ambiente escolar por precaução e prevenção, visto o aumento no número de casos da Covid-19. Num segundo momento, quando anunciado o retorno às atividades presenciais, eles/as acabaram sofrendo pelo distanciamento social que lhes foi impingido, haja vista a existência dos protocolos. Atrelados a isso, a disciplina e o biopoder foram dispositivos que utilizaram de estratégias e técnicas como forma de poder, conforme assinalou Gallo (2013). Segundo o autor, a disciplina é vista como conteúdo curricular do saber e do controle corporal, uma vez que “disciplinar é tanto organizar/classificar as ciências quanto domesticar os corpos e as vontades” (p. 77). Ele ainda acrescenta que:

A própria noção moderna de indivíduo é um efeito de exercícios de poder, pois é um disciplinamento que faz com que o indivíduo emergja. As instituições disciplinares começaram a tomar forma a partir do século dezessete e se consolidaram durante o dezoito. É no final deste século que começou a se delinear a tecnologia do biopoder, quando a disciplina já cumpriu seu papel de individuação. E o biopoder permitirá o exercício sobre um novo corpo político: *a população*. É o biopoder que possibilita a governabilidade dos povos (Gallo, 2013, p. 257).

Assim, pode-se afirmar que a tecnologia do biopoder não atua sobre as individualidades, mas sim sobre as populações, atingindo igualmente os/as que habitam a instituição escolar.

Quando se trata da sindemia, em especial na unidade educacional estudada, tal dispositivo de biopoder acometeu a todos/as ao administrar os corpos das crianças e dos/as profissionais da educação ali inseridos.

Outro conceito se faz necessário mencionar porque potencializa as análises, refere-se ao cuidado de si, ou tecnologias do eu (Foucault, 2001), dado a exigência das crianças em relação à autoproteção e às próprias docentes. Ou seja, na medida em que as/os professoras/es se protegiam, poderiam cuidar das crianças e de toda comunidade educacional com muito mais zelo e acolhimento. Em outras palavras, o investimento sobre o corpo no que se refere às malhas do poder constituem as tecnologias do eu, podendo ser consideradas como um conjunto de técnicas"que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda dos outros, certo número de operações sobre seus corpos e sua alma, seus pensamentos, suas condutas, seu modo de ser" (Veiga-Neto, 2013, p. 23). O conceito de cuidado de si a partir do momento que era colocado em prática ia se propagando por todos e não diferente nas crianças a partir do momento que elas evitavam contatos, mantinham se o tempo todo de máscaras e controlava os seus pares no sentido de não burlarem as regras e protocolos sanitários impostos pela sindemia covidica.

Sob tais acepções, temos a convicção de que constatamos os efeitos e os desdobramentos didático-pedagógicos (em um sentido amplo) durante o retorno presencial. Mais do que isso, buscamos perscrutar de qual maneira a junção entre a pandemia e nossas existências, “produziu novidades nos modos de produção de corporeidade, improváveis de existir fora desses tempos e em grande parte desconhecidas até que o advento da infestação viral global as colocasse à tona”(Bocchetti, 2022, p. 3). Assim, o governo da infância na sindemia proporcionou de maneira inesperada alguns dispositivos que, notadamente, foram utilizados com a finalidade de disciplinar, governar e controlar a sociedade em geral, e as crianças em específico.

Em última análise, afirma-se que as relações de poder e os dispositivos disciplinares institucionais (medicina, escola, igreja e exército) teceram e instituíram normas, padrões e protocolos sanitários atingindo as crianças pequenas em cheio – até porque elas foram as últimas a receberem a vacina. Entretanto, essa reflexão se torna pertinente ao anotarmos a relevância das tessituras e ações governamentais negacionistas no contexto social mais amplo do (pós) sindemia, mas, ao mesmo tempo temos de considerar a micropolítica estabelecida no interior da instituição examinada, a fim de compreendermos o lugar do corpo das crianças naquele contexto.

4 O PESQUISADOR COMO SUJEITO DA EXPERIÊNCIA

Início a escritura dessa seção trazendo a lume algumas das minhas percepções como pesquisador imerso na experiência de ter atuado como docente no retorno das atividades na educação infantil investigada. Coloco aqui minhas impressões como professor de Educação Física destacando várias questões e desafios pessoais, estruturais e didático-pedagógicos que vivenciei e pude observar à época. Atuo como professor nesse ambiente educacional a pouco mais de 10 anos e todo esse tempo venho observando como se dão as relações de poder lá desde antes da Covid-19, meio que intuitivamente, pois ainda não tinha contato com o referencial teórico específico que me permitisse aprofundar isso.

A escrita da experiência como professor-pesquisador mobilizou-me no sentido do comprometimento com o que penso e digo, pois produzi tais registros, marcas de uma memória constituída pelo que ouvi, vi, disse, li, corporifiquei. Conforme Foucault (2021), o movimento que “a escrita busca efetuar não é o de perseguir o indizível ou revelar o oculto, mas sim captar o já-dito; reunir aquilo que se pôde ouvir ou ler, e isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si” (p. 144). A escrita aqui será constituída pelas diversas memórias, sentidos, vivências e leituras que me produziram (e assim continuam) em meio a dobra externa (efeitos dos discursos que me capturaram) e interna (minha própria subjetividade, aquilo que eu sou).

Nessa direção, sempre me questioneei quão a estrutura escolar, as edificações e outros espaços impedem ou facilitam as crianças em termos de movimentação corporal. As disposições das salas, os muros, a entrada e saída dos/as pequenos/as e toda a sua arquitetura, implicam em dispositivos cuja finalidade é administrar os corpos infantis. Propondo ampliar esse debate, Oliveira e Reis (2012) abordam o tradicionalismo da arquitetura escolar reforçando seu caráter disciplinador, controlador e docilizador:

Assim como permite o educador de ter uma visão sobre as ações dos alunos e os possíveis desvios disciplinares, ao mesmo tempo em que facilita o seu trânsito pelos corredores entre o mobiliário. Sobre esse tradicionalismo da arquitetura das salas de aula temos que a lógica política da disciplina é criar um ambiente no qual seja impensável outro cenário, quase uma aberração (p. 50).

Reis e Carneiro (2018) reforçam essa questão da estrutura educacional e a forma com a qual as salas de atividades, a diretoria e todos os ambientes educacionais são organizados no

sentido de produzir a otimização do tempo e docilizar a presença dos corpos naquele lugar. Ademais esses ambientes são criados no intuito de selecionar, controlar, monitorar, ou seja, de dissipar poder entre todos/as os/as partícipes, por essa razão “a existência corporal passa a ser separada, dividida, uniformizada, agenciada, num verdadeiro achatamento da singularidade e das experiências” (Reis; Carneiro, 2018, p. 11). Em última análise, o ambiente educacional se materializa, constitui sentido e funcionalidade na dominação dos corpos.

Como imaginar o cenário educacional considerando as restrições sanitárias impostas que fazem circular outras práticas de poder e controle corporal? Qual o lugar da corporeidade infantil nesse contexto? Indagações essas que buscaremos responder no transcorrer do capítulo em tela.

Em diálogo com a gestão e com as/os professoras/es da unidade educativa não consegui desvincular o retorno às atividades presenciais do ensino remoto, pois foi um marco em todos os segmentos de ensino causando muitas inquietações. Farei uma breve explanação de como lecionei o componente curricular de Educação Física às crianças pequenas ao longo da conjuntura na qual os encontros ocorreram remotamente. O retorno das atividades presenciais ocorreu de forma concomitante ao ensino remoto, dado que as atividades com os/as pequenos/as foram iniciadas com um tempo reduzido. Logo que se encerrava o encontro presencial, eu precisava entrar *online* com as crianças dos anos iniciais que ainda não tinham autorização da família e/ou responsáveis para voltar à escola, ou mesmo, àquelas que na semana se encontravam no rodízio. Apesar das determinações dos protocolos sanitários, as turmas quase sempre possuíam mais crianças do que era permitido, o que dificultava a organização didático-pedagógica das minhas intervenções.

Diante do cenário de apreensão, o ensino remoto na educação infantil foi realizado de uma maneira bem diferente dos outros segmentos de ensino, como nos anos iniciais que lecionava. Diferença essa marcante similarmente entre as/os professoras/os generalistas da educação infantil e o componente que eu ministrava, de modo que os encontros virtuais aconteceram com elas, mas inicialmente não comigo. Portanto, todos os professores de Educação Física da rede municipal tiveram como única forma de contato com os/as pequenos/as, a mediação dos PACsEI, que eram confeccionados, construídos e desenvolvidos por nós. Organizávamo-nos em grupos cuja finalidade era elaborar os PACs com vistas a serem enviados pelo *wathsapp* e/ou retirados quinzenalmente pelos familiares. Cada grupo de professores/as, de maneira rotativa, ficava responsável por elaborar os PACs para duas quinzenas consecutivas, fato interessante de revelar, pois os organizados pelo grupo ao qual eu fazia parte, os/as graduandos do curso de licenciatura em Educação Física da Ufla

participaram (aqueles/as que faziam parte do programa da Residência Pedagógica à época). Foi uma maneira de inseri-los/as nos meandros da docência, já que precisavam cumprir suas obrigações em relação a carga horária do programa, vivenciando situações de ensino virtual.

Esse panorama de enviarmos os PACs às famílias e não termos tido “encontros” de maneira remota acabou nos impedindo de ter contato, mesmo pela ‘tela’, com crianças pequenas. A justificativa apresentada referiu-se a natureza do componente em virtude da corporeidade, assim como, a incapacidade de as crianças não conseguirem se concentrar à frente do computador ou celular para os “encontros”. Nesse sentido, encetei um questionamento problematizando a situação e os argumentos, pois se as/os professoras/es generalistas conseguiam, por que a Educação Física não seria capaz? Se as/os professoras/es generalistas conseguiram alguma evolução nas atividades no contexto remoto, por que a Educação Física foi deixada de lado? Não seria ela também importante no contexto educacional?

Consideramos que culturalmente a Educação Física já passou e ainda vem passando por transformações no sentido de ser reconhecida não só como componente curricular, mas com uma identidade própria no âmbito escolar. Historicamente e culturalmente constituiu-se a falta de reconhecimento sobre o lugar da Educação Física na escola por parte dos/as professores/as de outros componentes curriculares (até mesmo por pessoas da área) em virtude de diversos fatores. Entre os inúmeros motivos, alguns docentes concebem equivocadamente que a nossa área tão somente trabalha com o corpo, e que ele é separado da ‘mente’, por isso as dimensões cognitivas são apartadas das propostas. Entretanto, cabe ressaltar que o corpo está presente em qualquer experiência de ensino e aprendizagem, tanto dentro como fora da sala de aula. Nesse sentido, Faria, Machado e Bracht (2012) discorrem a respeito dos efeitos da ausência de reconhecimento social por um campo científico, apontando que:

Quando não há reconhecimento, é desencadeada uma luta por reconhecimento na tentativa de restabelecer ou criar novas condições intersubjetivas de reconhecimento. O indivíduo ou grupo não reconhecido é visto como de segunda classe, pois seus papéis e status se configuram diferentemente dos padrões dominantes (p. 121).

A ideia aqui não é fazer juízo de valor dos/as professores/as ou ir a fundo nisso para verificar se o motivo da Educação Física ter sido excluída foi esse, mas na maioria das vezes, tal alijamento passa pela falta de reconhecimento, de clareza dos objetivos e da sua relevância no processo educativo de crianças. Esse sentimento, cujo componente curricular de Educação Física foi alocado como de segundo escalão na hierarquia das disciplinas escolares, perdurou ao longo da pandemia toda.

Após registrada uma espécie de quase ausência da Educação Física no transcorrer das atividades educativas à época, vale salientar que no retorno presencial ainda registrávamos na cidade um nível elevado de contágio, doentes e mortes. Isso me causou espanto, apreensão e medo, dado que teria de lecionar para as crianças apenas com uma dose da vacina, ao passo que elas não estavam nem perto de se imunizar. Imunizante esse que caminhava a passos lentos, razão pela qual me perguntava sobre como manter distanciamento entre aqueles/as pequenos/as que necessitavam de tanta aproximação, interação e afetividade? Ademais, o medo concomitantemente era o de me contaminar e levar o vírus para a casa, transmitindo a doença aos meus familiares.

Essa questão do medo se ampliou principalmente depois que lamentavelmente perdemos uma de nossas colegas de trabalho, que acabou contraindo o vírus e vindo a óbito. Isso acometeu igualmente o genro e o marido dessa vítima, produzindo a sensação de insegurança, pois quando a situação está próxima a nós, o medo, a insegurança, as incertezas e as desconfianças se potencializam, tornando-se mais latentes. Assim, o cuidado precisou ser permanente e vigilante, o que implicou em encetar estratégias de poder sobre os corpos infantis, no sentido de impedir todo o risco mencionado. Logo, o uso da máscara se tornou contínuo, incluindo a cobrança sobre as crianças em relação ao álcool em gel e todos os hábitos de higiene possíveis no momento, por exemplo.

Fato curioso é que mesmo já se passando quase dois anos do retorno das atividades/encontros presenciais algumas crianças ainda vão à unidade educacional usando máscaras. Não sei ao certo ainda o motivo pelo qual algumas delas ainda as utilizarem, haja vista que sua indispensabilidade foi liberada pelos órgãos de saúde e pela secretária de educação do município em ambientes públicos e fechados. Presume-se que possa ser uma obrigação da família que ainda vê um perigo de contágio pelo vírus ou por outra doença infecciosa, ou mesmo, por vontade da criança mesmo. Apesar de agora grande parte da população ser vacinada, inclusive elas, esse medo ainda persiste.

Na questão organizacional, o espaço educativo foi preparado para receber as crianças pequenas da educação infantil juntamente com todos os outros segmentos de ensino, além de professores/as e demais funcionários/as. Máscaras e dispenser de álcool em gel 70% foram alocados em todas as entradas das salas de atividades, inclusive no meu lócus de trabalho que era a quadra. Todos os finais dos encontros com as crianças surgiam funcionários/as específicos que faziam a higiene dos materiais utilizados nas atividades, com destaque à quadra esportiva. De igual modo, era passado álcool em gel no corpo dos/as pequenos/as e aqueles/as que se higienizavam sozinhos/as, poderiam assim, deslocar-se primeiro até o banheiro para lavar as

mãos com água e sabão.

Em se tratando dos desafios didático-pedagógicos, que foi lecionar para as crianças no cenário descrito anteriormente, contraditoriamente, os encontros eram cercados de alegria, diversão, interação, liberdade, conflitos, dentre outras. Em contrapartida, isso gerava muita tensão, uma vez que as minhas investidas atinentes à retenção corporal se tornavam mais intensas e rígidas, mesmo que alguma vezes negociadas com elas.

A todo momento precisava ‘chamar a atenção’ delas para não chegarem tão próximas umas das outras, isso me despertava um sentimento temeroso por ter de forjá-las e impedi-las da sua condição livresca, lúdica por assim dizer. Contudo, minha responsabilidade era, de um lado, desenvolver propostas significativas com os/as pequenos/as, de outro, tentar evitar que eles/as se contaminarem. Nesse momento de retorno presencial, apesar de todos/as os/as profissionais notadamente terem se vacinado com a primeira dose, desconfiava porque poderia ter alguém que não tivesse feito isso, pois não era necessário apresentar o cartão de vacinas no ambiente educacional. Os protocolos sanitários de segurança precisavam ser respeitados por todos/as, principalmente o distanciamento, a higienização das mãos e o uso de máscaras, tanto para os/as profissionais como para as crianças.

Leccionar as crianças pequenas, todas com máscaras, ao mesmo tempo tendo de cumprir o distanciamento social, foi uma tarefa muito difícil, visto que a construção e o desenvolvimento das manifestações corporais eram prejudicados. Recordo-me que o uso de máscaras pelas crianças em outras épocas remetia às festas, fantasias carnavalescas e/ou faz de conta. O carnaval, por exemplo, anualmente acontecia na quadra da escola onde elas se divertiam e dançavam felizes, brincando com seus pares, interagindo, trocando fantasias e máscaras. Contudo, os dias de apreensão acabaram se tornando recorrentes durante o retorno presencial, ainda mais com as dificuldades acerca do uso contínuo da máscara pelas crianças e pelos/as adultos/as. Em algumas situações cotidianas, uma das barreiras era ser compreendido e se fazer entender verbalmente, razão pela qual buscava ser mais claro possível na minha dicção quando descrevia e problematizava alguma atividade.

Utilizei da estratégia de abaixar a máscara em certos momentos quando sentia que as crianças não estavam entendendo o conteúdo verbal, estratégia essa também usada por outros/as colegas quando sentiam essa necessidade. A quadra, como principal local de desenvolvimento do meu trabalho pedagógico com a linguagem corporal, devido a sua extensão e acústica, similarmente se transformou em um espaço difícil de comunicação com as crianças. Com o passar do tempo, o número de casos de contaminação do vírus foi diminuindo e os protocolos sanitários acabaram sendo flexibilizados, sobretudo em relação ao uso das máscaras.

Ver aquelas crianças em sua maioria agora sem máscaras, haja vista que a opção de as utilizar ou não ficou na incumbência da família, causou-me estranheza inicial por conseguir enxergar os rostos das mesmas, chegando a ficar confuso em vários momentos. Já havia memorizado os nomes de algumas delas, mas sem as máscaras pareciam desfiguradas, transfiguradas, sem identidade. Em determinadas situações, pareciam-se umas com as outras, ao ponto de parecer não reconhecer quase ninguém, pois, de fato, tornaram-se homogêneas ao serem transmutadas em sujeitos com rostos. Estranheza essa deveria ser inversa devido a padronização dos corpos pelas máscaras, mas inoportunamente isso ocorreu tão somente quando as singularidades vieram à tona por meio dos traços da face - fiquei atônito!

Mas não demorou muito para o número de casos voltar a crescer na cidade e os protocolos que haviam sido flexibilizados ficaram mais restritos ainda, a alegria, portanto, retornou na forma de tensão e apreensão. Com o aumento no número de casos, os protocolos sanitários voltaram a se tornar rigorosos e o controle sobre as crianças precisou novamente ser acentuado.

O que eu observei muito durante as atividades/encontros com as crianças era a dificuldade de se manterem muito tempo fazendo determinada atividade, além da agrura atinente à respiração na realização de experiências corporais mais amplas como pular, correr e saltar. Para amenizar essa situação, tinha de parar periodicamente as atividades, cujo objetivo era hidratá-las, mas retomar com a turma quase sempre era um caos em virtude das interações e da complexidade da escuta.

Vale reforçar que as garrafinhas de água faziam parte do kit disponibilizado pela prefeitura por meio da secretaria da educação às crianças, que contava ainda com duas máscaras, um spray de álcool em gel e um spray de sabonete. Àquelas crianças que perdiam suas garrafinhas ou as esqueciam em casa, para poder beber água precisavam se dirigir até a cozinha.

Um outro ponto a ser destacado diz respeito ao fato de alguns/as pequenos/as serem advertidos/as porque praticamente comiam ou mastigavam suas máscaras, o que se efetivou como um problema devido ao número de materiais e as consequências de tal ingestão. Além disso, ainda tinha o desafio de fazer com que eles/as se mantivessem distantes dos/as colegas em razão da relativa extensão da quadra. Justamente porque percebiam aquele lugar como um espaço-tempo de liberdade por ficarem a maior parte do tempo presas no interior das salas onde tudo era monitorado. De igual modo, na quadra as crianças seguiam sendo vigiadas por mim e por todos/as que ali transitavam, com o intuito controlar suas atitudes, movimentos e comportamentos. Em outras palavras, eu e todos/as os/as adultos/as da comunidade escolar nos

transformamos em “panópticos humanos”, pois nossa intenção era captar todo e qualquer movimento que fosse contrário aos protocolos sanitários de segurança e reprimir os/as transgressores/as, ao mesmo tempo nos preocupamos em ensinar algo. O fato de saírem das quatro paredes das salas de atividades e irem à quadra, parecia ser um dos momentos mais esperados por todas as turmas da instituição educativa. Essa afirmação era unânime em razão de todas as/os professoras/es regentes me comunicarem que “as crianças ficavam muito ansiosas e não viam a hora de começar a Educação Física”.

Recordo-me que em uma roda de conversa sobre os protocolos sanitários determinada criança verbalizou que gostaria de ser um “super-herói” porque “queria lutar contra o corona”. Naquele instante não consegui digerir a narrativa infantil, mas depois percebi o quanto aquela situação de tolhimento da liberdade estava fazendo com que elas refletissem sobre o assunto.

Em meio a tantos desafios, outro aspecto me marcou profundamente no retorno presencial, que vale a pena ser transcrito a partir do meu caderno de registro pedagógico à época:

Quando fui buscar uma turma da primeira etapa da Educação Infantil, que compreende as crianças de quatros anos de idade, identifiquei que a maioria ou grande parte delas nunca tinham colocado os pés no ambiente educacional. Era uma quinta-feira à tarde e quando cheguei na sala de atividades educacionais me apresentei, pois elas ainda não haviam tido nenhum contato comigo. No caminho à quadra, diferentemente de outras professoras/es, não aceitei a cordinha para fazer a fila e manter o distanciamento, visto que achei melhor conversar com elas sobre se manter distante com autonomia por entender que seriam capazes de tal organização. Quando chegamos à quadra, todas as crianças ficaram admiradas com o tamanho do espaço, por estar pintada e bonita. E destaco uma expressão em especial que, em meio a todo aquele ambiente de tensão e apreensão da minha parte, uma criança deu um grande grito: **vamos correr?** E espontaneamente saiu correndo. No momento eu só observei tanto a reação dela como das demais crianças que não se moveram e ficaram olhando para minha cara sem falarem nada, como se dissessem assim: nós também podemos correr? Outra criança não concordando com aquela cena disse: **ela está correndo, professor.** Como era o primeiro dia delas na quadra eu as reuni, na medida do possível, como uma certa distância, e expliquei como seria a nossa atividade do dia e os nossos encontros. (Denilson)

As crianças nos remetem ao que Foucault (2014) disse sobre a incorporação do poder disciplinar na forma do governo de si, ao ponto dos/as profissionais da educação não precisarem nem mais estarem por perto para que seus corpos sejam administrados. Nesse caso, as malhas do poder pastoral já estavam tão espalhadas que a própria criança agia como disciplinadora e vigilante das demais. Embora estivéssemos inseridos em um espaço aberto onde elas se sentiam livres, os encontros da Educação Física forjaram a necessidade de praticarmos a pedagogia dos

corpos que, segundo Foucault (2021), envolve:

[...]. Em primeiro plano, as relações de poder disciplinar não precisam necessariamente de espaço fechado para se realizar, essa é sua característica menos importante. Em segundo lugar e mais fundamentalmente, a disciplina é um controle do tempo. Isto é, ela estabelece uma sujeição do corpo ao tempo com o objetivo de produzir o máximo de rapidez e máximo de eficácia (p. 22).

Mesmo sabendo que o poder produz comportamentos, não apenas reprime, o dilema entre controlar e buscar organizar a turma rondou a minha prática pedagógica durante todo o retorno presencial. Isso fugia da minha própria vontade, tendo em vista que vidas estavam ameaçadas pelo contágio nas minhas intervenções pedagógicas.

Na esteira do debate, destaco que antes da pandemia os encontros da Educação Física duravam cerca de 50 minutos, no retorno presencial foram reduzidos para 30 minutos apenas, pois a racionalidade do tempo era igualmente uma estratégia de controle corporal (Foucault, 2021).

Entre as mais diversas situações presenciadas, apresento uma que aconteceu ao final de um encontro no qual certa criança veio correndo em minha direção e, surpreendentemente, deu-me um abraço dizendo: “eu amei a atividade”. Mesmo sabendo que não poderia abraçar, apertar as mãos, algumas crianças procuravam uma maneira de transgredir e burlar as regras exigidas naquele cenário. Observei também que parte delas sentiam a necessidade de ir à carteira do coleguinha, ou acabavam se esquecendo e davam um abraço na professora, na iminência da necessidade premente de demonstrar o afeto reprimido. As relações de carinho com os/as pequenos/as tiveram que ser modificadas, se sedimentarem mais no falar, no expressar corporalmente, menos no contato físico.

Nos corredores da unidade educacional, a rigor, sempre quando uma turma de crianças estava se deslocando para um outro ambiente e nos encontrávamos, muitas delas saíam das filas e iam ao meu encontro. Tentavam me abraçar, tocar minha mão, mostrar um objeto, uma lancheira nova, um boné, uma garrafinha ou até mesmo exibir algum machucado. De qualquer forma, mesmo com todas as proibições impostas, elas faziam o possível para tentar burlar esses impedimentos, mas quase sempre esbarravam no controle.

Em outro encontro percebi que uma menina se afastou do grupo e foi para um tatame do outro lado da quadra onde se deitou, achei que ela estivesse fazendo algum tipo de brincadeira fingindo estar descansando. Mas quando me aproximei percebi que a pequenina realmente estava dormindo profundamente, fato que me deixou preocupado por nunca ter me acontecido isso antes. Quando consegui acordá-la, ainda com o tal agravante de não poder se

aproximar muito, perguntei o que estava acontecendo? Ela respondeu que estava “com fome”. Foi de cortar o coração aquela resposta, pois nunca pensei que fosse ouvir isso de uma criança naquela unidade educacional. Quase não acreditando, tornei a questioná-la se não havia comido nada em casa, ela ratificou a negativa explicando que sua “babá” não tinha feito almoço naquele dia. Para tentar resolver essa situação pedi ajuda à professora de apoio na iminência de levá-la à cozinha para comer algo, daí acabei descobrindo que sua irmã (que estudava na instituição) já havia também reclamado de fome. Se eu não tivesse notado aquela criança, poderia ter ficado mais tempo com fome e até passado mal dependendo da intensidade do jogo ou brincadeira desenvolvida pelo grupo, porém, com o tempo isso se tornou recorrente, ou seja, a fome se tornou elemento cotidiano.

Adicional aspecto que dificultou minha prática pedagógica, mas não só na Educação Física, foi não poder compartilhar materiais, brinquedos e espaços entre/com as crianças, posto que aquela instituição sempre investiu na cultura da troca de objetos nas práticas pedagógicas. Notadamente, essa regra teria de ser adaptada tendo em vista que era preciso higienizar com álcool ou sabonete as mãos das crianças e os próprios objetos, antes que pudessem manipulá-los.

A imagem abaixo registrou uma atividade com água desenvolvida no âmbito da Educação Física, revelando o controle dos corpos no espaço e as restrições de acesso ao parquinho por se encontrar isolado.

Figura 10 (brincadeiras com água)



Figura 11

Fotos do autor (2023)

Nesse sentido, a docência teve de ser ressignificada e ajustada perante os protocolos sanitários, pois as atividades com mais liberdade de criação e expressão corporal envolvendo amplo deslocamento foram restringidas. Em contrapartida, ainda sim as crianças criavam suas

próprias brincadeiras de forma espontânea e práticas corporais outras, visto que não podiam compartilhar materiais e espaços. De um lado, a estrutura do ambiente educacional organizada favoreceu bastante na efetivação da retenção corporal desejada, por outro, a diversidade e a quantidade de materiais disponíveis (mesmo não podendo ser trocados) auxiliaram no desenvolvimento de algumas propostas. Trata-se de uma unidade educativa que dispunha de muitos materiais as atividades de Educação Física, por essa razão poderiam ser fornecidos às crianças para utilização individual. E quando esse fornecimento individual não era possível, buscava criar alternativas nas quais as crianças pudessem fazer as atividades práticas com o mínimo de contato possível.

Um exemplo de atividade que precisei ajustar para o contexto da sindemia foi o conhecido “pique-pega ou pega-pega” (jogos de perseguição), que necessita de contato direto com o/a colega, tocando-o/a para que ele/a vire o/a pegador/a. Visando que as crianças não ficassem sem essa experiência corporal, utilizei um flutuador de piscina cuja finalidade era tocar o/a colega, substituindo as mãos. No lugar disso, então, empregava o mencionado artefato como uma extensão das mãos, e quando alguém era pego teria de se transformar em ‘estátua’ eficaz com as pernas afastadas. Assim, o/a imobilizado/a só seria libertado/a se outra criança jogasse o macarrão entre as suas pernas, consoante revela as figuras abaixo:

Figura 12: pega-pega (adaptado)

figura 13: pega-pega(adaptado)



Fonte dos autores (2022)

Como a unidade educativa tinha muitas bolas, forneci uma para cada criança objetivando a exploração do material, cada qual ao seu modo, a única coisa não permitida era pegar do/a colega e vice-versa. Assim, os/as pequenos/as experimentaram inúmeras possibilidades com as bolas, apesar de não poderem trocar os materiais, eles/as observavam

como os/as colegas brincavam e começavam a imitá-los/as, motivos pelos quais conseguiram ampliar a experiência corporal.

Muito bem, essas foram algumas das práticas que desenvolvi juntamente com as crianças ao longo dos encontros da Educação Física no retorno das atividades presenciais. Em linhas gerais, pôde-se notar que os corpos infantis foram cerceados e administrados no âmbito dos dispositivos pedagógicos encetados por mim, fazendo com que as crianças pequenas se tornassem alvo do controle, de regras, de disciplina, mas concomitantes sujeitos das resistências e transgressões. Corpos limitados, corpos distanciados, corpos disciplinados, corpos controlados, corpos transgressores, corpos observados, corpos perdidos, corpos dispostos, corpos livres, corpos esperançosos, corpos em devir procurando nas brechas fazer-se existir.

Ademais todas essas inquietações sobre o retorno presencial com as crianças da educação infantil na unidade educacional estudada, principalmente nesse período em que a disciplina e o controle como já fora dito, tiveram suas ações intensificadas devido às restrições sanitárias impostas pela crise sindêmica, e que nos fez refletir juntamente aos referenciais teóricos que nos acompanham neste estudo acerca de vários assuntos como o biopoder, visto aqui no sentido de tentar produzir corpos dóceis, a biopolítica implantada pelas instâncias superiores no momento da sindemia como estratégia para que o vírus não se propagasse. E que em nossas atividades fomos coautores e partícipes desse controle corporal e das ações dos alunos sobre distanciamento social entre outros aspectos sanitários que a covid-19 proporcionou e que as crianças entre si e seus pares foram propagando. De acordo com Veiga-Neto (2013) e se relacionarmos com esse momento sindêmico, todas essas nossas ações no ambiente educacional sobre os corpos foram uma maneira de conseguir “[...] uma transformação de si mesmos, cujo objetivo é “alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, de perfeição ou imortalidade”” (Veiga-Neto, 2013, p. 23). No caso da crise sindêmica essa imortalidade se transformou em o não contágio pelo vírus da Covid-19. Essas recomendações e ações sanitárias refletem até os dias de hoje. Um exemplo claro são as máscaras que algumas crianças e professores ainda utilizam, ou seja, como participantes da biopolítica que se percebeu na sindemia da Covid-19.

5 DESAFIOS DA REINVENÇÃO DO COTIDIANO SINDÊMICO NAS NARRATIVAS DE GESTORAS/ES E PROFESSORAS/ES

O contexto sindêmico trouxe à tona dilemas e desafios que demandaram a reinvenção da gestão, dos/as professoras/es, da docência, das interações com as crianças, além da constituição de outras relações com o espaço educacional. Assim, o objetivo dos capítulos que se seguem é problematizar as narrativas das gestoras/es e professoras/es que atuaram efetivamente no retorno das atividades presenciais no que tange aos desafios enfrentados, estratégias encetadas e experiências possíveis.

A título de contextualização, ressalta-se que os questionamentos feitos às depoentes sobre o retorno das atividades se desenvolveram a partir das entrevistas-narrativas em um momento no qual a maioria dos/as funcionários/as estavam apenas com a primeira dose da vacina e as crianças longe de serem imunizadas. Cabe rememorar tais aspectos supracitados, uma vez que iremos perceber situações e cenários atravessados pelo medo, pela insegurança e a indispensabilidade das aulas presenciais.

Para além disso, praticamente todas as depoentes depreenderam narrativas a respeito sobre como foi o processo que antecedeu o retorno, ou seja, o das atividades remotas mais conhecida como ERE, por efeito, todo o processo de confecção dos PAC EI. Nesse sentido, traremos a seguir alguns breves excertos concernentes ao tema cujo intuito é revelar aspectos considerados marcantes por elas:

Eu acho que uma era uma hora por semana, educação infantil não tinha, era só produção de jogos, orientações, os responsáveis retiravam esse material e levava para fazer em casa, mas nada muito organizado, foi tudo bem complicado para gente organizar. (Alice)

Para educação infantil foi um, foi uma atividade bem difícil esse retomar. Porque crianças pequenas de quatro e cinco anos o tempo de concentração, de atenção diante do computador, do celular é diferente, por mais que a gente teve algumas reuniões de planejamento, algumas formações da Secretaria Municipal de Educação, eu senti que assim, não conseguimos atingir muito as crianças, a gente via que os pais estavam ali a todo momento chamando as crianças levantavam, saiam, elas não entendiam muito bem esse funcionamento do ensino remoto, mas ao mesmo tempo, pelo lado das crianças.(Maria)

As famílias participavam junto conosco. A criança junto com um familiar. Muitas crianças não tinham acesso, muitas não conseguiam nem ficar paradas assim assistindo aquela aula, ouvindo a contação de história, ouvindo a gente conversar com eles, cantar uma música, foram momentos assim de muitas,

e dificuldades e desafios, porque a gente tinha que prender a criança como se a gente estivesse dando uma aula em sala de aula, só que a gente não tinha muito expertise para isso, a gente não estava preparada para isso. (Aparecida)

Em casa começamos a fazer o ensino remoto, e começamos a encontrar com os alunos apenas pelo Meet, que só nos permitia dar as avaliações, atividades uma vez na semana, a gente se encontrava, tinha um encontro é tudo através do Google Meet. As atividades a gente mandava os PAC EI para casa. Eles faziam os PAC EI e ficavam 15 dias, depois voltavam a entregar para gente. (Daiana)

Não vou falar que o remoto foi ruim não, o remoto para quem teve a chance de ter uma internet, um computador não ficou muito, como se diz a desejar não. Mas nada como presencial. Porque o presencial é onde a criança tem aquele contato com a gente. (Ivanir)

Nesses cinco primeiros excertos fica explícito quais eram as dificuldades e decepções principais das depoentes no que se refere ao ensino remoto, seus desdobramentos, conflitos em torno da nova perspectiva de trabalho docente. As formas outras de interação por meio da ‘tela’, a suposta falta de concentração e a inquietude dos/as pequeninos/as provocavam muita angústia segundo as narrativas das/os gestoras/es e professoras/es.

De acordo com Sommer e Schmidt (2022), quando começaram a ser interrompidas as atividades presenciais nas unidades educacionais conjecturou-se como a primeira saída o uso das tecnologias para tentar minimizar qualquer tipo de perda educacional. Docentes se viram na obrigação de uma transformação abrupta e repentina, vale sublinhar, sem um tempo razoável para planejamento e apropriação de saberes.

Simultaneamente, outro fator que sobreveio nos encontros *online* foi o estado de vigilância empreendido pelos familiares das crianças no acompanhamento dos/as filhos/as nos momentos síncronos. Como também pela gestão educacional que, apesar de estar ali na sala virtual para dar ‘suporte’ às professoras/es, em diversas situações fazia com que elas se sentissem vigiadas e controladas. A professora Vitória deixa isso bem nítido na passagem abaixo:

Aí por exemplo sempre tinha a supervisora vendo a minha aula também por que isso foi um desafio porque ela não interferia, mas ela estava vendo a minha aula. A diretora estava vendo, a diretora abria a minha aula lá e ela continuava fazendo o trabalho dela e todo mundo que passava ali via a Vitória dando aula. (Vitória)

Tal cenário pode ser interpretado com base em Peters (2015), quando aborda as tecnologias disciplinares segundo as quais podem ser consideradas:

O mecanismo generalizado de “panoptismo” torna-se ainda mais possível e prevalente na era digital, desenvolvendo um olhar de vigilância do Estado e

da sociedade de populações globais que utilizam as novas tecnologias para observar, vigiar, controlar, monitorar e rotular sujeitos enquanto estão trabalhando, em casa ou em momentos de lazer (p. 364).

Ou seja, era o desenvolvimento das aulas *online* que permitia a vigilância e o suposto acompanhamento das/dos professoras/es pelas/os gestoras/es, tendo em vista que o panóptico digital é uma instância de poder aprimorada na qual não é mais necessário o confinamento para exercer o controle sobre quem necessita. Conforme Peter (2015), “a nova visibilidade é complementada por meio de formas métricas como bio-indicadores e bibliometria que podem controlar, “ouvir”, monitorar e identificar nossos movimentos, nossas conversas, nossas compras” (pp. 364-365). Além das professoras/es, a gestão da escola representada pela diretora Alice e a supervisora Maria nos forneceu mais informações acerca dessa transição do ERE para o retorno presencial. Segundo as impressões delas, parece que a grande inquietação produzida pela pandemia em termos educacionais também foi o ensino remoto e a dificuldade no trato com as crianças. De forma complementar assinalam que gerir uma instituição de ensino não foi um trabalho fácil, em razão de terem que lidar com todas as demandas administrativas e pedagógicas, bem como, acompanhar as legislações educacionais. Além disso, cabe à gestora da unidade educacional envolver toda a comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico, fato esse que foi bastante dificultado no transcorrer da pandemia. Segundo Giordano (2021):

[...] o trabalho dos gestores escolares sempre demandou das mais complexas e variadas tarefas e sempre enfrentou os mais diversos desafios dentro e fora das instituições de ensino. A partir do início desse ano, com a atual situação de crise sanitária mundial, podemos dizer que esses profissionais passaram a enfrentar ainda mais dificuldades (p.129).

De acordo com Escudero (2022), a gestão democrática dos processos escolares como um todo ao longo da crise sanitária fomentou desde desafios tecnológicos até os de acesso à internet ampliando as desigualdades, dado que:

De um lado, os estudantes são impedidos de participar das aulas, de realizar as atividades, são completamente desconectados da escola. Do outro, os desafios são impostos aos professores que precisam se reinventar lidando com a tecnologia, quando as tem disponível, sem o domínio necessário. O que vemos é a crise sanitária potencializando a crise econômica tanto nos seus aspectos contextuais como estruturais (Escudero, 2022, p.127).

Nessa esteira de discussão, a diretora Alice abordou as barreiras e os impeditivos vivenciados com a Covid-19, em se tratando das questões tecnológicas díspares entre o ensino

público e privado. Segundo ela, a unidade escolar empreendeu diversas ações visando minimizar tais prejuízos educacionais:

Ninguém estava preparado na parte tecnológica, para estar dando esse suporte a gente não tinha nem conhecimento e nem material adequado para dar continuidade nas aulas igual as escolas particulares fizeram. Aí assim o município demorou bastante no primeiro ano, agosto parou em março, né? Em agosto que nós mais ou menos. Em julho começaram alguns treinamentos para os professores, né? Em parceria com a UFLA. Antes disso a equipe gestora, as supervisoras estavam se reunindo com os professores e a gente estava aproveitando esse momento para alguns treinamentos, aprender a usar o Google Meet, a apresentação de tela, as professoras/es não estavam preparadas ainda, gravar vídeo e editar. Então a gente aproveitou esse momento reunir às vezes duas vezes na semana com as professoras/es para estar treinando, repassando, a gente ia para o YouTube aprender, mas isso foi uma questão aqui da escola, não veio a orientação da secretaria fomos nós que resolvemos fazer, porque todo mundo sem saber o que fazia, aí juntava eu, supervisora, a gente pegava alguma coisa para estudar e reunia com as meninas e tentava passar o pouco que a gente sabia. Aí em julho veio o treinamento, né? Para o pessoal, para os professores, e foi voltando gradativamente (Alice)

Vale destacar no excerto acima um aspecto importante atrelado ao debate, ou seja, o despreparo dos/as professores/as acerca do uso das tecnologias de ‘um dia para o outro’, mesmo que a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) traga à baila esse elemento como aspecto de competência docente:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2018, p. 61).

Ou seja, o quanto a chegada da sindemia fez com que buscássemos inevitavelmente o uso das tecnologias a fim de tentarmos diminuir os impactos e efeitos da crise na educação e nas aprendizagens das crianças. Tecnologias essas que já deveriam estar presentes no cotidiano educacional de alunos/as e docentes da educação infantil, com destaque à iniciativa da gestora, pois sem nenhum endosso da secretaria de educação em termos de formação, antecipou-se no sentido de preparar os/as professores/as.

Mesmo sem abandonar os obstáculos tecnológicos, outros pontos foram mencionados recorrentemente pelas depoentes quando questionadas sobre quais teriam sido os principais desafios da prática pedagógica nesse retorno in loco. Elas salientaram preocupações com as defasagens no aprendizado, o medo, a modificação comportamental das crianças, as regras, a dicção afetada pelo uso das máscaras, o trato com as crianças com necessidades especiais e a

relação com as famílias.

Nas narrativas de duas docentes podemos observar as inquietações a respeito da aprendizagem das crianças, esclarecendo que elas lecionavam para faixa etárias diferentes, uma na primeira etapa (4 anos) e a outra na segunda (5 anos).

Agora a aprendizagem ficou um pouco em defasagem. Né? A gente teve que retornar, retomar anos anteriores recuperando esse tempo perdido. (Helena)

Quanto à aprendizagem, eu tive muito problema com a aprendizagem. As crianças, nunca elas, nunca tinham ido para escola. Então para elas era tudo muito novo, algumas não sabiam o que era letra, nunca tinham folheado um livro. Então assim eu tive muito problema também na aprendizagem. Eu tive que fazer um trabalho. Sabe? De pegar toda a bagagem de cada um que elas traziam de casa e ir trabalhando com eles. Então eu tive criança de todo o nível, eu tive criança que já chegou escrevendo, eu tive criança que nunca viu uma letra, eu tive criança aqui que se saiu muito bem e outras que não conseguiram vencer. (Salomão)

Sobre os excertos acima vale ressaltar que as entrevistadas relatam o quanto que as aprendizagens foram comprometidas pelo distanciamento físico da instituição educativa, inferindo sobre as dificuldades das crianças e do ato de ensinar. Em especial porque grande parte dos encargos pedagógicos foram divididos com as famílias, pois tiveram de assumir o protagonismo mesmo não tendo formação para isso. Almeida et al (2021) corrobora com esse fato:

Conforme foi se estendendo o período de isolamento, ou mesmo híbrido, muitas famílias começaram a entrar em situações de stress por não dominarem os artefatos tecnológicos oferecidos, ou por estarem sendo conduzidas a orientar as crianças nos estudos domiciliares (p. 7).

Além disso, o medo e a insegurança das crianças igualmente foram apontados, sobretudo, as que adentravam a unidade educacional pela primeira vez, um lugar até então desconhecido. É notório que esse medo se ampliava por intermédio das famílias, tendo em vista o contágio e o receio para com o novo, ou seja, deixar o/a filho/a na instituição escolar. Na outra ponta, isso tomava parte do cotidiano das/os professoras/os conforme os depoimentos a seguir:

No retorno também estávamos com muito medo, a gente tinha medo. Assim eu sou aquela professora muito carismática, que gosta de abraçar e receber os alunos com abraços, com carinho. Não podia mais fazer isso, gostava de dar assim um beijo mesmo, mas não podia. Elas também tinham medo, cada coleguinha tinha medo de colocar a mão, acho que já vinha de casa, era falado para elas sabe o que é para gente não colocar a mão, não dividir os materiais, não dividir nada. O uso de álcool em gel era constante. E assim nós tínhamos medo ainda mais eu que tive covid eu tinha mais medo ainda. E assim fomos

superando não foi fácil para ninguém os pais também tinham medo, mandavam as crianças, mas tinham medo. (Daiana)

Apesar do comportamento não ter sido muito diferente de antes, mas assim elas ficaram meio inseguras com medo de chegar perto um do outro, essa relação assim. Né? O tempo todo com a máscara, o tempo todo passando álcool em gel ali. (Helena)

E assim o medo de ficar doente, de ficar ali junto naquele ambiente. Então isso aí eu tive que vencer também. Era um medo que eu tinha. Eu vinha para escola com muito medo de ficar doente. Né? Até pelo fato de eu já ter mesmo problemas respiratórios. Eu ficava, nossa se eu pegar uma covid como é que eu vou fazer. Aí eu já vinha para escola com esse medo eu tive que vencer ele. (Salomão)

Percebe-se que o retorno presencial foi, para além do medo, das restrições e do pânico instaurado, um momento de afetações no plano psicológico, em termos de sanidade mesmo. Nessa direção, a professora Salomão salienta que essa questão atingiu tanto as crianças quanto as/os docentes e toda a comunidade escolar:

As crianças. Eu tive muitos alunos com problemas de pânico. Alguns que não conseguiam nem entrar o portão para dentro, eu tive uma criança aqui que a mãe tinha que ficar sentada na porta da minha sala no corredor, essa criança chorava e ela me contou também que em casa ele tinha esse mesmo comportamento. A mãe não podia nem ir ao banheiro sem levar ele junto. Chorava o tempo todo dizendo que tinha medo, então assim é essa criança me deu muito trabalho. Aí eu a encaminhei para o psicólogo, a escola encaminhou. E a psicóloga fez um trabalho com ele de um ano e tanto. E fez com a mãe também porque a mãe também chorava. Então assim essas crianças chegavam para mim com muito medo a maioria. Sabe? E a gente também tinha esse medo, o tempo todo era essa insegurança. Né? E assim todo dia chegavam uma família com Covid. Uma família com isso, com aquilo, então assim você ficava receosa de estar ali naquele ambiente com a criança e ao mesmo tempo você tinha que ser forte, porque você tinha que estar apoiando aquelas crianças ali e os pais também. Né? Então eu tive muito medo. (Salomão)

Apesar da professora Salomão em acordo e colaboração com a gestão ter conseguido encaminhar a criança para um psicólogo, cabe ratificar a importância que esse profissional tem para a saúde mental de todos/as na escola. Rosário Maria Sunde (2022) afirma que os ambientes educacionais de todos os segmentos durante a crise sanitária possuíam pouca ou nenhuma ajuda psicológica para os/as envolvidos/as, pois “os problemas psicológicos (transtornos de humor, ansiedade, depressão, transtornos pós-traumáticos e outros) foram mais frequentes nesse clima de reinvenção escolar” (Sunde, 2022, p. 219). E complementa que:

A intervenção psicológica, neste momento da pandemia da Covid-19, pode ser um meio para prevenir e diminuir episódios de ansiedade e medo. É neste contexto que se torna necessária a figura do psicólogo no ambiente escolar. O

psicólogo escolar é um profissional que trabalha com a comunidade escolar (alunos, educadores, funcionários e pais), promovendo encontros e debates sobre questões relacionadas com os transtornos mentais e a aprendizagem. É nesta oportunidade que a comunidade escolar poderia apresentar suas preocupações e beneficiar-se desses serviços. O medo e ansiedade, alteração de humor e de estados emocionais presentes em alunos, professores e outros funcionários na escola neste período da pandemia da Covid-19, poderiam ser objetos de análise e intervenção dos profissionais de Psicologia em contexto escolar (idem).

Isso foi corroborado por Santos (2022) ao denunciar que “o isolamento social como estratégia no controle do avanço do contágio por Covid-19 provocou sérios impactos psicológicos e emocionais nas crianças, que vão desde o medo até a regressão comportamental” (p. 18). Diante do estresse:

[...] no enfrentamento a pandemia da Covid-19, podem surgir ou acentuar no comportamento infantil, agitação, birras, agressividade, isolamento e timidez, ou podem contribuir para regressões em algumas aquisições já adquiridas como fala infantilizada, relaxamento do controle dos esfíncteres, dificuldade de autocuidado e higiene (Santos, 2022, p. 11).

No retorno das crianças predominou a apreensão sobre como iriam se comportar, apresentar déficits ou não, interagir com os/as colegas e agir em relação ao próprio corpo. As investidas aos corpos das crianças iniciaram-se por ocasião dos receios (medo mesmo) por parte da gestão escolar, de tal modo que na entrevista realizada com a diretora Alice isso fica claro ao rememorar essa fase:

Eu lembro assim que foi bem complicado e muita insegurança se daria certo ou não. Se as crianças ficariam de máscara ou não. Se elas conseguiriam dar esse distanciamento, mas até que graças a Deus foi tudo tranquilo visto que as crianças nos surpreenderam no que se refere ao cumprimento às regras protocolares e as criadas. (Alice)

A diretora Alice ainda complementa ainda que:

A maior preocupação foi com a educação infantil, foi como que as crianças iriam se comportar nesse novo período porque educação infantil é socialização é contato, né? Movimento era a nossa preocupação se eles iam conseguir ficar sentados, né? Cada criança em um lugar estabelecido porque não podia ficar levantando-se, trocando de lugar, até para ir ao banheiro tinha que ter um controle de quantos que iam, então assim foi bem complicado e a sensação é de que a gente não estava cumprindo o nosso papel na educação infantil, porque aí ficou muito escolarizado nesse período, né? Eles tinham lugar marcado, não podia encostar, de máscara o tempo todo, o horário de trocar a máscara, o horário de lanche, o horário de ir ao banheiro, o distanciamento, então a preocupação era essa, só que criança adapta muito fácil, eles ficavam,

né? De máscara o tempo todo, apesar da gente achar que seria muito difícil, a maioria conseguia ficar de máscara realizava as atividades, seguia as orientações e os protocolos tudo certinho. Mas ficou muito a desejar devido aos protocolos, porque a educação infantil ficou muito presa à parte de escolarização nesse período (Alice).

Em sua narrativa, a diretora reforça que a educação infantil ficou, de certa maneira, escolarizada no sentido da rigidez das regras, principalmente, as afeitas aos protocolos de distanciamento. Apesar disso, a estrutura e a organização educacional que define a escolarização da infância, desde antes da crise sanitária, fora pautada na disposição das carteiras alinhadas nas salas de atividade, nos grupos separados por faixa etária, nos banheiros divididos por sexo, nos horários cronometrados, dentre outros.

Eram inúmeros corpos sendo governados por meio dos protocolos, dispositivos arquitetônicos, ações pedagógicas e proibições, práticas segundo as quais conferiram (queiramos ou não) o funcionamento da unidade perscrutada. Em resumo, o poder produziu comportamentos e atitudes úteis às crianças segundo a visão das gestoras/es e docentes escrutinadas. Nessa direção, Veiga-Neto (2015):

[...] concentrou suas investigações em torno das práticas de governo, por ele entendido como todo o conjunto de ações pelas quais se conduzem as condutas. Assim, em termos foucaultianos, quando alguém conduz a conduta de outros (s) ou de si mesmo, o que ele está a fazer é o exercício do governo sobre o outro ou sobre você mesmo (p. 51).

Ao que parece, a sindemia incidiu acerca do desenvolvimento social das crianças segundo a interpretação das docentes:

Na minha sala eu vi voltar para retornar para escola umas oito crianças assim a gente viu que estavam felizes e pelo que vi não mostraram muita diferença assim no comportamento não, senti que assim elas voltaram e estavam felizes de estar ali, de querer contar como que foi em casa. (Helena)

É assim porque às vezes em casa aquele que era o filho único tudo era dele né e quando ele entra para a escola ele vem com três, quatro aninhos ele já vai pegando aquela regra da escola, que às vezes em casa não tem que é tudo é dele. Né? Aqui ele aprende a dividir ele aprende o coleguismo. A vez, à espera da sua vez. E às vezes a gente não estava tendo isso, a gente observou muito isso. Os comportamentos deles foram bastante assim, é como que eu digo foi bastante trabalhoso para nós no início. Sabe? Porque eles não estavam assim como se diz, davam um pouquinho de trabalho para respeitar um ao outro. (Ivanir)

Então de todo jeito é um momento novo para eles, que estão chegando na escola. Né? Não conhecem. E agora o comportamento é o que eu acho que é o pior que está acontecendo: crianças agressivas, crianças com medo, crianças

que não sabem compartilhar, que não sabem brincar. Que não sabe ter uma empatia com o outro, vê o coleguinha caindo e não sabe ajudar. Sabe? Para mim eu que é o comportamento. (Salomão)

A diretora Alice e a supervisora Maria também indicaram preocupações a respeito dos comportamentos das crianças que a todo momento queriam se tocar, se abraçar e estar perto do/a colega, em razão de a instituição de educação infantil ser um lugar de interação e socialização em todos os sentidos:

[...] no princípio eles ficaram meio assustados assim, estavam até muito parados porque nada podia e nada. Então assim deu uma travada nas crianças pelo que eu via. Eles entravam meio assustados olhando até a questão de conversar, eles conversavam menos né?! Porque tinha todos aqueles protocolos para eu seguir e elas tinham aquela responsabilidade de ter que seguir tudo. Então elas deixaram muito de se movimentar, fazer atividades, porque não podia mesmo (Alice)

[...], mas algumas crianças sentiram necessidade de abraçar, de estar junto e a medida que diminuiu essas regras de distanciamento foi facilitando o nosso trabalho porque a educação infantil precisa da rodinha, precisa desse contato físico, precisa muito de coisas que não podiam. Compartilhar o brinquedo, né! Uma coisa que a gente trabalha muito nessa idade de quatro, cinco anos é o compartilhar e a gente fazia todo um trabalho contrário, não dá para coleguinha, não deixa o coleguinha pôr a mão, não deixa o coleguinha estar junto (Aparecida).

No primeiro relato acima proferido pela diretora Alice podemos observar o quão incisivo foi a vigilância empreendida no tocante aos corpos das crianças, haja vista que até a comunicação entre elas foi tolhida no interior das salas de atividades. De igual maneira é relevante destacar o papel da família na retenção corporal, uma vez que ela acabava reforçando todas as regras de controle imprimidas pela unidade educacional, sobretudo, pelo assombro do contágio. Uma das estratégias de tal instituição na busca de governar os corpos dos seus/as filhos/as foi explicitada na narrativa da supervisora Maria, quando questionada a respeito da reação das crianças às inúmeras limitações corporais, espaciais e de deslocamento:

Eu acredito que que agiram bem, mas a gente pode perceber também medo e insegurança neles assim os adultos da casa provavelmente falavam muito, a gente falava o tempo todo. Então isso gerou um pouco de medo de estar com o outro, de tocar no outro. Com as crianças que conseguiam compreender melhor a situação. (Maria).

A coordenadora menciona as formas pelas quais as condutas das crianças foram se transformando conforme os protocolos sanitários se flexibilizavam, ao mesmo tempo em que a política do medo e do contágio iam sendo mitigadas. Para melhor entendermos essa questão,

Silva (2012) salienta que:

Nesses ambientes, salvo raras exceções, o corpo das crianças é educado, treinado e disciplinado por meio das “rotinas”, da regulamentação do tempo, espaço e movimentos na vida cotidiana que institui e normatiza os tempos fixos, tais como: “hora de...” e os espaços como “locais de ou para...”: dormir, comer, brincar, fazer tarefas escolares etc. (p. 217).

Isto é, a institucionalidade da pedagogia dos corpos nos explicita todos esses mecanismos de governamentalidade que as restrições sanitárias proporcionaram não só às crianças, como também a toda comunidade escolar. Em se tratando dos deslocamentos, Buss-Simão (2012) contribui com o debate ao apontar que “na medida que a sala está arranjada de uma determinada maneira, ela predispõe uma experiência com a dimensão corporal, ou seja, como esse corpo pode ser experimentado, seja nas possibilidades e nos constrangimentos” (p. 261). Se trouxermos para o contexto estudado veremos o tanto que esses espaços eram arranjados objetivando o controle dos corpos infantis, ou seja, cada vez mais tínhamos menos interação; mais restrições, menos liberdade. As imagens abaixo elucidam como isso ocorreu no cotidiano da unidade em questão.

Figura 14

A disposição das carteiras



Figura 15

crianças em distanciamento na sala



Fotos dos autores (2023)

As docentes foram as que mais executaram os dispositivos pedagógicos de controle com o apoio e orientação da gestão educacional, seguindo os protocolos do município, ou seja, tais ordenamentos jurídicos organizaram e impuseram as regras a serem seguidas. Conforme Buss-Simão (2012, p. 261):

[...] o professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamentos marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir.

Acerca dos comportamentos é preciso frisar o quanto o distanciamento prejudicou os relacionamentos, as interações entre os/as pequenos/as e todos/as os/as do seu convívio, impactando claramente o fator psicológico deles/as. O estudo de Wang et al (2020) apontou que o distanciamento e as privações sanitárias causaram graves consequências psicológicas nas crianças e adolescentes. Exemplifica o autor que a sindemia provocou impactos psicológicos, na medida em que as crianças estão sujeitas a estressores, tais como duração prolongada, medo de infecção, frustração e tédio, informações inadequadas, falta de contato pessoal com colegas, amigos/as e professores/as, falta de espaço pessoal em casa, além da fome que milhares de famílias foram acometidas, a perda financeira da família e o mais prejudicial que foram as mortes.

Com base nas afirmações do autor, a Covid-19 escancarou o quanto a unidade educacional imprime práticas de governo sobre o outro e sobre si mesmo, o que ficou evidente quando as crianças foram coagidas aos protocolos e regras; posteriormente internalizando isso, e assumindo tais comportamentos como parte das ações cotidianas. Regras essas que eram reforçadas na escola, mas já vinham de casa como veremos em seguida.

Eu tive que trabalhar mais no momento da rodinha, de falar mais do que fazer. Colocando as regras mesmo, mostrando para eles o que era o certo e que era errado. (Ivanir)

Então uns dois meses antes da gente voltar que já estava previsto isso, foi trabalhado isso com a família e com as crianças ainda em casa e a hora que elas voltaram a primeira preocupação da direção e a supervisão da escola foi que a gente trabalhasse normas regras com elas. Nós tivemos que trabalhar isso com eles primeiro. Antes de começar qualquer aprendizado da parte pedagógica nós tivemos que trabalhar com eles sobre isso. (Vitória)

A unidade educacional é um ambiente no qual se pode observar a implantação incisiva de regras impostas às crianças, em especial, para uma suposta melhoria na condição de organização do trabalho pedagógico. Logo, “um corpo disciplinado é o fundamento para um gesto socialmente eficiente” (Freitas, 2015, p. 79), ou seja, manter um corpo no vigor da disciplina sinaliza para uma aprendizagem eficaz, sem questionamento e problematização.

Na esteira do debate, a professora Vitória enfatizou sua percepção sobre o papel das regras na escola:

Então os protocolos foram necessários, mais a partir das regras, das normas. É muito visual, muito cartaz, muito mesmo a criança que não lia ainda não estava na parte ainda de alfabetização de leitura a criança já olhava lá o uso da máscara. É a criança que tirava a máscara X então, ela foi todo visual desde o portão até a sala. E eu conversava sobre isso todos os dias antes de iniciar a minha atividade, falava o que era necessário porque a gente está fazendo. A criança tem que saber o que está acontecendo e a família foi primordial. A família também os orientou também não queria correr o risco de o filho pegar e levar para dentro de casa. (Vitória)

Nesse sentido, a escola tem a necessidade de manter as crianças ‘comportadas’ em prol da sua organização, fazendo assim o uso da vigilância minuciosa do espaço e do tempo. Segundo Simons e Masschelein (2015):

A escola moderna é uma organização que posiciona e classifica as pessoas espacialmente com o objetivo de controlar seu comportamento e propositalmente organizar desenvolvimentos individuais. Esta classificação é considerada indispensável para uma vigilância detalhada e a avaliação do desenvolvimento dos alunos por um período de tempo (p. 324).

Vários relatos demonstram como foi estabelecido o governo sindêmico sobre os corpos das crianças, lembrando que em toda prática de poder, há resistência, motivo pelo qual é necessário ratificar que elas não foram passivas nesse processo. Nesse cenário, Maria e a professora Aparecida respectivamente relataram que os pequenos ‘respeitaram’, ‘absorveram’ e se ‘adaptaram’ as regras e aos protocolos, mas é mister compreendermos melhor a utilização desses termos pelas depoentes:

Elas **respeitaram** eu fiquei espantada porque eu imaginei que a gente tivesse mais dificuldade nesse respeito às regras. A maioria conseguiu **respeitar** bem as regras de distanciamento (Maria).

[...]a **adaptação** deles é muito fácil assim em qualquer circunstância, é muita **pureza** então eles **adaptaram** muito fácil, mas ainda assim conseguem se pedir um distanciamento eles fazem, se pedir um uso de um material de higiene eles **absorvem** bem. Eles sabem, de não ficar dividindo tanto as coisas já que se a família pedirem eles não dividem. Se não tirar a máscara e pedir para eles tirarem, eles não tiram. Eles se **adaptam** muito facilmente foi uma grande surpresa para nós apesar da idade (Aparecida).

Fica nítido nos dois excertos acima como a criança em tempos atuais ainda não é vista como sujeito que possui suas próprias vontades e desejos, assim como, não tem consciência de seus pensamentos e ações. Fato esse que nos leva a refletir acerca de alguns pontos, o primeiro deles é relativo ao espanto das entrevistadas sobre o distanciamento social e a conduta de respeito pelas crianças. Isso é reflexo do que Foucault (2015) denuncia ao cotejar a escola com

instituições como prisões, fábricas, hospitais e exército, mecanismos por meio dos quais as relações de poder são disseminadas e estão mais latentes sobre os corpos. O segundo aspecto refere-se aos usos recorrentes da palavra ‘adaptação’ sedimentada na conjectura de que as crianças são inertes frente às práticas de poder disciplinar.

Decerto, as crianças elaboraram estratégias de resistência relativas ao que foi anteriormente exposto, no entanto, a supervisora Maria e a professora Aparecida descrevem que as tecnologias disciplinares foram se aperfeiçoando na utilização de artefatos e outros aparatos. Estabeleceu-se dispositivos pedagógicos cujos objetivos eram manter o distanciamento e evitar correria nos momentos de deslocamento, sendo um deles a utilização de barbantes estendidos pelos corredores, entrelaçados a inúmeras argolas, servindo de caminhos a serem seguidos. Tal e qual nos mostra as figuras abaixo.

Figura 16
(cordinha de distanciamento)



Fotos do autor (2023).

Figura 17
(cordinha do distanciamento)



Fotos do autor (2023)

As/os gestoras/es ainda acrescentam os detalhes nos depoimentos abaixo:

A escola fez ah o cordãozinho para fazer fila, para ir para o refeitório que respeitava esse distanciamento [...] (Maria).

A gente usava uma cordinha, né? Para poder se distanciar nas filas, e a gente ensinando, eles absorveram bem [...] (Aparecida).

Segundo Veiga-Neto (2015), o governo das crianças pode se dar por intermédio da condução das condutas, conforme o cenário registrado acima, mas elas engendraram transgressões transformando o barbante e as argolas em brinquedos. Não obstante, o olhar e a

vigia das docentes cada vez mais atravessavam e dificultavam o surgimento de brechas que poderiam facilitar a renitência dos/as pequenos/as. Logo, eles/as sentiam a necessidade de rechaçar as restrições sanitárias e os protocolos, apesar de terem interiorizado que não poderiam pegar na mão, abraçar, compartilhar objetos, dentre outros.

Em relação aos corpos das crianças, as docentes ainda destacaram os desafios da comunicação com a utilização contínua das máscaras, consoante a seguir:

Então esse aí foi um desafio muito grande eu falava, eles falavam assim professora eu não entendi. Mas não é porque eu não tinha explicado direito, a máscara me atrapalhou aí depois com o tempo eu fui falei para a diretora eu fiz um acordo com eles na hora de eu falar alguma coisa eu vou abaixar minha máscara eles ficam. Eu abaixo minha máscara lá na frente eu explico e eu coloco a máscara de novo. Aí a diretora disse assim cuidado. Aí aquele negócio álcool em gel o tempo inteiro, álcool em gel o tempo inteiro. Entendeu? Então assim é esse foi o meu desafio de falar com a máscara eles me entenderem e me ouvirem e eles estavam muito distantes de mim. (Vitória)

Eu achei que um desafio grande de ensinar com a máscara. Com a máscara foi muito desafiadora para a gente, porque é a criança presta muita atenção do jeito que você fala, do jeito que você pronuncia. Eles prestam muita atenção na expressão facial, né? E corporal. Então, por vez eu tinha que abaixar para eles poder entender o que eu estava falando. Então foi muito desafiador, isso aí foi muito. (Aparecida)

O tempo todo com a máscara, o tempo todo passando álcool em gel ali. (Helena)

Até esqueci de falar sobre as trocas de máscaras elas tinham três máscaras por dia, ficavam assim de reserva quando iam para a merenda elas tinham de trocar na hora que eles iam embora trocava de novo. E se espirrasse ou deixasse cair a máscara no chão sempre tinha uma de reserva, isso foi bem colocado. (Daiana)

Essa situação é corroborada por Sunde (2022) ao salientar que “o trabalho do professor nesse período de retomada às aulas é complicado, devido a fraca audição da voz durante a fala nas aulas [...] falar com máscaras numa turma com alunos usando o distanciamento social é muito difícil. É apavorante ficar um dia inteiro com máscaras, pior ainda falando” (p. 216). Nessa direção, a docente Vitória assinalou as dificuldades de ensinar com a máscara:

A máscara protegeu a gente com certeza. Agora você vê que eu não peguei Covid. Eu estava lá no meio lá eu fui para o presencial. Tive contato assim por exemplo assim com a família, meus filhos saíram todos para trabalhar e vinham para dentro da minha casa. Para ver a gente, mas assim foi esse desafio a máscara atrapalhou bastante bloqueou bem sabe esse distanciamento de proteção da doença ah foi bem difícil aí eu sou muito carinhosa, eu sou de abraçar, eu sou de beijar, eu sou daquela de ficar na porta para receber. A criança está com um problema e outra coisa a máscara atrapalhou muito a gente

vê o visual, o sentimento da criança que eu vim só um olho então que negócio ele não está bem hoje está mais tristonho hoje não tá legal sabe então assim essa parte assim ficou um pouco a desejar então você dá uma atenção especial para aquele que não tá muito legal no dia. (Vitória)

Quando questionada se alguma criança foi enviada para a casa por não ter conseguido ficar de máscara ou passar mal com ela, Vitória respondeu enfaticamente que:

Aconteceu de ir para casa, aconteceu de a criança começar a passar mal, começar a passar mal. Entendeu? E principalmente por exemplo, quando ia na educação física com você que a criança agitava muito então assim o que acontecia ela queria tirar a máscara de qualquer jeito. Porque se movimentava muito e a respiração fica difícil. (Vitória)

Como se pode notar, o domínio dos corpos por intermédio das normas, protocolos e regras disciplinares foram muito eficazes, de tal modo que Reis e Carneiro (2018):

[...]. ressaltam que as diferentes tecnologias de gerenciamento infantil disseminadas nas instituições cumprem o papel de imprimir processos de individualização do poder com base na incorporação da norma (p. 38).

Para além dos desafios e obstáculos a respeito do policiamento dos corpos, a supervisora Maria trouxe outro aspecto emergente no decorrer da pandemia, que foi a ampliação da presença de crianças com deficiência na escola, conforme depoimento a seguir:

Outro quesito que me preocupa muito é a questão da saúde emocional, a gente tem visto que as crianças estão precisando muito de acompanhamento psicológico, de avaliação com relação a transtornos e síndromes que aumentou muito na escola. A gente tinha sete, oito crianças na educação especial, agora a gente tem 60. É um desafio para esse ano a gente estudar um pouco mais sobre esses transtornos, síndromes (Maria).

Fato importante na narrativa diz respeito às inquietações e desafios que a pandemia trouxe à educação de crianças com deficiência, sobretudo, com o aumento significativo no número de matrículas. Ademais, elas eram as únicas que poderiam permanecer sem o uso de máscara, o que ampliava o risco do contágio.

Lockmann e Klein (2022) afirmam que naquela conjuntura a inclusão de crianças com deficiência foi comprometida substancialmente apontando quais atitudes foram necessárias para manutenção de um ambiente com menos desigualdades na ordem educacional. As autoras reforçam que:

[...] estratégias pedagógicas precisarão ser pensadas e criadas no coletivo e no micro espaço de cada escola, não só para os sujeitos com deficiência, como também para todos que passam por esse processo e sentem suas dores, suas

dificuldades e também suas potencialidades. Os desafios serão grandes, mas alegre-nos saber que estaremos juntos no espaço da escola, reafirmando-a como espaço comum, público, democrático e, por isso mesmo, de todos e para todos que essa possa ser a nossa luta no retorno às aulas presenciais, em defesa do espaço comum da escola como aquele que pode fortalecer os princípios democráticos e, talvez, pouco a pouco, devolver a todos o direito à educação e à escola (Lockmann; Klein, 2022, p.16-17).

Como foi anotado, as adversidades para com os/as pequenos/as que apresentavam alguma deficiência foi tema notório no retorno das atividades presenciais, no entanto, não foi a única intempérie enfrentada.

A interação estabelecida com as famílias das crianças no cenário pesquisado aparece como um infortúnio que causou impasses na comunicação com as gestoras/es. Tanto Alice quanto Maria exprimiram certa agrura na relação com os familiares devido ao não cumprimento de algumas regras básicas de higiene e distanciamento. Como, por exemplo, era necessário o envio de duas máscaras reservas pela mochila, tendo em vista que duas trocas deveriam ocorrer durante o período escolar. Além do mais, era preciso sinalizar e alertar constantemente sobre o distanciamento nas filas para adentrar e sair da unidade, de acordo com o depoimento a seguir:

O mais difícil foi com as famílias. Às vezes a questão da máscara de enviar as três máscaras. A família não enviava. Aí já não era criança, né? Às vezes a criança chegava sem máscara e a escola tinha que fornecê-la. Então eu acho que o mais difícil foi assim, a família assumiu o papel dela nesse momento. É claro que uma minoria, né? (Alice).

Nós percebemos também é bastante dificuldade, mais com os pais do que com as crianças na questão dos cuidados de higiene, de respeitar espaçamento, distanciamento. (Maria)

Não se sabe ao certo se essa dificuldade envolvendo alguns familiares em manter o distanciamento, ou de mandar um maior número de máscaras às crianças, ocorreu devido ao negacionismo contraído nos discursos emanados pelo governo à época. Ficou evidente essa marca presente no comportamento dos/as apoiadores/as da situação política naquela conjuntura, mas também deve-se ponderar a falta de condições financeiras dos/as familiares para tanto.

A professora Vitória complementa acerca das dificuldades das famílias em cumprir os combinados sobre a higienização, relatando as estratégias desenvolvidas para tentar minimizar a falta de álcool em gel:

[...]. Tem aquela família que cuida muito bem das crianças, dos filhos e tem crianças que não. Então você via assim que faltavam muita higiene nas crianças nesse período nosso, muito perigoso. Faltou assim uns pais que foram bem relapsos. Né? Nesse negócio de cuidar, sabe? Da higiene, então assim

muitas vezes eu ficava muito preocupada com isso. Menino chegar do jeito que vem de casa, do jeito que acordou que vinha. Sabe? Na casa não tinha um mínimo de higiene nessa pandemia. Não tinha dinheiro para comprar um álcool em gel. Entendeu? Então o que eu comecei a fazer, por minha conta. Elas davam aquele vidro grande para gente. Então o que eu fiz o do menino acabava a mãe não tinha como repor. Porque a escola deu, você lembra? Aquele kitzinho? Deu kit, depois aquele grande. Eu mesmo pegava do meu e punha, para eles levarem para casa. Entendeu? Eu tive essa preocupação. Porque eu falei, não vocês têm que limpar as mãos gente, cuidado na hora de comer, de pôr a mão na boca, no olho e tal. Aí assim eles não tinham dinheiro para comprar álcool gel. Entendeu? Acabou, acabou. Mas, assim é falta bem de higiene, corpo mesmo, corpo. Roupas, roupas. Sabe? Criança indo para escola com roupa suja. Então é assim dentro da escola acontece isso. Né? Os que cuidam e os que não cuidam. Os que cuida e os que não cuida. (Vitória)

Os relatos anteriores, respectivamente da diretora Alice, da supervisora Maria e da professora Vitória se diferenciaram em comparação aos depoimentos de parte das/os professoras/es entrevistadas. No tocante a higienização, disseminação e prevenção entre as crianças, Aparecida descreve que:

A família também ajudou muito, porque eles vieram preparados, eles quase não tiravam a máscara, não compartilhavam objetos, aprenderam a lidar como material pessoal muito fácil. Porque quando a criança vem para escola pela primeira vez com quatro anos ou cinco anos a gente tem que ensinar tudo, passar folha do caderno, abrir estojo, colar, recortar e tudo. Eu achei que eles aprenderam muito rápido isso (Aparecida)

Para a docente entrevistada, tal instituição foi notória no retorno das atividades presenciais, justamente por trabalhar em parceria com as gestoras/es e com as solicitações feitas por ela. Não obstante, o investimento dos familiares oscilou entre a colaboração ou não com os protocolos sanitários, embora sabemos que a realidade não opera tão somente de forma maniqueísta. De qualquer maneira, por maior que fosse o afinco de ambas as partes na incidência de ter menos prejuízos possíveis, ainda sim a privação das crianças frente às práticas corporais foi profunda.

Pois bem, diante de tudo o que foi problematizado, podemos concluir que os desafios de comunicação com as famílias, o uso de máscaras, as regras impostas, os protocolos e a política de controle dos corpos foram os principais obstáculos e desafios encontrados pelas gestoras/es e docentes. Assim, na próxima seção pretendemos trazer à baila quais foram as estratégias usadas para superar tais imperativos no retorno presencial.

6 AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA MINIMIZAR OS OBSTÁCULOS ENFRENTADOS PELAS GESTORAS/ES E DOCENTES

Neste capítulo entenderemos melhor quais foram as estratégias usadas pelas gestoras/es e professoras/es para diminuir os efeitos da crise sanitária, dentre as quais destacam-se o retorno à rotina de estudos, a utilização das tecnologias, o acolhimento das crianças, o uso dos emojis, amusicalização, o lúdico e o encontro com as famílias.

Início a discussão retomando a questão do uso de tecnologias, haja vista que o retorno das atividades presenciais ocorreu concomitante aos encontros online. A diretora Alice esclarece o quanto foi necessária essa imersão e o como isso ajudou a minimizar os desafios e obstáculos enfrentados pela comunidade pedagógica. Mesmo não tendo constatado essa utilização por parte das/dos professoras/es posteriormente, ela considera que tais ações ajudaram ou potencializaram a formação docente à época. Segundo a gestora, tal mediação tecnológica forjou outras experiências e aprendizagens em toda comunidade educacional:

Então eu voltei a estudar, estudar muito e incentivar também a equipe a estudar, porque a gente viu naquele momento que se a gente não estudasse não procurasse saber mais sobre infância e sobre criança a gente não conseguiria dar continuidade no trabalho. Porque da escola assim eu não lembro o que que a gente fez assim que ficou, igual eu estou falando porque agora tudo voltando ah! Distanciamento não teve nada assim, igual eu estou falando a informática todo mundo foi aprender a gravar vídeo, editar, trabalhar no Google Meet mais quem utiliza isso? Ninguém usa mais. Nem em sala com as crianças (Alice).

Mas isso não ocorreu devido ao fato de a pandemia ter provocado uma reviravolta nos processos educacionais? Será que as crianças reagiram bem ao ensino remoto? Ele foi em alguma medida exitoso? Ora, essas indagações são fundamentais, uma vez que as docentes daquela unidade educativa tiveram que modificar o modo de organização do trabalho pedagógico e isso provocou muitas inquietações no sentido de se submeterem de maneira forçada às mudanças educacionais.

Reforçamos em afirmar que quando se trata de tecnologias, devemos considerá-las como ferramentas potenciais para serem usadas pelos/as professores/as no interior dos seus fazeres pedagógicos. No caso, as plataformas digitais auxiliam os docentes a planejar e compartilhar com as crianças o ensino de uma maneira significativa e ‘atrativa’, pois a virtualidade modificou as formas de interação.

A coordenadora Maria corrobora no que concerne à questão das tecnologias, reforçando a perspectiva da diretora Alice na direção das possibilidades virtuais cabíveis naquele momento:

Nós estudamos encontramos tivemos nossos módulos, continuou a acontecer os módulos. E a gente foi conhecendo mesmo navegando, conhecendo aplicativos diferentes que podia tornar o ensino remoto, ensino híbrido depois mais atrativo para as crianças (Maria).

Cabe destacar que a indispensabilidade de uma formação permanente pela comunidade escolar veio à tona, porém, em uma perspectiva imediatista e remediadora forjada pela conjuntura sindêmica. Em outras palavras, quando questionadas sobre como as gestoras/es e as docentes se reinventaram pedagogicamente de modo que pudessem exercer as suas atividades e contribuir com processo educacional, elas foram unânimes em declarar a deferência ao investimento nos estudos:

Então eu voltei a estudar, estudar muito e incentivar também a equipe a estudar, porque a gente viu naquele momento se a gente não estudasse não procurasse saber mais sobre infância e sobre criança a gente não conseguiria dar continuidade no trabalho (Alice).

Nós estudamos, encontramos tivemos nossos módulos, continuou a acontecer os módulos. E a gente foi conhecendo mesmo navegando, conhecendo aplicativos diferentes que podia tornar o ensino remoto, ensino híbrido depois mais atrativo para as crianças (Maria)

E eu fui buscar na internet, com outros educadores, conversando com um e com outro, a gente foi trocando, foi só troca, porque não tinha, não tem nada na literatura sobre isso, né? A gente tinha que ficar buscando uns com os outros. Igual antes dava certo para um, a gente passava logo para o outro, para ver se o do outro dava certo para mim também. Teve que trocar. Foi grande desafio que não tinha onde pesquisar (Aparecida).

Corroborando com as entrevistadas, Soares (2021) abordou as mudanças que a educação sofreu com a crise sanitária e explicita quais alternativas poderiam ser elaboradas com a finalidade de subsidiar às crianças:

Assim, a pandemia tem marcado e marcará profundamente os processos pedagógicos da educação, os quais têm sido modificados a duras penas diante da situação de crise. A pandemia do novo coronavírus transformou o processo educacional, e foi preciso reinventar a maneira de ensinar e a conectividade foi uma aliada para que os professores continuassem seus trabalhos e alunos continuassem seu aprendizado. Mas, os profissionais da educação não podem contar só com isso. Contam com sua afetividade além da conectividade. Além disso, criam alternativas em conjunto para atender ao máximo às necessidades do aluno. Mas, nem tudo está nas mãos deles. Ao pensar o retorno às aulas no 'novo normal' pode-se refletir: nada será como antes. Que possamos continuar

repensando, adaptando, pesquisando e agindo em benefício da educação de nossas crianças e adolescentes (Soares, 2021, p. 252).

Nesse sentido, Soares (2021) ressalta que a busca por recursos e estratégias foram fundamentais na elaboração de atividades lúdicas e significativas, apesar de tecer várias críticas a respeito do ensino remoto na educação infantil. Talvez fosse uma alternativa pedagógica por parte das docentes, porém, com as devidas ressalvas acerca da viabilidade ou inadequação do uso de tecnologia nos encontros com as crianças.

Outro ponto destacado pela diretora Alice relaciona-se à abordagem assistencialista que a mencionada unidade educacional cumpriu na mediação entre as famílias, as crianças e as atividades pedagógicas. Logo, ela ratifica um dos papéis da gestão escolar naquele contexto:

[...] quem estava na direção, vinha para escola para entregar cesta básica, cartão, era mais voltado para o assistencialismo e a gente ia tentando conciliar com a parte pedagógica que ficou bem solta no momento (Alice).

Na esteira do debate, Cruz, Martins e Cruz (2021) enfatizam que no transcorrer da pandemia:

[...] qualquer instituição que atendia as crianças de 0 a 6 anos estaria, de maneira mais ou menos satisfatória, desempenhando duas funções: - educacional, no seu sentido amplo, que responde às necessidades do desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida; - guarda, complementando os cuidados com a criança fornecidos pela família, atendendo às necessidades das famílias que trabalham fora de casa, entre outras. Acrescidas a essas, pode-se também mencionar a função assistencial, em relação àquelas faixas mais empobrecidas da população [...] (p. 153).

Neste caso, ressalta-se o quão importante foi a função social assumida pela unidade educativa de não ser somente educadora, mas de promover assistência à comunidade, principalmente, às famílias de baixa renda que tanto necessitavam. Giordano (2021) acrescenta que tal momento de desafios e incertezas implicou em repensar o papel da gestão:

Aos gestores escolares há a oportunidade de repensar modelos de gestão diante aos novos tempos. O planejamento de retomada das aulas pode ser pensado em conjunto, uma nova prática de acolhimento dos alunos se faz necessária, um novo olhar para atender às novas exigências desse “novo normal” pode ser o início de novas relações socioeducativas, pautadas na solidariedade, na inclusão, no coletivo. Quem sabe assim estaremos mais perto de atingir um processo educativo mais ativo, justo e igualitário (Giordano, 2021, p.131).

Outra situação que chamou atenção como parte das estratégias pedagógicas utilizadas por duas professoras foi a utilização de “emojis” ou “emoticons” que, segundo Paiva (2016),

foram lançados uma década antes da *Apple* por Shigetaka Kurita. Negishi (2014) apud Paiva (2016, p. 383) nos explica que:

Como inspiração, Kurita recorreu ao mangá, caracteres chineses e placas de rua. Ele procurou símbolos que transmitiam, instantaneamente, pensamentos ou emoções sem inspirar sentimentos de gosto ou desgosto fortes na forma como uma imagem poderia representar. Os resultados foram 176 imagens, de 12 por 12 pixels, que se tornaram a base para todos os emojis seguintes.

Os “emojis” são, portanto, as representações das emoções por meio de expressões faciais pela junção de ícones ou de caracteres que estão disponíveis no teclado de um computador ou de aparelhos eletrônicos como celulares e tablets, por exemplo. Acrescenta-se aqui que para os/as usuários/as da internet esses caracteres de emoções estão disponíveis em praticamente todas as redes sociais como *WhatsApp*, *facebook*, entre outras. A seguir apresentamos os diversos “emojis” utilizados pelas docentes cujo objetivo era saber como as crianças estavam se sentindo naquele dia.

Figura 18
Emojis na entrada das salas de atividades



figura 19



Fotos do autor (2023).

De acordo com as professoras Daiana e Vitória, os “emojis” ajudaram-nas identificar o estado afetivo das crianças:

É eu trabalhei aquelas carinhas das emoções, aqueles “emojis” aí a gente chegava assim, aí eu fiz a impressão deles e pedi para ele, quando eles chegavam para mostrarem qual a carinha que elas estavam. Então porque um chegava sempre triste. Então assim foram assim as ações, tinha as atividades mesmo que a gente dava ali na sala de aula, mas o que vai chamar atenção delas e vai cativá-los elas mesmo eu achei melhor assim fazer a os “emojis”

as carinhas das emoções, contei a história para elas então assim eu chegava e mostrava como que eu estava naquele dia (Daiana).

Então na chegada colocamos um cartaz do lado de fora e pedi para escolherem qual que podia dos cumprimentos que estava nos cartazes, por exemplo não podia dar um abraço a gente cruzava assim como fosse um X no peito era um abraço. Então a encostadinha no pé ou então a “dancinha” elas mostravam qual desenho no cartaz era e a gente fazia a dancinha assim (Daiana).

Então lá o que nós fizemos por exemplo. Eu ficava na porta, colocava um cartaz com várias figuras, do lado de fora eu acolhia minhas crianças com gestos. É batendo o pezinho um no outro, o cotovelo, fazer coraçãozinho, mandava beijinho. Então cada gravura da porta eu já ficava na porta. Elas chegavam e não podia ir para o meu lado, não podia esse contato físico, mas a gente conseguiu isso. E eu fiz isso esse ano lá no Cmei na segunda etapa. Eu levei esses cartazinhos para acolher as crianças. Elas já acharam lindo, isso eu acolhia as crianças com isso ao toque do cotovelo, pezinho e fazia coraçãozinho, o abraço, mandava beijinho. Então isso aí foi tão bom porque é uma estratégia assim de acolher essa criança que você não podia ter esse contato físico, mas com gestos. Ele era bem acolhido quando elas entravam (Vitória).

Para tentar minimizar o ‘clima’ de muita apreensão, angústia e medo, as docentes trouxeram uma forma interessante de acolher aquelas crianças que chegavam ao ambiente educacional. Cabe ressaltar que o uso de uma ferramenta que normalmente é usada nas redes sociais, ao ser deslocada à prática pedagógica, transformou-se em aporte didático na unidade educativa. Isso provoca reflexões sobre o quanto as tecnologias acabaram se fazendo ainda mais presentes junto às crianças, agora como uma possibilidade de expressão da condição afetiva e emocional.

Outra estratégia que as duas depoentes simultaneamente apontaram foi a utilização da musicalização para minimizar os desafios encontrados no ensino. Segundo Martins (2021, p.14), “por meio das brincadeiras e das danças desenvolvidas com a utilização da música desenvolve-se na criança a expressão, o equilíbrio, a autoestima, autoconhecimento e integração social”. A autora reforça que:

A utilização da música como instrumento de ensino na Educação Infantil pode surtir diversos benefícios em diferentes aspectos no desenvolvimento dos alunos tais como: foco, criatividade, bagagem cultural, desenvolvimento linguístico, leitura e memória e expressão corporal (idem).

Os docentes revelam o quanto a musicalização foi utilizada para que as crianças pudessem desenvolver sua corporeidade, haja vista o supracitado investimento na retidão corporal à época. Daiana e Vitória expõem respectivamente:

Então aí que a gente deve fazer para acabar um pouco com essa tristeza, colocava música elas dançavam, mas no quadradinho delas ali. Então eu acho que isso foi uma ação que assim que foi boa, pois elas chegavam de um jeito assim meio para baixo. Aí ficavam assim com medo, chegavam chorando mesmo, porque tínhamos que ficar ali naquele quadradinho de um metro quadrado, então a gente colocava músicas por exemplo a do “tchutchuê” a gente dançava mexia com o corpo (Daiana).

E outra coisa que foi muito legal, a música a musicalização foi muito importante. Quando eu queria fazer uma brincadeira de trabalhar o corpo eu fiz a proposta que eles ficassem do lado na lateral da carteira e deu para fazer. Eu trabalhei tudo que tinha que trabalhar, mesmo com essas dificuldades de contato. Eu fazia o gesto na frente ensinava a música, a letrada música, os gestos e eles se levantavam e tinha isso. Assim deles movimentar o corpo (Vitória).

Mais do que trabalhar com o corpo, as docentes destacam a música como possibilidade de trazer alegria às crianças, pois muitas delas se encontravam muito tristes com tal situação, principalmente por não poderem se locomover com liberdade. Nessa direção, Martins (2021, p. 20) preconiza que “o encanto lúdico transmitido pelas canções, cantigas de roda, brincadeiras, danças entre outros, consolida a aprendizagem em sala de aula de Educação Infantil de forma contextualizada”.

Logo, o componente lúdico das brincadeiras igualmente foi mencionado como estratégia de ensino, conforme o excerto abaixo:

[...] eu usei muito jogo para eles ficarem bem integrados, interagirem um com o outro. Sabe? Usei muito jogo com alfabeto, alfabeto móvel, numerais. Isso assim é uma coisa que eu levo para a minha vida até hoje, eu não deixei. Mesmo após pandemia eu não deixei de trabalhar isso. Eu trabalho nisso o tempo todo. Né? O registro escrito é uma coisa que eu uso assim em último caso. Eu gosto muito desse lúdico, das brincadeiras. Sabe? Eu vejo que as crianças de hoje, elas não sabem brincar. Então eu trouxe isso para elas de casa e elas adoravam (Salomão).

Sobre o mote, Eleana Margarete Roloff (2010) esclarece que:

A palavra Lúdico vem do latim Ludus, que significa jogo, divertimento, gracejo, escola. Este brincar também se relaciona à conduta daquele que joga, que brinca e se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo: seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo (p. 1).

Entretanto, em linhas gerais percebe-se que as brincadeiras eram direcionadas, posto que as crianças se expressavam, manipulavam objetos, construía algo, mas ao mesmo tempo não se misturavam com seus pares fisicamente falando. A interação só acontecia de forma

gestual e pela via da oralidade, ou seja, quando alguma delas mostrava com as mãos ou verbalizava sobre o que fora construído à professora e para seus/as amiguinhos/as de turma. A professora Vitória relata como isso acontecia e de que maneira auxiliava no processo:

[...]. Comprei um baldinho fui lá naquele R\$ 1,99 e comprei um baldinho. Coloquei o nomezinho de todos. Elas já sabiam ler o nome delas. Lá na época eu fiz acho que 20 baldinhos aí tinham aqueles lego de montar. Aí eu fiz para cada um, eu dividi nos 20 baldinhos quando elas entravam, elas já iam lá e pegava o baldinho delas. Entendeu? Elas não mexiam no do colega e elas já tinham o delas. [...]. Porque você precisa ver que gracinha eles montarem as coisas, mostrar para os colegas que eu montei isso, olha Vitoria eu montei isso. Entendeu? Então, esses baldinhos nos auxiliaram muito no brincar (Vitória).

Como se pode notar, a diversidade de estratégias auxiliou no acolhimento e na possibilidade de aprendizagem significativa pelas crianças e se fez presente na unidade educativa. No caso, a docente Daiana nos relatou usar o que chamou de “interferência” em seus encontros com as crianças, ou seja, uma situação didática pautada na liberdade expressão (lúdico) e na produção artística. Segundo ela, as crianças recebiam uma folha de papel em branco com um risco ou rabisco e a partir daí tinham que imaginar e desenhar algo. E saiam muitos desenhos de diferentes formas e traçados, todos criados por elas com base em um simples rabisco. Daiana explica:

Eu gosto muito de fazer interferência porque elas imaginam e é uma coisa que eles gostam que marca assim elas são a “interferência”. O que é a interferência? Eu fazia pequeno risco no caderno de arte, fazia um risco ali eu as mandava olharem para aquele rabisco que eu fiz. E aquele risco que eu fiz, eu as mandava imaginar um desenho. E nesse desenho saía um rosto, saía um animal, nesse desenho saía comida, saía sorvete, saía casa. Então assim elas gostavam muito de fazer a interferência, eu chamo de interferência em arte. Faço um rabisco ou risco de qualquer jeito e elas terminam o resto. Então que ali ficava no imaginário delas assim. O que vocês podem ver nesses desenhos e você poderia ver que cada uma saía diferente, ninguém fazia o desenho igual. Então assim depois eu pedia para que elas mostrassem para os colegas. (Daiana)

No âmbito das brincadeiras e da criação, outro fato importante refere-se nos ao conhecido “ dia do brinquedo”, que geralmente ocorre na sexta-feira, porém, no retorno das atividades ele foi suspenso devido ao atendimento dos protocolos. Kanegae (2021) evidencia que “o dia de brinquedo consiste em parte na composição do planejamento de algumas instituições de educação infantil, no qual a criança pode levar o brinquedo de sua casa, em um dia específico da semana, para compartilhar com seus colegas” (p. 32). Estranho pensar em um dia específico a criança levar o brinquedo como se para brincar precisasse de um momento

especial, pois isso deveria acontecer ao longo de todo o ano.

Apesar do impedimento, a docente Vitória conversou com as crianças sobre os brinquedos e como poderiam organizar as brincadeiras com as devidas restrições:

Na sexta-feira era proibido trazer brinquedo de casa, mas aí eu fiz um acordo com elas. Vamos fazer a experiência. Vocês vão trazer o brinquedo de vocês, vai brincar só vocês na carteira, funcionou. Eles na sexta levavam o brinquedo de casa, traziam os brinquedos de forma individual. E depois também eu dava chance para elas poderem higienizar os brinquedos se quisessem higienizar, a bonequinha, alguns brinquedos de plástico para levar para casa. E falava com as mães sobre o brinquedo. Porque a diretora falou assim não quero brinquedo dentro da sala para ficar lá o que eles trouxeram tinha que levar de volta para casa. Melhorou meu trabalho porque eu tive que ficar atenta a outras coisas, como uma criança brincar sem a companhia do colega, ela criar só que eles gostam de misturar de trocar brinquedinho, emprestar (Vitória).

Em se tratando de usar a brincadeira como prática exitosa, a professora Salomão explicou o interesse que os meninos tinham nos supostos brinquedos de meninas, mas não considerou o problema nisso. Entretanto, ela revelou que já teve problema com um pai e foi questionada sobre o uso dos brinquedos por gênero, uma vez que o mesmo viu seu filho brincando de boneca. Finco (2003) esclarece que esse constructo social imposto pela sociedade é frágil e preconceituoso ao afirmar que “é importante que se compreenda que o fato de um menino brincar com uma boneca ou de uma menina brincar com carrinho não significa que eles terão uma orientação homossexual” (p. 12). As questões de gênero são muito importantes, haja vista que no momento sindemico havia um acirramento, aflorando ainda mais esse tema. Numa fala muito infeliz, uma ministra do governo Bolsonaro afirmou que: “azul é de menino e rosa de menina”. Frases como essa põem em debate como situações desse tipo precisam ser estudadas e problematizadas pela sociedade em geral e principalmente no âmbito educacional. No sentido de serem evitadas e não gerarem qualquer tipo de preconceito. Nessa direção, Salomão explica que:

Então a maioria dos meninos gostam de brincar de panelinha até hoje. Então eu tenho uma caixa na minha sala que tem panelinha, tem liquidificador, tem Fogãozinho. Na hora que eu coloco lá eles não vão na caixa de ferramentas eles vão na caixa de panelinha, pegam boneca. Eu nunca tive problema com a criança sobre isso. Mas sim a fala do pai comigo. Do menino estar brincando com Barbie, se eu não achava que isso ia interferir na sexualidade dele mais tarde, se o menino não ia desenvolver um gosto por coisa de menina, que cor de rosa não é cor para menino. Entendeu? Então assim sempre eu tento trabalhar as cores num todo. Eu nunca falo assim: o azul é para menino, o rosa é para menina, o azul é para menino, não. Eu tento trabalhar as cores num todo, eu as deixo escolherem a cor. Eu não falo nada, eu só direciono onde eles vão brincar. (Salomão)

Diniz, Reis e Vieira (2022) salientam que quando se determina a existência de “brincadeiras supostamente específicas para meninos ou meninas, impossibilita-se aproximação entre os sexos e acentua-se o distanciamento do contato equânime entre as crianças, acirrando as fronteiras de gênero” (p. 144). Nessa direção, é necessário assegurá-las participação efetiva nas práticas corporais lúdicas e subsidiá-las no enfrentamento dos desafios em torno de tais questões no contexto educativo.

Contrário a isso, a professora Salomão destaca que não intervém no sentido de classificar quais brinquedos são de meninas ou de meninos deixando-os/as escolher com quais querem brincar. Reis e Carneiro (2018) afirmam que é indispensável que tal tema seja discutido na formação de professoras/es, a fim de que essa ideia moralista e enviesada da sexualidade seja objeto de reflexão e transformação para todos/as os envolvidos/as:

[...] Para tanto, faz-se necessário que educadores/as borrem as fronteiras de gênero e combatam o “pânico” moral resultante de uma compreensão moralista e enviesada no que se refere ao entendimento da sexualidade, do mesmo modo que desenvolva seu exercício profissional (em constante transformação, tal qual o universo do conhecimento) assentado sob princípios éticos, balizados por preceitos de equidade e respeito à pluralidade de ideias e de modos de ser e estar no mundo (Reis; Carneiro, 2018, p. 22).

Viana e Finco (2009) assinalam como as construções sociais se tornam responsáveis pelas escolhas de meninos e meninas. Ou seja, o meio, as relações entre as crianças, entre crianças e adultos, o ambiente educacional no qual estão inseridas, tudo isso acaba influenciando-as culturalmente. Segundo as autoras:

Os brinquedos oferecidos às crianças também estão carregados de expectativas, simbologias e intenções. As expectativas em relação à diferença de comportamento que se deseja para o menino e para a menina, justificadas pelas diferenças biológicas, acabam proporcionando distintas vivências corporais e determinando os corpos infantis: meninos e meninas têm no corpo a manifestação de suas experiências (Viana; Finco, 2009, p. 273).

Em outro estudo, Finco (2003) identificou como as práticas generificadas são constituídas, como também podem ser desconstruídas:

Meninos participavam de brincadeiras como cuidar da casa, cozinhar, passar roupa, cuidar dos filhos, que são vistas como funções das mulheres; assim as crianças trocavam e experimentavam os papéis considerados masculinos ou femininos durante os momentos de brincadeira. Observando vários momentos de brincadeira foi possível levantar a hipótese de que as crianças ainda não possuem práticas sexistas em suas brincadeiras e, portanto, não reproduzem o sexismo presente no mundo adulto (p. 71).

De igual modo, a professora Salomão aponta para isso ao descrever, mesmo repetindo esse trecho e que é imprescindível ser ressaltado :

Então a maioria dos meninos gostam de brincar de panelinha até hoje. Então eu tenho uma caixa na minha sala que tem panelinha, tem liquidificador, tem Fogãozinho. Na hora que eu coloco lá eles não vão na caixa de ferramentas eles vão na caixa de panelinha, pegam boneca. Eu nunca tive problema com a criança sobre isso. Mas sim a fala do pai comigo. (Salomão)

Para além do debate sobre gênero e a utilização dos brinquedos com as crianças, a professora Daiana empreendeu práticas pedagógicas fora do ambiente educacional ao explorar os lugares como praças e centros de esporte, considerando-as como importantes experiências de formação:

A gente começou a tirar fotos. Saímos da escola e fomos para a pracinha ali entendeu. Aí fizemos um piquenique assim individual, pois não podia ser coletivo. Aí cada um levou um livro e a gente ficou ali na pracinha. Esse sair da escola ali foi que eu acho que marcou eles no retorno. Fizemos um piquenique, como se fosse literário. Entendeu? Levei cestas e cada um levou a sua, abrimos umas toalhinhas assim todas separadinhas ali na pracinha. Elas acharam assim interessante e marcou na memória delas, elas até perguntaram quando iríamos voltar novamente. Elas ficaram em casa quase um ano e meio em casa e quando voltaram fizemos assim uma coisa diferente, porque na escola na sala não tinha jeito. Né? Então o que eu fiz foi isso. Levamos elas para a pracinha cada um levou a sua toalhinha sentou ali individual fizemos um lanche e elas acharam uma beleza. (Daiana)

Em concordância, Machado (2021) advoga que “todas as crianças necessitam de movimento, de contato com seus pares, de espaços abertos para viverem suas infâncias” (Machado, 2021, p. 33). Cabe o alerta sobre essa questão, uma vez que todos os lugares podem se tornar formativos dependendo da intencionalidade docente, o que significa dizer, entre outras palavras, que é possível sair da sala de referência para construir experiências com as crianças.

Ainda sob a perspectiva do diálogo com elas, a professora Ivanir salientou a importância da escuta no planejamento e na prática pedagógica tendo em vista o envolvimento e as aprendizagens durante o retorno presencial:

Primeira coisa que eu acho que a gente tem que estar bem consigo e planejar, você tem que estar com tudo planejado que você vai trabalhar naquela semana eu até planejo pela semana. O que eu vou trabalhar naquela semana, além das suas aulas poderem mudar porque a criança te traz algo de novo, a criança traz algum assunto que você tem que adaptar naquele dia porque às vezes é naquela hora que ela quis te falar, do passarinho que chamou a atenção dela por exemplo, aí naquela hora eu costumo fazer isso se eu estou na minha aula o meu objetivo eu pego aquele assunto dela entro, aí a gente vê o resultado

lá na frente como a criança é pesquisadora nesse momento. Aí ela fica assim questionando ela fala professora como você deu a minha aula? Eu trouxe um assunto para você e isso é muito importante, porque isso aí as próprias crianças se espelham na outra. É a melhor coisa que tem, por isso que o presencial, a aula presencial é muito importante porque a criança aprende com outra criança. Aí você tem que resgatar isso, aí primeira coisa você tem que ter um bom planejamento na mão, para você poder ter um bom rendimento com as crianças, nunca que você pode chegar aleatória e já trabalhar. A criança percebe o dia que você não está concentrada e as próprias crianças percebem que você não está ali pronta para aquele momento (Ivanir).

Vale destacar o quanto a docência implica em estar preparado/a às diversas situações que podem surgir no acontecimento dos encontros, nesse sentido, é fundamental entender o processo pelo qual as crianças produzem sentido sobre as coisas. Contudo, a docente Vitória assinalou a pressão para o alcance das metas de aprendizagem e o quanto isso se acentuou no retorno presencial. Ela precisava saber quanto tempo restava para acabar o ano e o que era possível ensinar às crianças, conforme o acordo celebrado com a supervisão e a gestão educacional. Explica que:

[...] a diretora e a supervisora traçaram esse retorno com a gente. Olha gente vocês vão ter agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro que é uma pequena parte por conta da formatura das crianças. Então vocês vão ter muito pouco tempo dentro desses limites, disso que vocês têm de seguir, os protocolos para auxiliar essas crianças. Aí elas fecharam o que era essencial. O que é uma criança dentro do planejamento da segunda etapa tem que desenvolver até dezembro (Vitória).

A professora Vitória fez uma ponderação a respeito da diferença do retorno no que concerne aos outros anos, principalmente sobre as questões relativas ao calendário. Segundo ela, com o retorno no segundo semestre letivo, a comunidade escolar precisou sentar com a direção e supervisão para tecer um alinhamento acerca de quais saberes uma criança da segunda etapa precisaria adquirir nesse tempo. De acordo com ela:

Aí o que é que a supervisora fechou com a gente, com a diretora? Gente vamos estudar o planejamento vê o terceiro bimestre, o quarto bimestre, o segundo semestre que tem que ser trabalhado. Aí direcionamos para que não tivesse perda. Entendeu? Aí foi importante a criança tem que até no final do ano saber o alfabeto todo não só ABCD na sequência, mas aleatória então mostra a letrinha T ele tem que saber essa é a letra T som e o traçado. O que eu escrevo com a letra T? Gente olha só o que tem aqui na sala com a letra T? O que eu escrevo com a letra T? A minha mãe chama Tatiane, meu pai chama Tadeu. Então eu tinha que esmiuçar aquilo ali não é só o T do Tatu. E uma coisa boa que aconteceu dentro da educação infantil a gente não trabalha o alfabeto mais na sequência. Eu não sou obrigada a fazer isso mais não ABC. Ô gente eu vou trabalhar com vocês o A hoje, o B hoje não. Eu podia assim por exemplo eu vou trabalhar água, o dia da água eu já início lá o A da água com eles. Eu vou trabalhar o índio, ó gente a letrinha I do índio. O que a gente escreve

além do índio? Entendeu? Isso facilitou muito trabalho aí a gente direcionou para isso. (Vitória)

Percebe-se no excerto acima o quanto a educação infantil está escolarizada devido às rígidas metas a serem alcançadas, a obrigatoriedade da leitura e escrita, as avaliações, em especial a quase ausência do brincar na rotina diária das crianças. Reis e Carneiro (2018) criticam a escolarização da educação infantil desde as composições curriculares, o controle do tempo, a arquitetura da instituição, o uso de livro didático e o conteudismo nos fazeres docentes. Ressaltam os autores que em tal escolarização antecipada há o predomínio do ler, escrever e contar, não existindo quase nenhuma preocupação com as questões de gênero e sexualidade, temas esses de muita relevância na educação dos corpos.

Na esteira do debate da escolarização, a professora Vitória revelou que seu trabalho com as crianças não foi comprometido pela sindemia e ‘deslanchou’:

Foi tão tranquilo. Eu não vi nada assim que deu para trás. O trem deslanchou tanto que chegou em dezembro eles assinaram o nome completo no diploma, não precisou da minha ajuda. E sabia o alfabeto inteirinho aleatório. E já três da minha turminha começou a ler. Com esse retorno de agosto a dezembro. A ler mesmo de pegar o livrinho e ler. Eles já estavam todos assim já estavam todos assim o nível deles já tudo alfabetizado, faltava ainda leitura, mas assim eu já escrevi a palavrinha lá no quadro elas já juntava a sílabas e já lia. Tanto que uns queriam falar e eu falava não fala agora deixa o coleguinha aprende. Porque elas já estavam além. Tanto que eu vi muito resultado quando eles foram para o primeiro ano. As professoras/es que pegaram esses meninos meus não tiveram dificuldade nenhuma elas disseram Vitória você conseguiu. (Vitória)

Vitória ressalta que recebeu elogios das/os professoras/es do primeiro ano, haja vista as crianças já chegarem lá lendo e escrevendo, o que ratifica a presença de uma perspectiva escolarizante. Além disso, a docente explica os diferentes tempos de aprendizagem se contradizendo:

Então aproveitar tudo aquilo eu não os deixo perceber que eles estão com dificuldade além dos colegas eu não sou aquela professora que fica assim a mais o fulano fez. Nossa você não consegue ainda não? O seu coleguinha conseguiu. Eu tenho 4 filhos cada um aprendeu na hora deles, na hora deles. Entendeu? Eu não exigi que o Jxxxx não dava conta, o Gxxxx dava. E eu nunca ficava assim nossa Jxxxx o Gxxxx sabe fazer. Você não sabe fazer? Porque cada um é um. O aprendizado é na hora certa, o amadurecimento, o aprendizado é na hora certa. Isso conta muito o psicológico. O que esses meninos estão vivenciando dentro de casa. A ajuda da família. Então tinha um menino lá que no dia do aniversário não ganhava era brinquedo não, ganhava era livro. Era livro e levava na sala para me mostrar, olha professora eu ganhei um carrinho mais minha mãe me deu esse livro conta a história para gente. Levava para eu ler para todo mundo. Então tem pai que motiva, aquele pai que na hora do para casa ele vai além daquele para casa. Que eu sabia,

falava assim professora eu fiz essa outra folha aqui porque a minha mãe falou assim é vamos caprichar mais nessa letra. É vamos escrever mais vezes o seu nome. Eu via que tinha pais que estudavam com o filho em casa e aproveitou essa pandemia. E ficaram atentas a esse aprendizado. (Vitória)

Parece existir uma tendência na qual as crianças têm de se alfabetizar o mais cedo possível, o que acaba sobrecarregando a rotina de trabalho e comprometendo o direito de elas brincarem. Na entrevista com a professora Vitória, questionamos sobre essa situação de ter de alfabetizá-las até o final do período, ainda mais em um contexto pós-sindêmico, e ela considerou o não atingimento dessa meta como perda no aprendizado das crianças. De acordo com a docente:

Palavras com G, com T, com P aí eu trazia e passava tudo no quadro. Eu tinha que trabalhar, separava... é vamos separar por sílaba ma-la (bateu palmas duas vezes) quantas sílabas tem ma-la? Quantas vezes você bateu a mãozinha? Duas. Então quantas sílabas tem ma-la? Duas. Então nós direcionamos para isso, para que não tivéssemos uma perda muito grande. Entendeu? (Vitória)

Já a professora Salomão atribuiu a alfabetização como ‘consequência’, não como meta educacional:

E a escrita do nome muitas crianças mesmo com a dificuldade de alfabetizar que a gente não pode alfabetizar, mas a gente tem que a princípio agente já começa a fazer isso, mesmo não tendo essa leitura. Né? Mas a gente já alfabetiza a criança desde que ela nasce. Né? Então eu comecei a notar isso eles começaram já escrever. (Salomão)

Neste sentido, a docente Vitória acrescentou o argumento relativo à influência e cobrança da família no processo de aquisição da escrita e leitura pelas crianças, reforçando a tese da escolarização a qualquer custo. Segundo ela:

A gente é muito questionado sobre isso às vezes. É em primeiro lugar nós somos cobrados da família, o aprendizado dessa criança. Tem mãe que chega para mim e fala. Mas ele não vai escrever a letra cursiva não. Não é bastão, é só no segundo ano que vai ser exigido. Agora é bastão mesmo, aí você tem que explicar a sua parte que você estudou lá na faculdade que não é necessário. É o seguinte a professora da educação infantil tem que estar muito atenta às duas coisas dentro da sala. Ela vai ter alunos com muita dificuldade de aprendizado, alunos que ainda não tem maturidade para aquele aprendizado e alunos que vão chegar e ainda traz ainda aquilo ali do maternal 3, da primeira etapa de brincar. Eles querem brincar eles estão na fase que eles vão aprender através da brincadeira. (Vitória)

A professora Vitória ainda reforçou que “vou ter alunos que a família é muito presente, que a família já ensina muita coisa em casa. O menino já chega sabendo. Eu não posso

prejudicar esse aluno, eu não posso prejudicar e essa família vai me cobrar a leitura e escrita”. Foi o que Salomão similarmente relatou sobre as crianças retornarem à unidade educacional com níveis de conhecimento diferentes:

Então assim eu tive muito problema também na aprendizagem. Eu tive que fazer um trabalho. Sabe? De pegar toda a bagagem de cada um que elas traziam de casa e ir trabalhando com eles. Então eu tive criança de todo o nível, eu tive criança que já chegou escrevendo, eu tive criança que nunca viu uma letra, eu tive criança aqui que se saiu muito bem e outras que não conseguiram vencer. (Salomão)

Simons e Masschelein (2015) explanam que em um ambiente de aprendizagem a ideia de ‘normal’ não faz mais sentido, pois o/a aprendiz está em contínuo processo a fim de satisfazer suas necessidades de aprendizagem, que pode ser diferente dos/as colegas. “Essas necessidades de aprendizagem correlacionam-se como a trajetória, a fase, resultados anteriores, preferências pessoais, produção de sentido” (p. 330). Ou seja, essas aprendizagens se somam àquelas adquiridas não somente na unidade educacional, mas em todos os ambientes de aprendizagem possíveis como na família, por exemplo.

O período no qual as crianças não podiam ir à escola e quando eles/as retornaram, demandou que a professora Vitória realizasse uma avaliação diagnóstica para entender em quais níveis elas estavam. Pois “quando as crianças estavam apenas nos momentos de encontro remoto eu enviei através dos PAC EI algumas fichas para que elas aprendessem e escrevessem o primeiro nome, o alfabeto, os numerais de um a 20 e para que elas fizessem um desenho”. Essa avaliação diagnóstica continha uma folha com quatro X:

Aí tá, primeiro X gente quem sabe escrever o primeiro nome? Ah professora eu já sei meu nome completo. Então põe aí para mim seu nome completo. Segundo X, quais as letrinhas do alfabeto que você já sabe escrever? Só você, sozinho. Ai eu não deixava mexer na ficha e eu não auxiliava nada não. Quais as letrinhas do alfabeto você já sabe? Aí eu já sabia menino que já sabia alfabeto inteiro, traçado do alfabeto inteiro. Menino que colocou lá um A, um. E umas três, quatro letrinhas. Olha como é importante a avaliação diagnóstica. Gente agora no terceiro X quais os números que vocês já sabem desenhar. Desenha aí para Vitória, faça aí os números que você já sabe desenhar. Já tinha um menino que já sabia até 50 ele voltou sabendo até 50 o traçado até 50. Menininho que pôs letra no lugar do número fez confusão. Olha para você ver a importância. O último X eu falava para eles assim óh faz um desenho neste último. Aí no último espaço faz um desenho para mim, foi tudo relacionado à volta às aulas. (Vitória)

De acordo com Gallo (2015) a centralidade dos ambientes educacionais é focada nos exames que transformam a pedagogia em ciência, razão pela qual a escola se torna o local da

elaboração da pedagogia. “E do mesmo modo como o processo do exame hospitalar permitiu a liberação epistemológica da medicina, a era da escola “examinatória” marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência” (p. 432). Observa-se que essa pedagogia está presente não só na escola, mas já vem caminhando e invadindo educação infantil, escolarizando-a.

Nunes e Assmann (2000) corroboram no sentido de dizer sobre as diferenciações das crianças e como são constituídas a partir dos seus níveis de conhecimento e classificadas com base nos parâmetros normalizadores. Segundo os autores:

No espaço escolar a composição minuciosamente calculada das forças, se utiliza de um amplo conjunto de técnicas, que vai desde o sinal que marca, dentre outras coisas, o início e o fim das atividades, até a distribuição dos alunos de acordo com certas “identificações”: classe dos alunos mais “fortes”, classe daqueles que apresentam dificuldade de aprendizagem, classe dos “repetentes”, etc (Nunes; Assmann, 2000, p. 139).

Convém sinalizar o papel das famílias nas aprendizagens das crianças, tanto no tempo em que estavam em casa quanto no retorno das atividades presenciais, tendo em vista:

[...] que a família também é concebida como um ambiente de aprendizagem; famílias são mais ou menos poderosas ou efetivas, com maior ou menor oportunidades/recursos de aprendizagem e mais ou menos simulam adequadamente (para as crianças) o ambiente social mais amplo ou o ambiente de aprendizagem dentro das escolas. Devido a esta organização do tempo e do espaço em termos de espaço de aprendizagem, pais e professores tornam-se parceiros ou ‘partes interessadas’ – entre outros parceiros no ambiente mais amplo da escola. Como partes interessadas, devem ‘trocar informação’ para otimizar o treinamento do processo pessoal de aprendizagem da criança (Simons; Masschelein, 2015, p. 334).

Decerto que a interação entre a família e unidade educacional foi fundamental desde antes da crise sanitária, até porque ambas instituições corroboram a composição das experiências e saberes produzidos pelas crianças. Todo esse suporte amparou-as quando retornaram à escola de várias maneiras, no acolhimento dos medos, nas dificuldades de relacionamento com as outras crianças e com as/os professoras/es. Ocorre que aquelas crianças tiveram pouco ou nenhum contato com seus pares e/ou outras pessoas adultas, restringindo-se ao convívio familiar.

Apesar disso, a professora Salomão conseguiu notar no decorrer dos primeiros meses a melhora das crianças em relação aos aspectos interacionais e afetivos, de modo que “no final do meu trabalho já lá para o meio do ano, lá para setembro eu comecei a notar que eles estavam interagindo mais uns com os outros, se soltando e se expressando mais, verbalizando melhor,

uma interação que não tinha”. No extrato abaixo ela explica quais foram os avanços relacionados aos aspectos afetivos e a qualidade da interação entre as crianças:

As brincadeiras, já eles mesmos já direcionavam as brincadeiras. Então no final do ano eu tive um ganho muito grande e assim o maior presente para mim foi o que eu conquistei deles comigo. Sabe? Da questão afetiva, da questão de gostar de mim eu também gostava delas. Eu não tive esse problema com nenhuma criança, que não quisesse ficar comigo, fazer parte da minha turma. Então assim eu senti muito acolhida por eles também e depois assim no final do ano. Né? Eu fiquei até muito emocionada que os pais fizeram um encerramento, uma festa para mim de agradecimento. E com ações das crianças então assim elas tiveram a ideia de montar uma cesta né? Trouxe um bolo, então assim foi uma coisa que eu fiquei muito feliz. Porque eu pensava que eu não ia conseguir ter êxito com eles não. Mas no final eu consegui, graças a Deus. (Salomão)

Em um estudo realizado por Farias (2022) a respeito do retorno presencial, a autora aponta que:

Dessa forma, as crianças chegaram na escola assustadas e com medo da interação com os colegas, possivelmente em função de terem vivenciado pouca ou nenhuma interação com outras crianças e estarem experienciando estas interações com pessoas para além do núcleo familiar pela primeira vez (Farias, 2022, p. 27).

Podemos depreender que apesar das restrições, do medo e da insegurança, do distanciamento social e todos os protocolos em questão, as gestoras/es e as docentes buscaram atuar nas brechas e compor estratégias de aprendizagem com as crianças. Em última análise, cabe a ressalva de que alguns processos educativos foram acentuados, mesmo com a clemente intencionalidade dos docentes, tal como a escolarização da educação infantil pautada, sobretudo, na pressa e obrigação do ler, escrever e contar pelas crianças.

7 ‘CAUSOS’ SINDÊMICOS

Ao final dos encontros com as docentes e gestoras/es, decidimos perguntar sobre alguma situação ou acontecimento marcante, tendo em vista um diálogo mais livre e casual por assim dizer. Portanto, este capítulo irá apresentar fatos ocorridos que atingiram intimamente as/os entrevistadas/os, entre eles o beijo roubado, a tristeza pela perda de familiares, a criança com fome, a impedida de voltar à escola e o livro da menina triste e feliz.

Convém destacar que o retorno à escola foi um momento de alegria, visto que as restrições sanitárias impostas pelos órgãos de saúde e consequentemente pelas secretarias de saúde incluíram o distanciamento presencial como já relatado em capítulos anteriores. Dessa forma, aquele afeto intermediado pelo contato físico de um beijo, um abraço e um aperto de mão não foi possível. Todavia, os depoimentos revelam que as crianças careciam desse contato físico, não só entre elas, mas também com os/as adultos/as:

Houve momentos que não teve como manter o distanciamento, porque a criança é muito espontânea. Né? Como eu já tinha lhe dito que o menininho veio e me roubou um beijo, porque ele estava com tanta vontade daquele abraço. O constrangimento foi mais da família do que meu assim, eles aceitaram bem, porém eles estavam precisando desse contato, foi bem diferente assim (Aparecida).

No extrato acima fica evidente que elas não foram passivas diante das investidas do poder no sentido de trampolinar os impedimentos fixados, tanto pelos protocolos quanto pela própria cultura escolar. O outro aspecto se refere ao recorte de quando a entrevistada relata que “o menininho veio e me roubou um beijo”, comportamento compreensível visto os dois anos ele não poder ter frequentado a unidade educativa em questão.

Em face do exposto, perceber a carência que os/as pequenos/as estavam sentindo a partir do depoimento da professora, ao mesmo tempo constatar o constrangimento dos familiares acerca da atitude inesperada, faz-nos conceber o beijo como resistência. Uma vez que eles/as foram orientados em casa e na unidade escolar acerca da proibição do contato físico, ao não conseguirem se controlar, podemos estabelecer um paralelo com “o governo que se dá na relação que alguém mantém consigo próprio e cujo objetivo é, por exemplo, controlar-se, dominar seus desejos e prazeres (Veiga-Neto, 2015, p. 52). Ou seja, “o menininho” não foi capaz de se conter naquela ocasião numa mistura de carência afetiva e o desejo de beijar, abraçar e tocar, colocando o sentimento que já estava há algum tempo sendo guardado dentro de si.

Provavelmente o beijo foi um escape para o “menininho” se expressar.

Falaremos agora de uma situação que infelizmente foi corriqueira e ainda vem sendo para muitas famílias no mundo, que é a perda de um ente querido devido ao acometimento pelo vírus da Covid-19. Dois docentes apontaram a perda de familiares pelas crianças como um momento marcante devido ao impacto disso no grupo como um todo, mas que infelizmente se tornou recorrente no transcorrer da pandemia. Segue o relato abaixo:

O que marcou este retorno foi uma família. Essa família toda pegou e teve covid, sim todos. Os avós, os pais e depois pegou nessa criança que era meu aluno e assim ficaram todos isolados dentro de casa e a mãe mandou mensagem para mim, falando professora aqui em casa todos nós pegamos covid, os avós morreram e todos moravam juntos e veio a criança na época. A criança foi assim a última na casa a contrair o vírus. Ela sentiu e chorou muito e na hora de voltar a mãe pediu minha ajuda. Depois assim eu tinha o telefone, eu ligava também. Eu ligava perguntando, dizendo que iria ficar tudobem, falava para eles se acalmarem, pois ninguém podia sair de casa. A criança não podia sair e tinha uma irmãzinha em casa também que era assim uma tagarela (bagunceira) e queria sair. Moravam todos no apartamento, não foi fácil dividir o espaço ali. Moravam os avós, o pai, a mãe e as 2 crianças, ou seja, 6 pessoas dentro de um apartamento sem poder sair. A mãe ficou muito ruim também e o pai, os avós assim internaram e não aguentaram. Então isso aí ficou marcado para mim. Então assim isso parece que foi um pedido de Socorro para mim, aí tinha eu que ligava para saber como é que estava, para falar que iria ficar tudo bem, que eu estava doidinha para encontrar aqui na escola, com os coleguinhas. Tinham dias que eles ficavam desanimadinhos depois voltaram a ficar, a melhorar um pouco. Porque foi aquele índice, um dia estava bom, outro dia não estava, então para essa família foi marcado para mim o retorno quando voltaram em agosto é então não foi fácil para eles não. Eles tiveram que ter muita fé, muita sabedoria porque assim a perda dos avós que moravam juntos e aí todo mundo adoeceu ali não foi fácil, para eles não. Então assim para mim me marcou. (Daiana)

Percebe-se que a professora Daiana, como muitos/as outros/as docentes, não se preocupava apenas com as crianças quando estavam na unidade educacional em razão dos efeitos disso no comportamento e na aprendizagem da criança. De acordo com a profissional, essa família precisou pedir socorro à comunidade educacional no sentido de receber uma palavra de conforto e até mesmo adquirir alimentos, visto a condição econômica precária.

A professora Helena corrobora com a narrativa de Daiana, pois vivenciou uma situação na qual a criança estava relutante em voltar para escola por ocasião da perda de uma pessoa da família vítima da Covid-19. No excerto abaixo ela explica como isso a afetou:

Um fato que me marcou nesse retorno foi alguns relatos de alunos e de familiares que perderam muitos entes queridos nessa pandemia e isso deixou eles bem destruídos. E esses alunos não quiseram retornar. Eles quiseram

manter no online. E eles não retornaram até mesmo porque esses próprios alunos e familiares também tiveram Covid. E ficaram ruins e não quiseram retornar. E aí logo após esse passar de pandemia e depois do retorno normal das aulas depois da pandemia eu o encontrei e esse aluno chegou para mim e me falou, nossa professora ainda bem que eu não voltei quando retornou, porque eu perdi um parente que eu gostava muito. Então eu senti nele aquele medo, aquela insegurança de voltar, de ter contato e o que tinha acontecido na família dele, é que acabou refletindo muito nessa criança. Então isso me marcou bastante e eu levo comigo porque, eu fecho os olhos eu ouço a voz dele lá no fundinho, contando toda a história. Isso me marcou muito. (Helena)

Nota-se novamente a importância de sermos sensíveis às diversas situações que acontecem na vida dos/as professores/as e no contexto sindêmico isso se acentuou pelo envolvimento emocional com a vida das crianças dentro e fora da instituição. Logo, o fato delas se sentirem inseguras e com medo em retornar às atividades deixa bem claro os efeitos da crise sanitária à época.

Outra situação que transcende o ambiente educacional foi o ocorrido com uma menina da professora Salomão:

Eu tinha uma criança que vinha sem agasalho para escola. E eu sentia um olhar triste dessa criança. Essa criança relatava para mim que naquele dia ela não havia almoçado. Aí eu perguntei qual era o motivo? Se na casa tinha alimento se na casa tinha agasalho. Aí ela falava que tinha, mas que a mãe deixava com uma suposta babá que eu acho que nem era. Aí a criança chegava todo dia com fome, você percebia sem banho, sem agasalho. Então assim eu todo dia eu vendo aquilo eu tive que chamar a mãe aqui na escola várias vezes. Aí eu pegava aquela criança, levava para o refeitório, dava comida antes de voltar para a sala. Né? Antes do lanche e trazia blusinha para ela de frio, às vezes pedia para as meninas aqui da cozinha para arrumar. E essa criança dormia, às vezes você via que comia, às vezes dormia porque não tinha ânimo para fazer atividade, não tinha ânimo nem para brincar com os colegas. (Salomão)

A professora Salomão ainda revela a reação da mãe da criança para com a ajuda:

E essa mãe foi muito grossa comigo, porque ela me mandou uma mensagem no dia falando que eu estava falando para menina coisas que ela não faz. Que eu estava humilhando a menina, estava dando comida para menina, dando roupa para menina. Aí eu falei para ela, olha eu estou cuidando da sua filha. Eu estou cuidando fazendo a minha parte. Então eu vejo que ela chega aqui reclamando que está com fome, que está com frio, então é isso que eu estou fazendo. Aí ela ainda foi agressiva, ela falou assim se eu for aí na escola eu sou barraqueira e eu vou te bater. Aí eu falei não, se você quiser vir conversar aqui comigo educadamente nós vamos te receber aqui com muita atenção eu, a supervisora e a direção da escola. Aí ela veio a primeira vez, ela foi meio rude, a segunda ela já veio mais maleável, a terceira ela já veio pedindo desculpa e aí eu já fui fazendo todo um trabalho com essa criança e os dois irmãos que estudavam aqui também passavam pela mesma situação, com as outras professoras. Então essa foi uma situação que me marcou muito. Até hoje eu vejo essa criança e me dá um certo mal-estar. Porque eu me sinto

assim que agora eu não posso fazer nada por ela, e assim eu não quis me intrometer na vida dessa família. Mas eu quis ajudar essa família. E fui muito mal interpretada. (Salomão)

Para além de tal envolvimento, a docente Ivanir nos trouxe outro acontecimento em torno do que intitulou de “história da menina triste e da menina alegre”. Segundo ela, em um de seus encontros diários com as crianças, uma delas pediu para contar uma história, mesmo tendo de seguir a rotina, foi sensível e abriu-se para escutá-la:

Eu para te falar a verdade eu tenho até vários momentos, mas eu tenho um que me marcou muito, uma aluna chegou perto de mim e falou assim para mim, no momento eu estou lembrando desse. Professora, eu posso te contar uma história? E às vezes a gente tem assim, você já está com aquilo na cabeça ou você não quer, você fala assim hoje eu não vou deixar eu não quero não. Mas você nunca deve fazer isso com uma criança. Aí eu peguei e falei assim para ela. Deixo sim vamos fazer a nossa rotina e na rodinha você vai contar a sua história e ela trouxe um livrinho ela falou assim eu fiz um livrinho da história eu disse tá. Ela foi e desenhou. Eu falei como que chama o livro? Porque eu trabalho com eles o livrinho. Quando eu ponho o livrinho na carteira é para mim saber a capa eles não sabem ler, eles vão me falar a capa, eles vão me explicar o que está ali na capa. Aí ela foi e me falou assim professora no meu livro vou ler aqui para você na capa dele a “menina alegre e a menina triste” eu falei ah tá. E a história é dessa menina alegre e a menina triste? Ela disse que era. (Ivanir)

Como se sabe, as crianças fantasiam e imaginam como projeção ou forma de compreender o mundo, pois, segundo Sarmiento (2004, p.16), “é por isso que fazer de conta é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis a ela”. Assim sendo, constata-se que a partir do livro oferecido pela educadora a menina elaborou imagetivamente a história relatada buscando externar seus sentimentos e afetos. De acordo com a professora Ivanir:

Essa história que ela contava era baseada no chapeuzinho vermelho, levando os docinhos para a vovozinha, a menina triste, e a menina feliz ela ia pondo as duas juntas. Ela contou uma coisa que eu nunca tinha escutado que na cesta da Vovó havia docinhos, coxinha que é o que eu acho que ela queria comer e sabe que tinha professora? Tinha o remedinho da Vovó. Olha criança nenhuma nunca me falou isso. Eu trabalhei até esses anos todos eu nunca vi uma criança falar que na cesta da Vovó tinha um remedinho para Vovó. Eu ainda perguntei, mas que remédio será que era? Qual remédio que a vovó será que estava tomando? Ela falou um xarope para tosse. Olha para você ver a imaginação dela. Eu nunca escutei, todo mundo conta, eu levei doces para a vovozinha todo mundo conta isso. Agora o dela tinha isso, salgadinho, tinha pastel. Mas tinha docinhos, Salgadinho, pastel e um remedinho da vovó. Eu achei interessantíssimo ela falar do remédio. E nisso é igual eu estou te falando ela contava da menina alegre e da menina triste. Aí foi a hora que eu perguntei para ela. Mas porque a menina triste, se você estava cantando alegre? Aí ela

respondeu: é porque a mamãe só mandava a alegre levar, eu ia só junto, mas quem carregava cestinha era menina alegre. Com certeza eu fiquei assimilando, a mãe com certeza agrada mais essa outra. E às vezes por ela às vezes ser mais levadinha fazer alguma coisa assim a mãe às vezes pegamais na rédea curta com ela, como diz os antigos. E aí eu fiquei analisando isso e foi isso aí. A gente está sempre aprendendo com eles, todos os dias você tira uma lição de moral, com as crianças é muito bom por isso que eu estou aqui até hoje. (Ivanir)

É interessante notar o fato de a educadora operacionalizar a escuta sensível da criança, tão fundamental na pedagogia das infâncias. De acordo com Ivanir a menina ficou feliz por ter sido escutada por ela e pelo grupo chegando a dizer “depois sozinha, professora hoje você fez o meu dia ficar o mais feliz do mundo, aí eu me emocionei. Sabe? Eu fiquei muito emocionada”. Percebe-se na narrativa docente o quanto essa situação foi marcante em sua trajetória, até mesmo porque ela se emocionou durante a entrevista.

Na direção da pedagogia da escuta e da participação, Sarmiento (2004):

[...] defende que as vozes das crianças devem ser “efectivamente levadas a sério e tomadas em conta na construção do conhecimento”, ou seja, as crianças devem ser valorizadas como sujeitos que influenciam nos assuntos inerentes a sua vida e na daqueles que estão a seu redor, logo, a escola deve ser vista como um local que considera a criança para além do ofício de aluno – como um cidadão importante em todas as esferas da sociedade (p. 8).

Em concordância com o autor, a professora Ivanir ainda complementa:

Porque imagina se eu tivesse falado para ela assim, ah não vai sentar e larga mão dessa história, outro dia você conta. Era aquele dia que ela estava triste. Porque a menina triste era ela. Professora a menina feliz é a minha irmã e a triste sou eu, mas como eu estou com você aqui agora eu não estou triste mais. Ai por isso é que a gente não pode podar as crianças nesses momentos. E se eu falasse para ela amanhã você conta. Aí eu fico pensando. Imagina uma mãe escutar isso? E aquela coisinha pequena de cinco anos falar que está triste, lógico que alguma coisa a afetou em casa, mas é o que às vezes pode ser uma falta de emprego, em casa ela tem tanta fantasia, ela tem muita fantasia que a gente sabe que ela não tem aquelas coisas em casa. É o mínimo e tem muito jeito da mãe poder trabalhar. Porque é a hora dos pais estarem na escola e se a mãe está aqui vem para a reunião, eu chamo essa mãe, eu converso eu posso contar isso. (Ivanir)

A professora Vitória nos relatou sobre uma situação referente ao “menininho cardiopata”, que devido sua comorbidade foi impedido de retornar às atividades presenciais. Segundo ela, durante os encontros síncronos essa criança se destacava pela sua curiosidade e por ser o primeiro entrar na sala virtual e o último a sair:

E tinha um cardiopata, um menininho cardiopata. O cardiopata é o seguinte: ele vai ter uma vida normal, só que assim ele tem que evitar de pegar doenças. Assim a imunidade não é muito legal não. Eles falam cardiopatia congênita, é tinha um probleminha no coração, ele nasceu com probleminha no coração. Então esse menino quando eu entrava na aula online era um menino que mais exigia de mim. Ele mais exigia de mim. Oi professora. Ele era o primeiro a entrar para bater um papinho comigo antes da aula começar. E a avó que auxiliava que a mãe estava trabalhando. É o Jxxx, e aí tive o prazer de trabalhar com a mãe dele no Cmei, ela é secretária lá no CMEI e a avó dava toda assistência uma gracinha, que a avó participava. E aí ele era o último a sair ele jogava beijinho para mim e dizia professora eu te amo. (Vitória)

O afeto entre a docente e a criança era tão recíproco que quando teve um evento para comemorar o Dia das Crianças chamado de “Dia das Crianças delivery”, insistiram com a mãe para que ela fosse.

E quando surgiu de voltar, de voltar ele não pôde voltar, ele não pode voltar. Ela foi levar ele. Sabe aquele dia que a gente entregou os balões na porta da escola? O carro passava foi em outubro foi o Dia das Crianças delivery. Aí eu falei Lxxxxxxx eu preciso ver seu filho, eu preciso ver esse menino. Esse menino precisa me ver. Aí ela me disse assim Vitória mais é muito perigoso. Então vamos fazer o seguinte vocês vão ser o último carro, você falar Jxxx nós vamos ficar por último e tal. Aí quando falou da aula voltar o Jxxx entrou em desespero, que ele ia voltar, queria voltar, vou conhecer, minha professora. Eu quero ver a minha professora. Sabe aquele negócio de paixão pelo professor? A gente teve isso na vida da gente. Aí a mãe do Jxxx pega me liga. Vitória o que eu faço com o Jxxx? Já falou que vai voltar, que não quer ir para aula online mais. (Vitória)

Segue abaixo imagens do “Dia das Crianças Delivery”

Figura 20

Professoras/es no dia das crianças delivery



figura 21

professora entregando uma lembrancinha



Figura 22

Professora entregando uma lembrancinha



Fotos dos autores (2021)

A professora Vitória igualmente explicou à mãe do menino com cardiopatia como seria o seu retorno especificamente, haja vista que a maioria das crianças puderam retornar em agosto, menos ele. Teve seu retorno postergado para os meses subsequentes, o que o deixou com muita ansiedade e apreensão, pois, conforme as crianças iam retornando, os momentos *online* iam ficando mais vazios e deixando de acontecer. Vitória descreve quais seriam os passos a serem dados para o tão esperado retorno da criança:

[...]. Aí está tudo bem, eu falei assim para a mãe do menino eu vou falar uma coisa para você. No início agora você não manda mesmo não. Porque a gente nem sabe como que vai ser, se vai funcionar foi uma experiência. Né? No início foi uma experiência, porque se as crianças não aguentassem ficar com máscara não podia, eu não podia tirar minha máscara, e as crianças cada uma na sua carteira, não podia ter contato físico. Ia ser uma experiência e você não manda não. Mas depois ó, deixa o agosto correr. No final de agosto mais três voltaram e tinha ficado em casa viu que o trem funcionou, elas iam esperar ver se essa experiência de agosto. Quando foi final de agosto podia admitir para setembro. Aí entrou mais três o, Jxxx entrou em desespero, porque na hora da aula online não estava tendo ninguém com ele, só estava ele e mais dois também com doença também assim autoimune. Aí quando vê, vem a mãe do Jxxx. Vitória o que eu faço com o Jxxx? Aí eu falei assim oh vamos fazer o seguinte espera mais setembro se não tiver por que... ainda estava acontecendo muitos casos. Né?

Em virtude de ao longo da sindemia ocorrer alguns picos de contágio ficou difícil o retorno da referida criança, mas no final deu tudo certo:

[...]. Tudo bem aí terminou setembro, quando foi outubro aí teve essa chance do Jxxx me conhecer aí ele acalmou, acalmou. Aí quando foi em outubro o Jxxx começou a ir, mas não ia todo dia. Não sei se você prestou atenção ele não podia fazer a parte física, por causa da máscara e ele foi restringido aí quando foi em final de outubro aí ele me viu lá nossa eu esqueci agarrei o menino, o menino me agarrou e foi aquela festa tal o Jxxx acalmou aí o que é o que nós conversamos com a diretora e supervisora. No final de outubro, o Jxxx vai ser admitido ele vai voltar e nós vamos ver como ele vai reagir se ele vai conseguir ficar com a máscara o tempo todo. E deu certo. (Vitória)

Observa-se neste último extrato da educadora Vitória que em vários momentos houveram transgressões produzidas tanto pelas crianças quanto pelos/as professores/as, mesmo com todas restrições e impedimentos, ela não se conteve ao encontrar o “menino cardiopata”, abraçando-o e beijando-o. De acordo com a docente Helena, “na verdade o retorno deles foi meio que impossível não chegar muito perto. Entendeu? É nessa volta aí esse contato professor com o aluno ele é muito importante. Então assim esse contato teve sim, não vou dizer que não teve, mas ele teve”.

Na outra ponta, quando questionada se teve alguma situação de transgressão dos protocolos envolvendo as crianças a professora Daiana foi enfática em dizer que sim, justamente porque “eu também abracei, deixei as crianças se abraçarem algumas vezes, aí a diretora viu e me chamou a atenção, mas eu falei para ela deixar eu dar esse abraço, as crianças também porque elas estavam precisando”. E não foi apenas a Daiana que confidenciou resistência às regras:

[...] mesmo com as restrições ela não conseguiu evitar o contato com as crianças, que não tinha como deixar a criança que estava chorando por algum motivo, ou que não conseguia fazer alguma atividade sem que ela estivesse perto, mesmo correndo riscos para ela e para a criança, ressaltou que sempre se higienizava para poder manter esse contato que era essencial. (Aparecida)

Em outras palavras, essas situações podem ser interpretadas, segundo Barros (2019), como:

Desdobramentos das noções de governamentalidade e poder, o indivíduo poderá usar do governo de si como prática de resistência, subvertendo os mecanismos de sujeição, exercendo a arte de não se deixar governar. Dessa forma, nos estudos foucaultianos a análise do cuidado de si atribui voz e espaço à resistência (p. 16).

Por outro lado, as regras produzem corpos dóceis, úteis e domesticados, conforme o relato a seguir:

Eu tive que trabalhar mais no momento da rodinha, de falar mais do que fazer. Colocando as regras mesmo, mostrando para eles o que era o certo e que era o errado. O que tinha acontecido que nós todos tínhamos passado por aquele momento ruim, mas que agora já estava tudo caminhando para um bom momento. E que a gente não podia agir de certas formas e que em relação a isso se elas tivessem com esses comportamentos não ia ser bom para aprendizagem. Porque uma criança que ela não concentra, e que ela não respeita as regras ela sai fora do contexto de aprender. E nós tivemos muitas crianças que nunca tinham tido acesso à escola nenhuma. E aí eu trabalhei essas atitudes, essas coisas através da rodinha mesmo e através dos jogos. Trabalhei bastante com jogos, jogos em grupos na sala para criança poder saber a parte de dividir, a parte de perder, para criança poder saber a hora de ganhar. Entendeu? Foram nesses momentos aí que eu trabalhei com eles, tentando mostrar para elas. (Ivanir)

As regras impetradas produzem comportamentos porque o poder disciplinar “não atua no interior das relações, de fora para dentro ou de cima para baixo, pois ele trabalha o corpo das pessoas- alunos, professores, delinquentes, loucos, manipulando-os e controlando-os, produzindo seus comportamentos” (Nunes; Assmann, 2000, p. 137). Acrescentam os autores que o indivíduo não é o dado sobre o qual se exerce e se abate o poder. Ele, com suas características, sua identidade, fixado a si mesmo é o produto de uma relação que se exerce sobre os corpos, multiplicidades, movimentos, desejos e força.

Sendo assim, podemos constatar no relato da educadora que a otimização da aprendizagem depende de regra, tendo em vista a manutenção do domínio, da vigilância e da administração do grupo de crianças. Além disso, o rodízio desenvolvido com a sua rotatividade auxiliou o domínio organizacional devido a diminuição da quantidade de alunos/as por sala, além do controle do tempo, já que as atividades acabavam mais cedo. Afora as demarcações de lugar que separavam espacialmente uma criança das outras nas salas de atividades, estratégias segundo as quais assumem características do poder disciplinar.

A denominada como a “arte das distribuições- a disciplina é um tipo de organização do espaço, uma técnica de distribuição dos indivíduos por meio da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório” (Nunes; Assmann, 2000, p. 138). Outra característica que os autores trazem é a organização das gêneses- bem mais importante que a primeira, pois “essa característica mostra que a disciplina é um controle do tempo. Estabelecendo uma obediência do corpo ao tempo, objetivando extrair deste o máximo de rapidez e eficácia nas atividades” (idem). Conforme os autores, Foucault indica que “o poder se articula diretamente com o tempo; realiza o controle dele e garante sua utilização” (Nunes; Assmann, 2000, p. 139), ou seja, a diminuição do expediente escolar atuou, diretamente na política dos corpos naquela unidade educacional.

Tal questão relativa às pedagogias dos corpos se enfatizou na percepção das docentes quando do retorno das crianças das aulas de Educação Física, considerando esse componente curricular o lugar de “trabalho sério com o corpo” (Vitória), ao mesmo tempo como recreação. Em face do exposto, é comum observar que muitos/as professores/as generalistas têm o hábito de punir as crianças que não se comportam retirando-lhes o direito de frequentar a aula de Educação Física, utilizando-a como ‘moeda de troca’.

Em um dia de trabalho a professora Vitória informou-me que determinada criança não iria à atividade de Educação Física por não ter se comportado dentro da sala de aula, mas a repreendi dizendo que eram coisas distintas. A docente posteriormente chegou à conclusão de que estava equivocada em querer punir a criança com a não participação no componente ministrado por mim. Em outras palavras, as situações de conflito devem ser resolvidas por meio de estratégias dialogadas e intervenções que atravessem o contexto no qual ocorreram:

Por que elas saem todas felizes para ir para a educação física? Até doentes eles vão para educação física, aquele negócio por exemplo que você falou para mim. É Denilson hoje ele não ouviu, hoje não foi legal aqui dentro da sala. Eu acho que hoje ele não vai para educação física. O que você falava para mim? Não Vitória, tem nada a ver com o meu trabalho. Aí eu comecei a perceber que eles voltam diferente de uma parte física, trabalho sério do corpo. Eles ó junto com o colega, ele dividiu o trabalho coletivo. Então aí eu comecei a perceber, falei gente eu vou tirar é outras coisas dele. Vai tirar uma educação física, é um aprendizado também além da sala. Então é uma coisa assim que eles gostam de brincar não adianta. (Vitória)

Como se pode notar, a incompreensão em relação ao lugar e o papel da Educação Física na educação infantil reverbera na concepção do trabalho pedagógico com as linguagens corporais. Em um primeiro argumento, corporativista vale dizer, defende-se a presença desse componente pelo fato das/os pedagogas/os não terem formação para tanto. Outra justificativa refere-se ao fato de a Educação Física garantir exclusividade da corporeidade no espaço-tempo de suas aulas, ou seja, somente ali o trabalho com o corpo é efetivo. Na realidade, defendemos que deve haver parceria e colaboração entre as áreas, educadores/as e gestão, já que todos/as que ali estão são professores/as de educação infantil.

Ao passarmos pelos ‘causos’ apresentados ao longo da sessão em tela, pudemos mergulhar nos acontecimentos cotidianos que marcaram as gestoras/es e as docentes e desvelaram o quão difícil foi atravessar a crise sanitária tendo de ministrar aulas e retornar à instituição em condições adversas. Nossa intenção não foi culpabilizar e nem demonizar as coisas e as estratégias utilizadas, apenas buscar apresentá-las e problematizá-las a partir dos aportes teóricos estudados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando esta dissertação retorno ao início de minha trajetória, primeiramente como um aspirante a graduação em Educação Física, que até então era um sonho. Graduação essa que foi mais voltada para as questões de cunho biológico e que com a minha entrada no ambiente educacional depois de concluída minha formação, acabei por ter um choque de realidade, vi o quanto a educação era desafiadora em todos os sentidos. E logo depois de graduado precisava dar um novo passo na minha vida profissional já que tinha o desejo de adentrar no mestrado no qual melhoraria a minha formação continuada, e me colocaria mais inserido na educação, haja vista que na formação eu ter tido uma aproximação maior com as áreas biológicas como já fora dito. E que com a participação em alguns programas de formação continuada como a Residência pedagógica e o PIBID e de e grupos de estudos que me aproximaram da universidade. Depois de algumas tentativas para adentrar no mestrado, exatamente na terceira eu consegui lograr êxito, sendo que nessa terceira tentativa eu mudei de tema. Saindo das questões das lutas/ artes marciais para um tema bastante difícil que foi sobre o retorno das atividades presenciais no momento sindêmico, no qual a covid-19 ainda vitimam milhares de pessoas em todo mundo. Todo esse caminho desde a escolha de uma nova temática e até chegar aqui nesse atual momento, nessa conclusão do mestrado passou um filme do quão árduo foi chegar até aqui. Principalmente num momento tão difícil e peculiar que foi o retorno das atividades presenciais na sindemia da covid-19, experimentando e vivenciando esse momento sindêmico que foi o de lecionar para as crianças da educação infantil da unidade educacional estudada. Ademais poder observar como se deram as situações de cerceamento e de tolhimento das ações dos pequenos e pequenas e também fazer parte deste controle corporal devido às inúmeras situações devido aos protocolos sanitários que a sindemia da covid-19 nos impingiu e que foi marcante em minha trajetória.

A sindemia da Covid-19 teve seu início em 2019 na China e trouxe à população em geral um sentimento de insegurança, medo e desconfiança em todos os contextos sociais, incluindo os educacionais. Isso ocasionou inicialmente a interrupção das atividades presenciais, a transformação do ensino em remoto e, posteriormente, já com a diminuição do número e risco de contágio pela vacinação da população, o retorno paulatino das instituições educacionais em todos os segmentos de ensino, com destaque à educação infantil.

Diante desse contexto, o estudo em tela teve como objetivo principal buscar desvendar o lugar do corpo no retorno presencial em uma unidade educacional do Sul de Minas

Gerais. Questionamento esse que pode ser desafios implicados nos protocolos sanitários oriundos das organizações de saúde e secretarias municipais para se evitar a contaminação pelo vírus da Covid-19. Qual seria então esse lugar do corpo das crianças no contexto das práticas pedagógicas em meio a tantas restrições?

Vale ressaltar que não buscamos adentrar em discussões em torno do certo ou errado, de binarismos e interpretações aligeiradas, ao passo que em termos metodológicos desenvolvemos entrevistas-narrativas com seis educadoras, a diretora e a supervisora. Procuramos saber quais foram os desafios enfrentados, as estratégias utilizadas e desvelar quais foram as práticas pedagógicas exitosas, tendo em vista a centralidade do corpo. De igual modo, solicitamos às educadoras que revelassem um momento marcante, o que produziu os intitulados ‘causos’ sindêmicos.

Como professor atuante na instituição educacional, pude relatar parte das práticas desenvolvidas, exprimir impressões sobre o ambiente em questão e dar destaque aos obstáculos no trabalho com a linguagem corporal. Mediante as indagações colocadas pude perceber que as restrições sanitárias só fizeram ampliar o que já observava anteriormente. A disciplina, o governo dos corpos, o cumprimento de regras corporais de distanciamento, o que se pode e não se pode fazer, isto é, tudo isso potencializou a efetividade dos dispositivos disciplinares que transformaram e controlaram as condutas das crianças e dos/as profissionais atuantes na escola. Nessa direção, Nunes e Assmann (2000) dizem que as relações de forças sobre o corpo “atuam como métodos que possibilitam controlá-lo nos menores detalhes, que garantem a submissão constante das forças do corpo, impondo a esse uma relação de docilidade-utilidade” (p. 12).

Foi muito difícil manter a distância entre as crianças, que precisava ser cumprida também por nós professores, o que restringiu o trabalho pedagógico e acentuou as pedagogias dos corpos. No momento inicial do retorno, a exploração de outros ambientes era proibida, os deslocamentos foram direcionados e vigiados, sendo até a ida ao banheiro controlada.

Foi possível sentir e observar toda a tensão no ar em decorrência das crianças ficarem separadas por faixas amarelas e pretas em um espaço delimitado marcado no chão e a todo momento tentarem burlar as normativas sanitárias. Concluímos que os/as pequenos/as se esforçaram ao máximo visando manter seus corpos disciplinados no tempo e no espaço, ao mesmo tempo expressaram um evidente desejo de liberdade. Nesse sentido, Buss-Simão (2012) ressalta que o tempo e o espaço na educação infantil são agentes de controle corporal, hierarquizando e orientando as regras e comportamentos necessários, com o intuito produzir normas de conduta. Observamos, a partir da autora, os ajustamentos *primários* e *secundários*, sendo o primeiro quando se impôs regras de distanciamento, protocolos sanitários que

cercearam, tolheram os movimentos dos/as estudantes. E o segundo quando as educadoras e as crianças, mesmo com todas as restrições e protocolos, ainda sim traçaram estratégias de resistência e compuseram linhas de fuga.

A unidade educacional investigada não teve sua estrutura física modificada no retorno das atividades, fato que provavelmente também não aconteceu em nenhuma pré-escola do município e em outras etapas de ensino. Entretanto, ocorreu uma interferência com o esquadramento dos espaços e dos tempos pedagógicos na direção de limitar a exploração dos corpos pelas crianças.

A escola juntamente com a secretaria municipal de educação assistiu às famílias com condição de vulnerabilidade social com cestas básicas e materiais, os/as educadore/as produziram materiais pedagógicos, aplicaram e corrigiram atividades na interação com as crianças presencialmente e virtualmente, algo que perdurou durante todo o segundo semestre de 2021. Já que, como supramencionamos, e concomitante com as atividades presenciais existiam momentos remotos com as crianças que ainda não poderiam voltar ao ensino presencial. Há de se acrescentar aqui a função social que a unidade educacional desenvolveu, como uma potência. Potência no sentido que muitas crianças que ficaram por certo tempo sem poderem frequentar o ambiente educacional, sentiam assim sua falta, além daquelas crianças que estavam conhecendo o pela primeira vez. Ou seja, apesar da unidade educacional ter provocado certa insegurança, medo pela iminente contaminação que estavam todos sujeitos ao vírus da Covid-19, muitas crianças estavam felizes por poderem estar voltando ao convívio dos coleguinhas de forma presencial e também conhecê-los pessoalmente. Além de poder conhecer seus/suas professores/as que o ambiente remoto de atividades acabou por cativar e aproximar delas e mesmo com o distanciamento que existia, estarem ali de forma presente se tornou um fato de grande relevância. Uma forma de resistência a tudo que o momento da síndrome covidica trazia para as crianças acerca das restrições e protocolos sanitários.

É oportuno deixar registrado que muitas pessoas não conseguiram trabalhar ou foram alijadas à informalidade, e os programas sociais disponibilizados pelo governo federal eram soterrados pela burocracia. Convém acrescentar que todas as crianças receberam um kit assepsia para ajudar na higienização, o qual continha duas máscaras, uma garrafinha de água além do material escolar comumente oferecido. Outras medidas foram implementadas como por exemplo, a não obrigatoriedade do uso do uniforme, com a orientação de não ser repetido o uso da roupa mais de uma vez sem lavá-la. Aqueles/as com sintomas gripais e com suspeita de Covid-19 não poderiam adentrar o espaço educacional, devendo permanecer em casa por no mínimo 7 dias.

Em se tratando das questões pedagógicas, vale salientar que os desafios enfrentados pela gestão e pelas/os professoras/es foram inúmeros, principalmente em relação ao uso de novas tecnologias, a utilização das máscaras, o distanciamento entre as crianças, o controle dos corpos e a relação com as famílias. As diversificadas estratégias utilizadas pelas educadoras puderam minimizar a falta de interação entre as crianças e seus pares, permitir a exploração de outros ambientes fora da estrutura rígida da unidade educacional, desenvolver a musicalização e ressignificar brincadeiras tradicionais nas aulas de Educação Física.

Concluimos que o estudo contribuiu para problematizar os desafios, as práticas e as relações estabelecidas entre a gestão, as/os professoras/es e as crianças no interior da unidade educativa. Mais do que isso, compreendemos que nossa pesquisa deixa registrado as memórias de uma fase bastante difícil para a humanidade, sobretudo, no que diz respeito às angústias, os medos, a insegurança do que foi ser docente no ‘olho do furacão’.

No sentido de ampliar as possibilidades investigativas, seria interessante poder ouvir docentes de outras unidades do município que atendem a pré-escola ou a educação infantil e buscar entender como os processos se desenvolveram considerando as singularidades das culturas escolares e das próprias crianças envolvidas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. J. O corpo, a aula, a disciplina, a ciência. **Educação & Sociedade** (São Paulo), n.21, mai-ago. 1985, Cortez Editora.
- ALMEIDA, P. R et al. Relações no ambiente escolar pós-pandemia: enfrentamentos na volta às aulas presenciais. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 21, n. 3, p. 275-302, 2021.
- AGAMBEN, G. **O que é um dispositivo?** Outra travessia, n. 5, p. 9-16, 2005.
- ANDRADE, S.S; MEYER, D. E. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações indenitárias e (m) histórias narradas. **Educar em Revista**, p. 85-99, 2014.
- ANDRADE, S.S. A entrevista narrativa resinificada nas pesquisas educacionais pós estruturalistas. In: MEYER, D. E; PARAÍSO, M.A. (Org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 175-194.
- ANJOS, C. I; FRANCISCO, D. J; Educação infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Revista Zero-a-Seis**, Santa Catarina, v. 23, n. especial, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79007>. Acesso em: 29 ago. 2022.
- BARBOSA, I. G; SOARES, Marcos. A. Educação infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: existirá um “novo normal”? **Revista Zero-a-seis**, v. 23, p. 35-57, 2021.
- BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. **Jornal da Universidade**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/> acesso em 11 de outubro 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Versão homologada. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC, SEB,2010.
- BRASIL. <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia> :acesso em 22 de outubro de 2021.
- BOCCHETTI, A. Corpos, silêncios e disciplinas: sobre modos de confinamento e suas educações possíveis. **Pro-Posições**, v. 33, 2022.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BUSS-SIMÃO, M. A dimensão corporal entre a ordem e o caos– Espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias do corpo. 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARDOSO, A.T *et al.* O retorno das aulas pós pandemia na rede municipal de ensino em Cuiabá uma experiência desafiadora. In: **Anais Estendidos do XXIX Seminário de Educação. SBC**, 2021. p. 674-678.

COPETTI, D.C; WERMUTH, M. Â. D. O conceito de biopolítica em Michel Foucault: uma análise a partir do sistema prisional brasileiro. **Salão do Conhecimento**, v. 6, n. 6, 2020.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2ª edição revisada. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015. 250 p.

CRUZ, S. H. V; MARTINS, C. A; CRUZ, R. C. A. A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersectorialidade, identidade e retorno às atividades presenciais. **Revista Zero-a-seis**, v. 23, p. 147-174, 2021.

CUNHA, M. D; SANTOS, T. R. L. Crianças, infâncias e educação: um encontro entre sociologia da infância e educação popular. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 353-362, 2014.

DINIZ, I. C; REIS, F. P. G; VIEIRA, R. A. G. Questões de gênero que emergem nas experiências pedagógicas com jogos e brincadeiras na educação infantil: olhares docentes em um município no Sul de Minas Gerais. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 11, n. 17, pág. e35111738659-e35111738659, 2022.

ESCUADERO, N. T. G. Gestão Escolar: Um Conhecimento Derivado da Experiência. VIEIRA, R. A.G (Org) – In: **Sindemia e educação**: entre a dura pedagogia virótica e o adiamento do fim do mundo, como fica a educação física? Belém: rfb, 2022.

FARIAS, F. K. Retorno presencial da educação infantil: percepções das/os professoras/es acerca do desenvolvimento socioafetivo. **Repositório da universidade Santa Maria**. Disponível em <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/23919> 2022.

FARIA, B. A; MACHADO, T. S; BRACHT, V. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. Motriz: **Revista de Educação Física**, v. 18, p. 120-129, 2012.

FERREIRA, M. Uma narrativa acerca da docência em Educação física na pandemia. In: VIEIRA, R. A.G (ORG). **Sindemia e educação**: entre a dura pedagogia virótica e o adiamento do fim do mundo, como fica a educação física? Belém: rfb, 2022.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, p. 197-223, 2001.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. FOUCAULT, M. **O governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-24, 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREITAS, A.S. Domesticação, zoopolítica e incorrigibilidade... Ou o devir-besta da escola em vigiar e punir. IN: CARVALHO, A. F; GALLO, S. **Repensar a Educação 40 Anos Após Vigiar e Punir**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

GALLO, S. Foucault (Re)pensar a educação. In: VEIGA-NETO, A; RAGO, M. **Figuras de Foucault**. Autêntica, 2013.

GALLO, S. Pandemias: o vírus e a “peste” fascista¹. **Utopias e distopias na educação em tempos de pandemia**, p. 351.

GIORDANO, D. X. F. Um olhar sobre o trabalho dos gestores escolares no contexto da pandemia. **Educação Básica Online**, v. 1, n. 1, p. 125-133, 2021.

HERMANN, H. Biopolítica e governamentalidade educativa no Brasil: a precarização da educação inclusiva. In: CARVALHO, A. F; GALLO, S. **Do sedentarismo ao nomadismo [recurso eletrônico]: intervenções do pensamento das diferenças para a educação**. Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2022.

HORTON, R. Offline: COVID-19 is not a pandemic. Amsterdam: **The Lancet**, v. 396, n. 10255, p. 874, September 26, 2020. Disponível em: <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S0140-6736%2820%2932000-6>. Acesso em 25/03/2023.

HUMAITÁ. Orientações metodológicas para o desenvolvimento de atividades didáticas durante a Pandemia de Covi-19. 2020. **Humaitá: SEMED**, 2020b.

JOVCHELOVITCH, S; BUER, M.W. Entrevista narrativa. In Bauer, M.W.; GASQUEL, G (ORG). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10 ed petropolis: vozes, 2012.p.90-113.

KANEGAE, M. M. **O dia do brinquedo na educação infantil: perspectivas sob a ótica docente**. 2021.

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. Companhia das letras, 2020.

LAVRAS. Decreto nº 15.399 de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus (Covid-19), e dá outras providências**. Disponível em: <https://www.lavras.mg.gov.br/arquivos/artigos/10890/295/Decreto%2015.339%20de%2017-03-2020.pdf>.

LOMBARDI, M.R; ÁVILA, M.A; DE PAULA, M.A.B. **O prazer da entrevista em pesquisas qualitativas**. Curitiba: CRV, 2021. 160 p.

LOCKMANN, K; KLEIN, R. R. Processos de in/exclusão de alunos com deficiência em tempos de síndrome covídica. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 28, 2022.

LORENZINI, D. Biopolítica nos tempos do Coronavírus. Tradução de Thiago Fortes Ribas. **Revista online do Instituto Humanas Unisinos**, 2020, p. 1-9. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/598029-biopolitica-nos-tempos-do-coronavirus-artigo-de-daniele-lorenzini>: acesso em 30/03/2023.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L.(org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACHADO, C. y Coll, A. (2021). Educação infantil na pandemia e pós-pandemia: reflexões sobre o emparelamento das crianças. **Sociedade e Infâncias**, 5(2), 31-42.

MAGISTÉRIO / Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. – n. 14 (2022). – São Paulo: SME / COPED, 2022.

MARTINS, C. R. a utilização da música como instrumento de ensino na educação infantil em tempo de pandemia: um estudo de caso. In: **Educação na Pandemia: desafios e perspectivas**, p. 13. catu: bordô-grená, 2021.

MBEMBE, J. A. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. 3 ed. São Paulo: n-1 edições, 2015.

MUYLAERT, C. J et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, p. 184-189, 2014.

NASCIMENTO, C.T; BRANCHER, V. R; OLIVEIRA, V. F. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista Contexto & Educação**, v. 23, n. 79, p. 47-63, 2008.

NEIRA, M. G; EHRENBERG, M. C. Análise da proposta de estágio da licenciatura em educação física da Universidade de São Paulo. **Olhares**, v. 1, n. 1, p. 325-348, 2013.

NEIRA, M.G. Efeitos do Negacionismo Científico no Ensino de Educação Física. In: VIEIRA, R. A.G (ORG). **Síndemia e educação: entre a dura pedagogia virótica e o adiamento do fim do mundo, como fica a educação física?** Belém: rfb, 2022.

NICOLAU, M.L.M. Escolarização e socialização na educação infantil. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 22, p. 119-125, 2000.

NUNES, N. A; ASSMANN, S. J. A escola e as práticas de poder disciplinar. **Perspectiva**, v. 18, n. 33, p. 135-154, 2000.

OLIVEIRA, F. H. S; REIS, F. P. G. Relações de poder sobre os corpos infantis em uma escola pública de Lavras-MG. **ACTA Brasileira do Movimento Humano**, v. 2, n. 2, p. 44-57, 2012.

OLIVEIRA, L. S. **O conceito de governamentalidade em Michel Foucault**. *Ítaca*, n. 34, p. 48-72, 2019.

Organização Pan-Americana da Saúde: Opas/Oms <https://www.paho.org/pt/covid19> acesso em: 11 de outubro 2021.

Organização Mundial da Saúde. (2022, 24 de maio).

PAIVA, V. L. M. O. A linguagem dos emojis. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, p. 379-401, 2016.

PARAISO, M.A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.122, p.283-304, maio/ago. 2004.

PARAÍSO, M.A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 25-44, 2014.

PETERS, M.A. Tecnologias disciplinares e a escola na época da razão digital: revisitando Vigiar e Punir após 40 anos. IN: CARVALHO, A. F; GALLO, S. **Repensar a Educação 40 Anos Após Vigiar e Punir**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

REIS, F. P. G et al. Corpo, gênero e sexualidade nas narrativas cotidianas de professoras da Educação Infantil: conjecturas sobre currículo, saberes e formação. **Arquivos em Movimento**, v. 15, n. 1, p. 6-24, 2019.

REIS, F. P. G; CARNEIRO, Kleber. T. Corpo, gênero e sexualidades na educação física escolar: disciplina, norma e controle. **Anais do VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade; III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade; III Luso-brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero e Saúde**. Rio Grande - RS: FURGS, 2018. v. 1. p. 1.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROLOFF, E. M. A importância do lúdico em sala de aula. **X Semana de Letras**, v. 70, p. 1-9, 2010.

SANTOS, L. G. Meditação no processo de ensino e aprendizagem da educação infantil no retorno às aulas presenciais pós-pandemia da COVID-19. 21f. Monografia (Curso de Pedagogia) –**Instituto Federal Goiano**, Iporá, 2022.

SARMENTO, M. Os ofícios da criança. In: **Congresso internacional “os mundos sociais e culturais da infância”**, 2., 2000, Braga. *Anais...* Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. v. II. p. 125-145.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, M. J et al. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, p. 9-34, 2004.

SARMENTO, M. J. As crianças e os efeitos da crise pandémica. **Público**, Lisboa/Porto, 3 jun. 2020.

SENA, A; RODRIGUES, M. Pandemia e Estado Necropolítico: um ensaio sobre as Políticas Públicas e o agravamento das vulnerabilidades da população negra frente a COVID-19. **Revista Fim do Mundo**, n. 4, p. 133-154, 2021.

SILVA, D. R. Infância e natureza na escola: uma relação íntima, potente, permanente e construída na coletividade. In: **Magistério** / Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. – N. 14 (2022). – São Paulo: SME / COPED, 2022, p. 23-27.

SILVA, M, R. “Exercícios de ser criança” O corpo em movimento na educação infantil. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias do corpo**. 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, M. L. O Brasil e a biopolítica: problematizações necessárias. In: **Alfredo Veiga-Neto: modos de ser e pensar junto com Michel Foucault**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 371-382, 2022.

SILVEIRA, D. S. Governamentalidades, saberes e políticas públicas na área de Direitos Humanos da criança e do adolescente. In: **Michel Foucault: O governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 57-83, 2015.

SILVEIRA, J. O teletrabalho coletivo durante a pandemia da covid-19: um relato de experiência na Educação Infantil de Florianópolis. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 316-332, jan. /Jan, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e76802>.

SIMONS, M; MASSCHELEIN, J. De escolas a ambientes de aprendizagem: o lado negro de ser excepcional. IN: CARVALHO, A. F; GALLO, S. **Repensar a Educação 40 Anos Após Vigiar e Punir**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

SIROTA, R. Novo ator no campo social, **Revista Educação: Cultura e Sociologia da Infância**. (56-69).

SOARES, L. L. Covid-19: reflexões sobre o retorno presencial na educação infantil e anos iniciais. **Educação e cultura em debate**, v. 7, n. 1, p. 248-253, 2021.

SOMMER, L. H; SCHMIDT, S. P. Pandemia, perdas na aprendizagem e reinvenção da escola. In: **Alfredo Veiga-Neto: modos de ser e pensar junto com Michel Foucault**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 371-382, 2022.

SÚMULA PARECER CNE-CP Nº 5, DE 30 DE ABRIL DE 2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais parafins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.**

SUNDE, R. M. O enfrentamento da Covid-19 no retorno às aulas presenciais na rede escolar pública: medo e ansiedade entre alunos e professores. **REVISE-Revista Integrativa em Inovações Tecnológicas nas Ciências da Saúde**, v. 9, n. Fluxo contínuo, p. 208-222, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. CENTRO DE EDUCAÇÃO. **Relatório técnico de pesquisa: perfil dos estudantes de Pedagogia e acesso digital**. Maceió: Centrede Educação / Curso de Pedagogia, 2020. Disponível: <https://cedu.ufal.br/institucional/informes/cedu-divulga-relatorio-com-perfil-dos-estudantes-de-pedagogia-e-acesso-digital/relatorio-pedagogia-versaodefinitiva-11-09-2020.pdf/view>.

VEIGA-NETO, A. Por que governar a infância? In: **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 49-56, 2015.

VEIGA-NETO, A. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. **Educação & Realidade**, v. 45, 2021.

VEIGA-NETO, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. IN: VEIGA-NETO, A; RAGO, M. **Figuras de Foucault**. Autêntica, 2013.

VEIGA-NETO, A; RAGO, M. **Figuras de Foucault**. Autêntica, 2013.

VIANNA, C; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos pagu**, p. 265-283, 2009.

VIEIRA, R. A. G; BORGES, C. C. O; BONETTO, P. X. R. Desafios pandêmicos: a educação física frente à crise. VIEIRA, R. A.G (Org) – In: **Sindemia e educação: entre a dura pedagogia virótica e o adiamento do fim do mundo, como fica a educação física?** Belém: RFB, 2022.

https://www.politize.com.br/necropolitica-o-que-e/?https://www.politize.com.br/&gclid=EAIaIQobChMImKWFnpzq_AIVbUFIAB0mrQ97EAAYASAAEgJcrPD_BwE

ZARIAS, A; BRETON, D. Corpos, emoções e risco: vias de compreensão dos modos de ação individual e coletivo. **Sociologias**, v. 21, p. 20-32, 2019.

APÊNDICE

PRODUTO EDUCACIONAL

EXPOSIÇÃO DE IMAGENS E NARRATIVAS

MEMÓRIAS SINDÊMICAS POR MEIO DE IMAGENS E NARRATIVAS DAS GESTORAS/ES E PROFESSORAS/ES SOBRE O RETORNO PRESENCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“O tempo passa, as pessoas mudam, os momentos também, mas as lembranças permanecem”.

Franthesco Silva Brito

Exposição referente ao produto educacional, requisito obrigatório para obtenção do título no mestrado profissional em educação (PPGE) pela Universidade Federal de Lavras.

Como requisito para conclusão do mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Lavras(UFLA) apresento aqui nosso Produto Educacional (PE) desenvolvido no formato de **exposição**. Exposição acerca das memórias sindêmicas de gestoras/es e professoras/es da Educação infantil atuantes na rede municipal de uma unidade educativa do Sul de Minas Gerais. Essa **exposição** buscou recuperar e registrar como foram as impressões, experiências e desafios em um momento de muitas inquietações, tensões, novidades, descobertas, no qual toda comunidade teve de enfrentar.

A intenção do nosso estudo foi desvelar qual seria o lugar do corpo no retorno presencial e tal exposição de imagens e narrativas é o produto educacional resultante de todo investimento da escrita da dissertação. Com isso, o objetivo foi demarcar historicamente o período de isolamento e distanciamento social, a fim de que a comunidade pudesse aprender com os processos pretéritos. As imagens que compuseram a exposição foram advindas do acervo da unidade educacional em questão e os meus registros pessoais à época e as narrativas são extratos das narrativas das envolvidas.

Estruturação da Exposição

A exposição em si foi estruturada com alguns pontos importantes a serem expressados, o primeiro foi o local escolhido, que foi a quadra da unidade educacional estudada, onde realizei a minha prática pedagógica. Outra questão diz respeito ao acervo que contou com 55 fotos que representam situações diversas ocorridas no retorno das atividades presenciais no decorrer do ano letivo de 2021.

A divulgação da exposição se deu verbalmente com os meus pares e principalmente nas mídias online, como nos grupos de WhatsApp dos/das professores/as e dos familiares das crianças. Ressaltamos que o encontro foi aberto e todos/as interessados/as puderam visitar e participar, sendo o convite formal divulgado na configuração abaixo:

Figura 1

CONVITE A TODA COMUNIDADE ESCOLAR

O professor João Paulo convida a todos para uma exposição de imagens e narrativas.

Tema: "O retorno das atividades presenciais na pandemia da Covid-19".

A se realizar no dia 17/11/2023, sexta-feira.

Local: quadra da escola Sebastião Botrel Pereira.

Horários: Manhã: a partir das 10:30hs
 Tarde: a partir das 16:15hs

Conto com a presença de todos vocês...

(imagem do acervo do autor)

As imagens foram expostas em um varal e em alguns aramados específicos, a fim de permitir melhor acesso. Além disso, elaborei um pôster que indicava o tema da exposição e foi utilizado para eu explicar os objetivos da mesma, consoante a seguir:

Figura 2



Exposição de imagens e narrativas
Tema: "O retorno das atividades presenciais na unidade educacional na pandemia da Covid-19".

Produto Educacional: Mestrado Profissional em Educação- PPGE da Universidade Federal de Lavras

Mestrando: João Paulo da Silva

Orientador: Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis





(ATIVIDADE NA SALA)
 "E na sala de aula era dividido, as mesinhas eram separadas de um metro e meio de distância. As crianças queriam chegar perto uma das outras, mas depois lembravam que não podia". (Daiana)



(FILA COM A CORDINHA DE DISTANCIAMENTO)
 "A gente usava uma cordinha, né? Para poder se distanciar nas filas. A gente ensinava e elas absorveram bem". (Aparecida)



(PIQUE-PEGA COM MACARRÃO DE PISCINA)
 No lugar de tocá-las com as mãos, empregava o mencionado artefato como uma extensão das mãos, quando alguém era pego teria de se transformar em 'estátua' e ficar com as pernas afastadas (Denilson).

APOIO:  CAPES

(fotos do autor)

Figura 5



(Fotos do autor)

Figura 6



figura 7

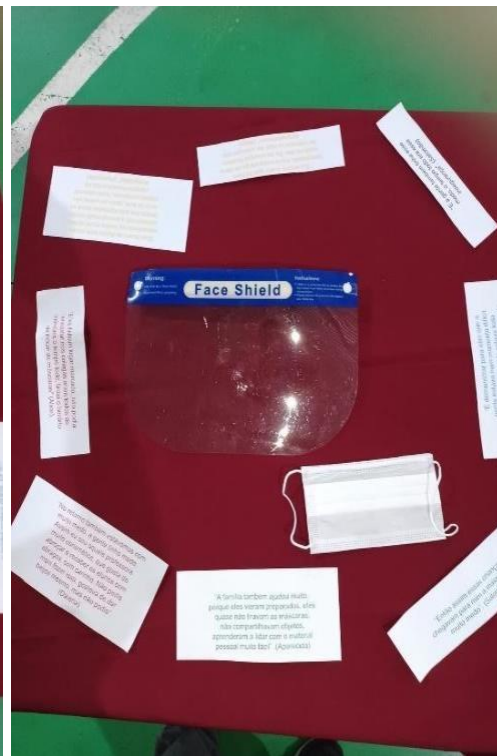


Figura 8



figura 9



Figura 10



figura 11



Figura 12



Fotos do autor

Figura 13



Foto do autor

SESSÃO 1

Na sessão 1 foram apresentadas as imagens capturadas no retorno e no decorrer do período letivo presencial, com destaque para os diversos espaços que compõem o ambiente educacional.

Cabe destacar que na exposição eu dispus as fotos em uma ordem relativa à rotina diária, ou seja, da entrada na unidade educacional, depois nas salas de atividades, na quadra, no pátio, assim como, os momentos de deslocamento de um lugar para o outro. Percebi que os registros do retorno provocaram em parte dos/as visitantes uma releitura da realidade, haja vista as conversas com as/os professoras/es e a interação com as crianças, familiares e funcionários/as. Não apenas como nostalgia do medo, da insegurança e da incerteza da vida, mas também na perspectiva da reelaboração, reflexão e valorização dos esforços empreendidos pela comunidade em geral.

figura 14



(imagens da entrada das crianças da unidade educacional)

Figura 15



Disposição das carteiras nas salas de atividades

figura 16

figura 17



Figura 18



Figura 19



Fotos do autor

Figura 20



(Crianças fazendo atividades diversas nas salas)

Figura 21



Figura 22



(momento de educação Física “brincadeira de pique-pegar” com macarrão de piscina)

Figura 23



Figura 24



Figura 25



Figura 26



Figura 27



Figura 28



Figura 29



(crianças em filas se deslocando para diversos locais da unidade educacional com a cordinha do distanciamento)

Figura 30



(reunião pedagógica “módulo”)

Figura 31



Figura 32



(brincadeiras no pátio com número reduzido de crianças)

Figura 33



Figura 34



figura 35



Figura 36



(Brincadeiras na semana das crianças)

Figura 37



Figura 38



figura 39



Figura 40



(Fotos do autor)

Figura 41



Figura 42



figura 43



Figura 44



fotos do autor

Figura 45

Figura 46



Figura 47

Figura 48



Figura 49



Figura 50



Figura 51



Fotos do autor

Figura 52



Figura 53

Figura 54



Figura 55



Figura 56



Figura 57



(Dia das Crianças delivery)

Figura 58



Figura 59



Figura 60



(Fotos de preparação para o Natal)

Figura 61



Figura 62



Figura 63



figura 64



Fotos do autor

Figura 65



(festinha de encerramento do ano letivo de 2021 na sala e no pátio)

Figura 66



(Momento cultural “formatura” da segunda etapa)

Figura 67



Fotos do autor

Figura 68

figura 69



Fotos do acervo do autor

SESSÃO 2

A Sessão 2 da exposição foi composta por pequenos recortes das narrativas de gestoras/es e professoras/es sobre o retorno presencial. Os nomes que se encontram no final de cada excerto são de familiares e de profissionais que foram vitimados/as pela Covid-19, uma singela homenagem àqueles/as que não se encontram mais aqui conosco.

Início a apresentação dos extratos na forma de pequenos versos, não no sentido de poetizar, porque poeta não sou, mas foi uma forma que encontrei de expressar o sentimento de medo, insegurança e ansiedade que vivi à época:

Inicia-se mais um ano letivo.

Um ano que não começa no início.

Um ano que acabou começando depois do meio. Um ano incomum.

Inicia-se mais um ano letivo.

Um ano sem abraços e sem beijos.

Um ano sem um cumprimento caloroso.

Um ano sem nenhum aperto de mão.

Inicia-se mais um ano letivo.

Um ano em que o distanciamento acaba por ser um cumprimento de um mandamento.

Um ano para se cuidar.

Inicia-se mais um ano letivo.

Um ano onde a prática pedagógica precisa mudar,

No qual as gestoras/es e as regentes precisam ainda mais cuidar.

Não só delas, mas de todos que na unidade educacional precisam estar.

Inicia-se mais um ano letivo.

Um ano no qual as crianças precisam se distanciar, para brincar.

Um ano em que as gestoras/es e regentes precisam se reinventar.

Todos imersos no ambiente educacional precisando se monitorar.

Inicia-se mais um ano letivo.

Um ano no qual um vírus o impediu de se iniciar no seu começo.

A Covid-19 doença que fez esse furação em todos os setores da sociedade.

E não foi diferente na educação.

Inicia-se mais um ano letivo.

Um ano no qual o medo, de forma geral nos emparedou.

Um emparedamento interno nas salas de atividades.

E o emparedamento externo que a atividade cerceou.

Inicia-se mais um ano letivo.

Um ano que parecia cenas de filme.

No qual a apreensão e a insegurança,

No final se traduziu em esperança, esperança de vencer

Inicia-se mais um ano letivo.

Um ano que chegou ao seu final.

Com cara de que nunca começou.

Já que não teve o primeiro abraço.

Já que não teve o primeiro beijo.

Já que não tiveram cumprimentos.

Minto, tiveram beijos, minto, tiveram abraços,

Minto tiveram até cumprimentos.

Ou seja, teve a resistência, de um momento.

Que ninguém imaginou como experiência.

De um ano que não se acabou.

Autor deste trabalho

Segue, adiante, uma pequena parte da voz e interpretação das gestoras/es e professoras/es acerca do momento vivido:

“Eu lembro assim que foi bem complicado, muita insegurança se daria certo ou não. Se as crianças ficariam de máscara ou não. As crianças nos surpreenderam” (Alice).

“Eles tinham lugar marcado, não podia encostar nos colegas, eram todos de máscara o tempo todo, tinha o horário de trocar as máscaras” (Alice).

“E o retorno presencial foi muito bom, foi muito gostoso ver, ouvir as crianças chegarem na escola”. (Maria).

“Na chegada as crianças tinham que se higienizar antes de entrar na escola, as carteiras eram separadas. Há dois metros de cada criança”. (Maria).

“A família também ajudou muito, porque eles vieram preparados, eles quase não tiravam as máscaras, não compartilhavam objetos, aprenderam a lidar com o material pessoal muito fácil”. (Aparecida)

“Eles foram se dando bem rápido, respeitando os limites muito rápido, aprendendo a brincar muito rápido dentro das possibilidades deles na sala de aula, cada um usava seu próprio brinquedo, então eles não compartilhavam muito os brinquedos”. (Aparecida)

“O principal desafio foi rever meu jeito de ensinar, ensinar de outra forma. Você tem que ensinar para criança do jeito que ela consegue aprender, então eu tive que rever a minha prática diária, foi um desafio muito grande”. (Aparecida)

“No retorno também estávamos com muito medo, a gente tinha medo. Assim eu sou aquela professora muito carismática, que gosta de abraçar e receber os alunos com abraços, com carinho. Não podia mais fazer isso, gostava de dar beijos mesmo, mas não podia”. (Daiana)

“E na sala de aula era dividido, as mesinhas eram separadas de um metro e meio de distância. As crianças queriam chegar perto uma das outras, mas depois lembravam que não podia”. (Daiana)

“Então eu falo que a gente tem que saber viver a cada dia. Agradecer a Deus cada dia que a gente está aqui porque só de você acordar. Eu tenho a mania de na hora que acordo, abro minha janela e olho para a janela e falo assim obrigado Senhor por mais um dia”. (Daiana)

“Mas nada como presencial. Porque o presencial é onde a criança tem aquele contato com a gente. A gente pode ter um contato com os colegas e a criança tem aquele contato, aquele afeto com a gente na sala de aula”. (Ivanir)

“Então eu senti neles aquele medo, aquela insegurança de voltar, de ter contato”
(Helena)

“É demonstrar para elas que a gente estava num momento difícil, mas que a escola estava toda respaldada, resguardada através de máscara, através do álcool em gel e através desse distanciamento”. (Helena)

“Então assim essas crianças chegavam para mim, a maioria com muito medo”. (Salomão)

“E a gente também tinha esse medo, o tempo todo era essa insegurança”. (Salomão)

“Então foi uma alegria muito grande, mas ao mesmo tempo de muito medo. Porque a gente ainda estava numa pandemia e foi difícil porque não podia ter um contato físico”.(Vitória)

“Então assim para mim foi muito difícil e ao mesmo tempo muito gratificante poder as ver”.
(Vitória)

Todos esses excertos foram retirados das entrevistas narrativas que as depoentes nos concederam no início do ano de 2023. Aqui vai um agradecimento a todas elas por terem doado um pouco do seu tempo e dividido suas memórias, angústias e experiências vividas naquele contexto de crise.